



**Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

**Análise da Estratégia Pedagógica de Pequenos Grupos
Colaborativos *Online* de uma Disciplina do Curso de
Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília**

Alessandra Lisboa da Silva

Brasília – DF
2013

Universidade de Brasília – UnB

Alessandra Lisboa da Silva

Análise da Estratégia Pedagógica de Pequenos Grupos Colaborativos *Online* de uma Disciplina do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial obtenção do título de Mestre em Educação, Área Educação, Tecnologia e Comunicação, sob orientação do Prof. Dr. Lucio França Teles.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1007172.

S586a	<p>Silva, Alessandra Lisboa da. Análise da estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos online de uma disciplina do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília / Alessandra Lisboa da Silva. -- 2013. xv, 127 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Inclui bibliografia. Orientação: Lúcio França Teles.</p> <p>1. Pedagogia - Métodos de ensino. 2. Ensino a distância. 3. Tutoria entre pares estudantes. I. Teles, Lúcio França. II. Título.</p> <p>CDU 37.018.432</p>
-------	---

Brasília - DF
2013

Universidade de Brasília – UnB

**Análise da Estratégia Pedagógica de Pequenos Grupos
Colaborativos *Online* de uma Disciplina do Curso de
Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília**

Alessandra Lisboa da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lucio França Teles
Universidade de Brasília
Orientador

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior
Universidade Federal do Maranhão
Examinador externo

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Universidade de Brasília
Examinador interno

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília
Examinadora suplente

Dedico este sonho concretizado.....

À minha mamãe Guiomar e meu papai Chiquinho, que sempre me apoiaram, me ensinam pelo exemplo, torceram por mim e me permitiram seguir sempre em frente.

*Às minhas irmãs Jeane, Izabela e Fernanda que sempre acreditaram em mim
(amo vocês demais).*

Aos meus amigos próximos, distantes, virtuais, alguns mais presentes, outros mais ausentes, mas todos sempre tão queridos e que me incentivaram a prosseguir nesta caminhada.

A todos os meus alunos e ex-alunos dos cursos de graduação a distância da Universidade de Brasília, pupilos queridos, fonte de inspiração, emoção, motivação acadêmica.

Aos jovens olímpicos da escola de talentos, o CEM 09 de Ceilândia-DF, que estiveram comigo em vários momentos dessa jornada, torcendo, vibrando, fazendo mais feliz ainda a minha vida.

E a você Marcos Paulo, meu amor eterno, minha luz, minha vida, meu porto seguro, minha força. Meu querido Matemático, essa minha conquista eu devo especialmente a você!

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecer e estou com receio de escrever aqui mais palavras do que toda dissertação! Começo agradecendo a ti Deus, por guiar o meu caminho, por não deixar eu desistir diante das adversidades que surgiram ao longo do meu percurso, e que por vezes eu guardei só pra mim, mas o Senhor me amparou e aqui estou eu, derretendo em lágrimas de emoção!

Ao longo da jornada do mestrado, pude contar com o apoio, carinho, solidariedade, torcida e incentivo de pessoas super especiais. A todos vocês, meus queridos professores, pai, mãe, irmãs, meu amor, amigos, amigas, familiares, alunos, colegas, que me apoiaram sempre, motivaram-me, instigaram ou até mesmo compreenderam as minhas ausências, sumiços, silêncios, dedico meus singelos e verdadeiros agradecimentos.

Ao meu estimado orientador Professor Doutor Lucio França Teles, que me acolheu desde 2009, que me motivou a descobrir outras possibilidades educacionais e que sempre este presente e telepresente, altamente conectado. Ao senhor, simplesmente meu querido professor Lucio, agradeço de coração por tudo, muito obrigada!

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pela oportunidade de crescimento e aprendizagem, particularmente: Professor Paulo Bareicha, Professora Claudia Pato, Professora Inês Maria, Professor Bernardo Kipnis, Professora Amaralina Miranda. Agradeço a vocês pelo apoio, ensinamentos, sugestões e respostas as minhas inquietações de pesquisadora.

Ao estimado Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior, da Universidade Federal do Maranhão, que generosamente aceitou o meu convite virtual para participar da minha banca de defesa. Agradeço imensamente pelo apoio e compreensão na reta final da dissertação e por não medir esforços para estar presente à minha defesa.

À super querida, minha fada madrinha, Professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, sempre tão carinhosa e super profissional. Professora, muito obrigada de coração pelos ensinamentos, conselhos, sugestões, amizade, por me inspirar a seguir adiante. A senhora, minha querida Professora Teresa, um super obrigada por tudo!

Um agradecimento super especial aos professores que me ajudaram de forma direta ou indireta, até mesmo sem saber, a concretizar esse sonho, particularmente: Professor José Gadelha Loureiro, diretor da escola de talentos, o CEM 09 de Ceilândia-DF; Professor Erasto Fortes Mendonça; Professor Jonilto Costa Sousa; Amiga Dorisdei Valente; Eterna Tutora Shirlei Campos.

Aos amigos e amigas da Faculdade de Educação da UnB, queridos e queridas companheiros de jornada, amigos de estudos: Bianca Salomão, Amanda Ayres, Nelma Melani, Crássio Augusto, Cleonice Bittencourt, Grazielle Aparecida, Edinei Carvalho,

Marcelo Fabiano, pelas trocas acadêmicas e pelos momentos inesquecíveis de boas risadas, descontração tão fundamentais aos laços de amizade.

Aos amigos, amigas, familiares que torceram por mim, pela amizade presente ou distante, mas sempre tão especial, super queridos e queridas: Sandrinha Viana, Ildenice Costa, Núbia Jane, Lorena Maria, Walter Manguiera, Paula Reiko, Cleia Nogueira, Fabricia Pimenta, Átila Rabelo, Leandro Freire.

Um agradecimento hiper, mega, super especial a você minha madrinha de mestrado, flor Kalina Borba. O que seria de mim sem você? Sua força, sua ajuda, sua disponibilidade, sua amizade... O que seria de mim sem a minha madrinha colaborativa??? Nem quero imaginar! Sei que você mora em meu coração e eternamente sou grata pelas energias positivas e por me ajudar nos momentos mais complicados dessa jornada. Muito obrigada minha madrinha Kalina!

Às meninas da secretaria do curso de Pedagogia da UAB/UnB, flores Clarisse, Marcela e Carmem, muito obrigada!

Aos colegas que estudaram comigo no mestrado da Faculdade de Educação, não cabe aqui o nome de todos, mas quero que saibam que todos foram especiais ao longo dessa jornada!

São muitos agradecimentos e gostaria de agradecer mais e mais! Sozinha, sei que não chegaria tão longe, estou feliz e quero compartilhar, socializar a minha felicidade!

Muito obrigada jovens olímpicos CEM 09 de Ceilândia, muito obrigada alunos e alunas da graduação a distância da UnB, e claro, não poderia esquecer, muito obrigada meus filhos caninos Freddyinho e Melissinha, pela fidelidade e por ficarem literalmente no meu pé, 24 horas por dia, durante toda a escrita da dissertação.

E por fim, e mais do que especial, meu mateMágico querido, Marcos Paulo Barbosa, meu amor...você merece todos os agradecimentos do universo. Sem você eu não estaria aqui agradecendo; sem você a minha vida fica sem luz; sem você, como eu iria colocar em prática todas as minhas inquietações, loucuras e sonhos voltados ao projeto educacionais? Agradeço a ti, pelo incentivo aos meus estudos e minha vida profissional, oferecendo-me sempre apoio, carinho, colo, ajuda e estímulo nos momentos mais difíceis, complicados e incertos.

Abracinhos felizes!!!!

*Todos os dias quando acordo,
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo:
Temos todo o tempo do mundo.*

*Todos os dias antes de dormir,
Lembro e esqueço como foi o dia:
"Sempre em frente,
Não temos tempo a perder".*

*Nosso suor sagrado
É bem mais belo que esse sangue amargo
E tão sério
E Selvagem.*

*Veja o sol dessa manhã tão cinza:
A tempestade que chega é da cor dos teus
olhos castanhos
Então me abraça forte
e diz mais uma vez
Que já estamos distantes de tudo:
Temos nosso próprio tempo.*

*Não tenho medo do escuro, mas deixe as
luzes acesas agora.
O que foi escondido é o que se escondeu
E o que foi prometido,
ninguém prometeu
Nem foi tempo perdido;
Somos tão jovens.*

(Tempo Perdido - Renato Russo)

"Urbana Legio Omnia Vincit"

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de Nuvem – Uma trilha, uma memória	23
Figura 2. Princípios de design e gerenciamento de atividades colaborativas <i>online</i> (TELES, 2012)	27
Figura 3. Mapa do Brasil UnB/Ead	37
Figura 4. Imagem do AVA, Fundamentos da Arte na Educação	47
Figura 5. Ilustração dos espaços para a construção da tarefa “Você é o professor”.	49
Figura 6. Microsoft Office OneNote	79
Figura 7. Procedimentos metodológicos	82
Figura 8. Formas de comunicação dos grupos do polo de Alto Paraíso	93
Figura 9. Formas de comunicação dos grupos do polo de Carinhanha	94
Figura 10. Atuação e mediação da tutora de Alto Paraíso	106
Figura 11. Atuação e mediação do tutor do polo de Carinhanha	107
Figura 12. Participação e mediação dos tutores	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Resumo das gerações da EAD	31
Quadro 2. Quantidade de mensagens Carinhanha	79
Quadro 3. Quantidade de mensagens Alto Paraíso	79
Quadro 4. Categoria: Envolvimento ativo do professor no modelo colaborativo	96
Quadro 5. Categoria: Escolha do tópico, definição e duração	97
Quadro 6. Categoria: Modelos pedagógicos de colaboração <i>online</i>	99
Quadro 7. Categoria: Tamanho dos grupos de trabalho	101
Quadro 8. Categoria: Consenso e coesão de grupo	101
Quadro 9. Categoria: Avaliação de atividades colaborativas de grupo <i>online</i>	103
Quadro 10. Categoria: Groupware para o suporte das atividades <i>online</i> com interface lúdica, intuitiva e estética	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas na graduação por modalidade de ensino e do número de matrículas a distância em instituições públicas e privadas – Brasil, 2001 – 2010	39
Gráfico 2. Representação gráfica dos polos dos Participantes	85
Gráfico 3. Representação gráfica do item sexo	85
Gráfico 4. Representação Gráfica do item Idade	86
Gráfico 5. Representação gráfica do item Residência	87
Gráfico 6. Alunos do polo de Carinhanha que residem na cidade sede	89
Gráfico 7. Alunos do polo de Alto Paraíso que residem na cidade sede	90
Gráfico 8. Salário	91
Gráfico 9. Local de trabalho	91
Gráfico 10. “Internet em casa”	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Internet em casa	77
Tabela 2. Participantes	85
Tabela 3. Sexo	85
Tabela 4. Idade	86
Tabela 5. Residência	87
Tabela 6. Alunos do polo de Carinhanha que residem na cidade sede	89
Tabela 7. Alunos do polo de Alto Paraíso que residem na cidade sede	90
Tabela 8. Salário	91
Tabela 9. Local de trabalho	91
Tabela 10. “Internet em casa”	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARTEDUCA – Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

CSCL – Computer Supported Collaborative Learning

DF – Distrito Federal

EaD – Educação a Distância

E-proinfo – Plataforma de aprendizagem do Ministério da Educação

FACE – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação

FAE – Fundamentos da Arte na Educação

FE – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IdA – Instituto de Artes da UnB

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

RESUMO

Este estudo analisa uma estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online*, do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília, considerando a importância de pesquisas sobre sistemas de Educação a Distância, bem como analisar características, funcionamento e padrões emergentes de pequenos grupos colaborativos *online*, grupos no quais os aprendizes participantes constroem conhecimento através da discussão, reflexão e tomada de decisões. O estudo defende que a compreensão acerca da estratégia pedagógica dos trabalhos em pequenos grupos, partindo de experiência realizada na disciplina a distância, contribui para a eficácia da utilização de estratégias colaborativas de aprendizagem. Com base na fundamentação teórica adotada neste estudo (PALLOFF & PRATT, 2002; GASPAR, 2007, SHEPHERD, 1969; TELES, 2012), são apresentadas diversos conceitos e concepções acerca da aprendizagem colaborativa, considerando que a construção do conhecimento colaborativo e a interação entre os alunos e tutores *online* proporcionada pelas tecnologias possibilitam a troca de informações, experiências e estratégias, dos pequenos grupos colaborativos e do estudo de Teles (2012) sobre os princípios de aprendizagem colaborativa *online*, que identifica sete dimensões a serem consideradas no *design* e gerenciamento das atividades colaborativas em ambientes *online* de aprendizagem, realizadas em pequenos grupos de dois a quatro alunos. Esta pesquisa qualitativa constitui-se em um estudo de caráter exploratório, uma análise da tarefa em pequenos grupos colaborativos “Você é o professor” da disciplina Fundamentos da Arte na Educação, turma de 2011, da segunda oferta do curso de Pedagogia a distância. Participaram do estudo 23 alunos das cidades dos polos de apoio presencial de Carinhanha – BA e Alto Paraíso – GO e um tutor a distância de uma das turmas pesquisadas. As estratégias metodológicas empregadas na coleta de dados foram os registros do ambiente virtual de aprendizagem, questionário de avaliação final da tarefa em pequenos grupos realizada pelos alunos ao final da disciplina, um questionário construído no *Google Docs* com questões abertas e fechadas, para os alunos e uma entrevista semiestruturada para o tutor. Todos os dados coletados, organizados com o uso do software OneNote, foram analisados por meio de uma adaptação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010). Com os resultados obtidos por meio do questionário final da tarefa colaborativa, separamos os dados em categorias pré-definidas à luz das 7 dimensões de design e gerenciamento de atividade colaborativa de Teles (2012). Para auxiliar a análise dos dados, foi utilizada a ferramenta nuvens de palavras (FEINBERG, 2009). A partir dos resultados obtidos, conclui-se que analisar estratégias pedagógicas de trabalhos em grupos colaborativos permite ampliar e compreender a dialogicidade, a interatividade e construção do conhecimento dos sujeitos instituídos em grupos, mediatizados pelas ações do tutor a distância.

Palavras-chave: Pequenos Grupos Colaborativos; Aprendizagem Colaborativa; Pedagogia a Distância; Aluno a Distância, Princípios de Colaboração *Online*.

ABSTRACT

This study examines a pedagogical strategy of small collaborative groups *online*, the Faculty of Education at the University of Brasilia distance, considering the importance of research on distance education systems, and analyze characteristics, functioning and emerging patterns of small collaborative groups *online*, groups in which participants learners construct knowledge through discussion, reflection and decision making. The study argues that the understanding of the pedagogical strategy of small group work, starting from the experiment conducted in the discipline distance, contributes to the effective use of collaborative learning strategies. Based on the theoretical framework adopted in this study (Palooff & Pratt, 2002; GASPAR, 2007, Shepherd, 1969; TELES, 2012), are presented several concepts and conceptions of collaborative learning, whereas the collaborative construction of knowledge and interaction among students and tutors provided by *online* technologies enables the exchange of information, experiences and strategies of small collaborative groups and the study of Teles (2012) on the principles of collaborative learning *online*, which identifies seven dimensions to be considered in the design and management of activities collaborative learning in *online* environments, conducted in small groups of two to four students. This qualitative research is in a exploratory study, an analysis of the task in small collaborative groups "Are you the teacher" discipline Foundations of Art Education, class of 2011, the second offering of the Faculty of Education at a distance. The study involved 23 students from the cities of the poles supporting the presence Carinhanha - BA and Alto Paraíso - GO and a guardian of the distance of the classes surveyed. The methodological strategies employed in data collection were the records of the virtual learning environment, assessment questionnaire final task in small groups undertaken by pupils at the end of the course, a questionnaire built on *Google Docs* with open and closed questions, for students and a semistructured interview for the tutor. All data collected, organized using the OneNote software, were analyzed by means of an adaptation of the technique of content analysis of Bardin (2010). With the results obtained by the end of the questionnaire collaborative task, we separate the data into pre-defined categories in the light of the 7 dimensions of design and management of collaborative activity Teles (2012). To aid the analysis of data was used the tool word clouds (Feinberg, 2009). From the results obtained, it is concluded that analyze teaching strategies work in collaborative groups, allows you to enlarge and understand dialogicity, interactivity and building knowledge of the subjects introduced in groups, mediated by the actions of the distance tutor.

Keywords: Small Collaborative Groups, Collaborative Learning, Distance Education, Distance Learning Student, Principles of Collaboration *Online*.

SUMÁRIO

UMA TRILHA, UMA MEMÓRIA	16
INTRODUÇÃO	24
PROBLEMÁTICAS E JUSTIFICATIVAS	29
1. CARACTERIZANDO O LOCUS DA PESQUISA	36
1.1. CONTEXTUALIZANDO O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ...	36
1.2. O TUTOR <i>ONLINE</i> E O ALUNO VIRTUAL	39
1.3. O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A DISCIPLINA FUNDAMENTOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO	44
1.4. A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DOS PEQUENOS GRUPOS COLABORATIVOS.....	47
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	52
2.1. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA <i>ONLINE</i>	52
2.2. PEQUENOS GRUPOS COLABORATIVOS.....	58
2.3. AS SETE DIMENSÕES DE DESIGN E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS <i>ONLINE</i>	63
2.3.1. Envolvimento ativo do professor no modelo colaborativo	64
2.3.2. Escolha do tópico, definição e duração.....	65
2.3.3. Modelos pedagógicos de colaboração <i>online</i>	66
2.3.4. Tamanho dos grupos de trabalho	68
2.3.5. Consenso e coesão de grupo	69
2.3.6. Avaliação de atividades colaborativas de grupo <i>online</i>	71
2.3.7. Groupware para o suporte das atividades <i>online</i> com interface lúdica, intuitiva e estética.....	71
3. O PERCURSO METODOLÓGICO	73
3.1. CENÁRIO DA PESQUISA	75
3.1.1. CARINHANHA.....	75
3.1.2. ALTO PARAÍSO	76
3.2. SUJEITOS DA PESQUISA.....	77
3.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISES DOS DADOS.....	78
4. ANÁLISES DOS DADOS E RESULTADOS	84
4.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	84
4.2. A COMUNICAÇÃO DOS PEQUENOS GRUPOS COLABORATIVOS	92
4.3. CATEGORIZANDO AS SETE DIMENSÕES DE DESIGN E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS <i>ONLINE</i>	95
4.4. O TUTOR E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS TAREFAS COLABORATIVAS ..	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA.....	118
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	119
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO <i>GOOGLE DOCS</i>	120
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ENTREVISTA COM O TUTOR.....	124
APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS	125

UMA TRILHA, UMA MEMÓRIA.....

*"Às vezes tudo se ilumina de uma intensa irrealidade.
E é como se agora este pobre, este único, este
efêmero instante do mundo
Estivesse pintado numa tela,
Sempre..."
(Mário Quintana)*

Pensar sobre educação, falar em escola, conviver com alunos, professores e outros profissionais da educação, há muito tempo faz parte do meu dia-a-dia. Viajo em parte de minhas memórias para relatar o que me fez chegar a escolher a presente trilha.

"Você só tem 4 anos!" Era assim que mamãe justificava porque eu ainda não podia ir a escola, como faziam minhas amigas de 8 e 9 anos. Aos 4 anos eu adorava brincar de tudo, mas na minha cabecinha infantil eu queria ter 8 anos, para finalmente conhecer a escola. Minhas amiguinhas estudavam em uma escola distante, a antiga Escola Classe do Planalto nº 01, atual Centro de Ensino Fundamental 01 do Planalto, única escola existente (até hoje) na Vila Planalto¹, em Brasília-DF. Quando todos estavam na escola, eu brincava com as ferramentas que papai me dava. Sim! Uma menininha de 4 anos que tinha serrote, martelinho, rolinhos e latinhas de tinta, uma radiola e um *single player* do Pink Floyd, essa era eu! Papai, mineiro de Patos de Minas, era pintor, mestre de obras e eu adorava fazer tudo que ele fazia. Meus pais, sempre preocupados com o meu futuro, já que eu era a primogênita e passava por suas mentes a triste lembrança de terem deixado a escola ainda criança para trabalhar, tomaram uma corajosa decisão: mudar da já extinta Vila Brasília (uma vila de trabalhadores do Clube Academia de Tênis de Brasília), para buscarmos uma vida melhor, em um lugar desconhecido para nós que surgiu a partir da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) em 27 de março de 1971, um bairro novo chamado "Ceilândia".

Quando mudamos, lembro que eu não fiquei muito triste, nem mesmo deixando meus amiguinhos e o lago Paranoá, onde eu entrava todos os dias; nem as frutinhas pretas que eu pegava no mato, nem por deixar o meu gato preto que eu tanto amava, nada! Lembro que a ansiedade de poder ir à escola me tomava por inteira.

¹ A Vila Planalto surgiu em 1956 com a instalação dos acampamentos das várias construtoras que se instalaram no planalto central, para a construção do Plano Piloto, as asas do avião, da futura capital do país, a cidade planejada, Brasília.

Minha querida mamãe, uma nordestina brava da cidade de Corrente, Piauí, reclamava muito da poeira, dos redemoinhos que sujavam nossa pequenina casa de 50m², onde moravam seis pessoas. Bastava um único olhar da Mamãe para sabermos o que ela estava pensando, o que podíamos ou não fazer e, sinceramente, agradeço todos os dias a maneira como ela nos educou, para a vida!

Aos finais de semana costumávamos ir à casa da minha avó. Tia Lúcia brincava comigo de escolinha, que aliás era a melhor brincadeira e eu aprendia tudo muito rápido: letras, números, sílabas, palavras, frases. Assim, aos 5 anos eu estava alfabetizada.

Quando chegou a tão esperada hora de ir à escola pela primeira vez, minha mamãe vestiu a melhor roupa e teve uma surpresa: eu simplesmente não quis entrar na escola. “Aquele lugar imenso, cheio de crianças estranhas gritando, correndo e eu sozinha”? Definitivamente, não! “O que fazer?”, pensou mamãe. A então diretora Alda, já falecida, tentou consolar minha mãe com as seguintes palavras: “Não fique triste mamãe, isso logo passa, cada criança tem uma reação. Não a force, ela poderá ficar traumatizada. Ainda é cedo, e, como na pré-escola não tem reprovação, quando ela quiser estudar, pode trazê-la”.

Nesse período que eu fiquei fora da escola, pegava os encartes dos discos do meu papai e passava boa parte dos dias ouvindo as músicas dos Beatles ou lendo e cantando músicas do disco que eu mais gostava na época: A Arte de Chico Buarque.

Dito e feito: cinco meses depois, resolvi ir à escola. Minha primeira professora ficou impressionada comigo, pois apesar de ter começado a estudar somente no mês de setembro, eu era a criança que mais se destacava. Quando a “Tia” pedia para os alunos pintarem um desenho, eu pintava, dava nome aos desenhos e ainda escrevia uma frase, que saudade eu sinto da “Tia Sernelita”! E pensar que anos mais tarde iríamos trabalhar juntas na mesma escola onde eu começara meus estudos.

Na rica e inicial fase da minha vida escolar, algo em mim já despontava para o lado da educação. É comum nessa fase a criança ter admiração especial e identidade com a professora e lembro-me do nome de todas elas: Sernelita, Soares, Geralda, Josefa, Ezuilda, Eunice e Aldina. Como minha família era muito carente, eu não podia dar nenhum presente para as queridas professoras, mas tinham duas roseiras na casa de meus pais, uma na cor rosa e outra vermelha e eu sempre

levava rosas para as minhas queridas professoras; era a maneira que encontrei de agradecer por serem tão especiais pra mim. Em especial eu amava a “Tia Eunice”, da 3ª série, e até hoje sonho em reencontrá-la.

Lembro que ainda pequena, encostava um pedaço de tábua no muro da minha casa e me divertia ensinando minhas 3 irmãs e a toda garotada da rua. Aos 9 (nove) anos de idade, eu dava aula de reforço, sabia cozinhar e arrumava toda a casa.

Eu não tinha dificuldade em aprender e, quando alguma professora de outra turma faltava, a minha professora pedia para eu ir escrever o dever no quadro da outra sala e eu adorava meu momento professora.

Passando para a 5ª série do ensino fundamental, eu, minha mãe e minhas antigas professoras tínhamos a certeza que eu seria professora. Mas as coisas mudaram de rumo. Em 1985, começava em Brasília a fase das greves anuais dos professores. Foram anos tristes. Todo ano acontecia a mesma coisa: os professores tinham que “correr” com a matéria e às vezes não víamos todos os conteúdos. Então fui desencantando e para a surpresa de todos que pensavam que eu fosse fazer o curso normal (curso de formação de professores no antigo 2º grau), resolvi fazer o curso para Técnico em Contabilidade.

Foram muitos momentos difíceis no ensino médio. Naquela época tudo era financeiramente complicado. Passei meus últimos 4 anos de escola básica com a mesma camiseta do uniforme. Eu chorava quando meu pé crescia ou quando eu engordava, eu quase não tinha roupas e geralmente as que eu tinha eram de doações dos chefes do meu pai. Passamos momentos complicados em nossas vidas, mas não me envergonho de ter vivido cada um daqueles momentos. Penso que foi ali que aprendi a dar mais valor nas coisas simples da vida, a ser solidária com as pessoas, a dizer obrigada, por favor e tudo isso teve forte impacto em minha trajetória educacional.

Não tenho como falar em ensino médio e não citar a professora Elizabeth Salgado, de Português. Ela era amada e odiada por muitos. Eu a amava, pois ela ensinava de verdade e mostrava como amava a disciplina e, em especial, a Literatura. Foi a única professora que nos falou do ensino superior, da UnB e aplicava provas inovadoras, contextualizadas com a nossa realidade local. O aluno realmente tinha que aprender, decorar não era possível e por dois anos ela ficou

conosco, alegrando minha vida em todos sentidos. Ela até mesmo gostava da banda da qual eu participava de um fã clube: a Legião Urbana.

Terminando o ensino médio veio a grande dúvida: o que vou fazer agora? Meus pais não queriam opinar, e eu, aos 17 anos não sabia qual caminho seguir. Resolvi então fazer a inscrição em 04 vestibulares: Engenharia Florestal, Contabilidade, Administração e Letras. Fui aprovada nos três últimos e optei por fazer o curso de Administração em uma faculdade particular.

Foi nessa época de tantas dúvidas, incertezas e momentos de grandes decisões que conheci o Marcos Paulo. Para além de ser o meu marido, ele sempre foi meu parceiro, confidente, amigo e companheiro em todas as horas: “nas alegrias e nas tristezas”. Crescemos juntos, construímos uma vida juntos. Compartilhamos diariamente sonhos, metas, objetivos, projetos sociais, projetos educativos e somos parceiros em tudo!

Durante todo o curso superior o que mais me marcou foi justamente o fato de que eu era aquela que sempre ajudava os outros colegas. Muitos tinham dificuldades com a Estatística e a Matemática, eu ensinava a todos. Perguntavam-me por que eu não cobrava para ensinar e eu dizia que fazia aquilo por amor, por gostar de repassar o que eu sabia. Na faculdade meus colegas me viam como um exemplo de determinação. Sinceramente, para mim tudo aquilo era muito natural, mas eles não entendiam como uma pessoa que fazia estágio, pagava sua faculdade sozinha, não recebia nenhuma mesada dos pais, mal tinha dinheiro para comprar um pastel, vestia a mesma roupa de “hippie meio roqueira” todos dias, ainda era feliz, sorridente e fazia faculdade particular. Eu dizia que não ia desistir, nunca!

Em 1996, fui aprovada no concurso público para Especialista em Assistência à Educação da atual Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal e logo percebi que todas as teorias e técnicas do curso de Administração poderiam ser aplicadas em meu trabalho.

Em 1997, eu me graduei: Administradora. Após esse período, trabalhei em várias escolas, durante 10 anos consecutivos atuei em cargos das equipes gestoras das direções das escolas que trabalhei. Em 2003, voltei a estudar. Participei do Programa Especial de Formação Pedagógica (PEL), do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e obtive a habilitação em Matemática.

No começo de 2005, navegando pela *Internet*, encontrei informações sobre o curso de pós-graduação lato sensu ARTEDUCA – Arte, Educação e Tecnologias

Contemporâneas, promovido pelo Instituto de Artes (IdA) da Universidade de Brasília – UnB. Achei muito interessante a proposta de planejamento e implementação de projetos interdisciplinares e a possibilidade de estudar com pessoas de todo o Brasil e resolvi fazer a inscrição. Pronto! Foi o ponto de partida de algo que não havia imaginado fazer: um curso de pós-graduação a distância, em um ambiente colaborativo com tecnologias contemporâneas e interdisciplinaridade.

Que ousada, pensava eu! Não sabia quase nada de *internet*, gostava muito de computador, mas *internet* era algo distante. E a plataforma de ensino e aprendizagem do Programa Nacional de Tecnologia educacional (Proinfo)? Difícil interagir com os colegas com a plataforma Proinfo, mas nestes desafios fiz grandes e eternas amizades. Quando eu ameaçava sumir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), minha tutora a distância², Shirlei, afetividade em pessoa, um doce que mora em Salvador, logo me cativava, mandava mensagens dizendo que sentia minha falta. Foi Shirlei que me despertou a vontade de ser tutora: foi ela a primeira responsável por esse amor enorme que tenho pelo mundo da Educação a Distância.

Assim que terminei o Arteduca, em 2006, tomei uma decisão: quero ser tutora! Nesse mesmo ano foram abertos dois processos seletivos para tutores na UnB: um para o curso de extensão para 25 mil professores de todo o Brasil, intitulado “Africanidades Brasil” e outro para o curso piloto de graduação em Administração a distância da UnB. Fui aprovada nos dois processos e assim começava a minha trajetória de tutora *online* da Universidade de Brasília.

A interatividade sempre me contagiou: habituei-me a acessar as plataformas todos os dias e adorava dar plantão presencial, momentos em que eu tinha que telefonar aos alunos. No mesmo ano em 2006, eu trabalhava em vários cursos simultaneamente, até houve época que eu tutoriava 4 cursos/turma e eu adorava!

Em 2007 fui convidada para assumir um grande e belo desafio: ser tutora de uma turma do Acre do curso piloto de Administração a distância da UnB. Foi paixão ao primeiro *click*! Passei os 6 primeiros meses do curso sendo a tutora dos pupilos do Acre. Sim são meus pupilos: aquele que é ajudado, amparado, que existe uma

² A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. O tutor a distância tem como principal atribuição o esclarecimento de dúvidas dos fóruns de discussão pela *internet*, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. Também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos, dentre outras ações. (Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007, p.21)

relação de afetividade e aprendizado. Zelar, cuidar, guardar. Foram 4 disciplinas no primeiro semestre e outras tantas até 2011 com a mesma turma. Tive o privilégio de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender com os alunos, e ao mesmo tempo promover a inclusão digital. Para alguns alunos, ali era o primeiro contato com o computador. *Moodle*, PDF, Fóruns, Word, Excel, Chat: para eles tudo era complicado e difícil, mas com toda a paciência e carinho do mundo, ensinei um por um. Quando eles não aprendiam pela plataforma, eu tinha o cuidado de telefonar para ensiná-los e nunca vou me esquecer quando uma aluna disse ao escutar minha voz pelo telefone: “Professora, você existe, você é real”.

Os encontros presenciais foram marcantes para mim, todos foram especiais, mas a primeira vez que eu fui ao Acre, foi memorável. Ao desembarcar no aeroporto, vi pessoas felizes, vibrando. Eu e meus colegas tutores pensávamos que tivesse algum cantor ou artista no avião, que nada, a celebridade era a tutora dos abraçinhos felizes: eu! Meus alunos pupilos foram me recepcionar no aeroporto e eu fiquei emocionada. Eles me abraçavam e agradeciam e lá vi que realmente se concretizou o que eu tanto falava em nossa sala de aula virtual: a matriz humanizante! A matriz humanizante fundamenta-se em princípios semelhantes aos que Paulo Freire e Humberto Maturana defendem para os diálogos realizados em conteúdos educacionais: apoiados no respeito, no carinho e amor aos interlocutores.

Quando estou trabalhando em minhas salas virtuais, não vejo a tela do computador, vejo pessoas, seres humanos, com sentimentos iguais aos meus. Percebo quando estão tristes, alegres, nervosos, chateados e converso com eles como se estivessemos presentes. Sei como eles ficam preocupados em fazer trabalhos em grupo e assim eu traço estratégias para motivá-los nos trabalhos colaborativos *online*. Não vejo letras digitadas, vejo palavras ditas na tela e hoje eu compreendo o poder da afetividade nos ambientes *online*.

Eu já pensei em escrever um livro com todas as minhas memórias das mais de 50 disciplinas que atuei em diversos cursos a distância da Universidade de Brasília. Já fui tutora de todo o nosso imenso Brasil em cursos de extensão e principalmente graduação da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UnB. Já estive presencialmente várias vezes no Acre, Rondônia, Roraima, Boa Vista, Carinhanha, Alto Paraíso e Palmas e de cada lugar, penso que carreguei um pouco da carga cultural local.

Ao escrever parte da minha memória, não há como eu deixar de mencionar as minhas vivências profissionais, até porque me vejo como um sujeito aprendiz, aprendente. Estou aprendendo colaborativamente com todos os meus alunos *online*.

A Educação a Distância despertou em mim sentimentos para além da minha própria compreensão, e palavras como motivação e afetividade me fizeram refletir bastante acerca da minha própria condição de educadora.

Por tempos fiquei tentando compreender porque algumas turmas *online* são exitosas e outras não e, assim, surgiram as seguintes inquietações. Por que alunos de algumas turmas evadiram e de outras da mesma cidade, da mesma realidade local, não? Por que em minhas turmas os alunos conseguiam formar grupos e construir excelentes trabalhos, e em outras turmas muitos alunos não aceitavam o desafio do trabalho colaborativo? Por que alguns alunos conseguem realizar excelentes trabalhos em grupos colaborativos e outros não? São questões que carrego comigo e gostaria de ter respostas!

Em 2009, decidi fazer uma disciplina do Programa de Pós Graduação em Educação da UnB como aluna especial (sem vínculo formal com a Universidade), e confesso que me encantei com a Faculdade de Educação (FE), pois lá consegui preencher parte do que faltava na minha prática docente *online*. Tive contato com a teoria da minha prática e fiquei emocionada ao comprovar que os meus desafios *online* tinham fundamentos.

Em 2010, assumi um novo e empolgante desafio: atuar como tutora na disciplina Fundamentos da Arte na Educação, uma disciplina planejada com a proposta de aprendizagem colaborativa e construção de trabalhos realizados em pequenos grupos, ao longo de toda disciplina. Este desafio me proporcionou lançar muitos olhares inquietadores para a questão das atividades em grupo nos ambientes *online*.

De administradora à educadora, atuar em contextos educativos não me distanciou da minha formação inicial, compreendo que as duas ciências dialogam. Ações, conceitos e práticas do campo da Administração como planejamento, gerenciamento, gestão, se articulam e são extremamente importantes à formação do educador.

Assim, motivada por toda a minha trajetória educativa e profissional, em 2011, ingressei no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília, linha de pesquisa em Educação, Tecnologias e

INTRODUÇÃO

Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre." (Cecília Meireles)

As transformações culturais, sociais, tecnologias, econômicas vêm produzindo nos últimos tempos repercussões em diferentes aspectos da vida dos sujeitos e não deixam de ter menos impacto na comunidade educativa (GOULÃO, 2011).

Nos últimos anos a Educação a Distância (EaD) despontou com uma das crescentes alternativas de democratização do ensino superior (SOUZA, 2007, p. 11). Hoje, muitas pessoas de todo Brasil e do mundo, estão se profissionalizando e encontrando na Educação a Distância uma solução para quebrar barreiras de distância, financeira e de tempo. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) mostra-se como uma modalidade de ensino que pode ir ao encontro de novas demandas da sociedade. Sousa (2012) ressalta que deve ser incluído no debate acerca do papel exercido pela educação a distância no campo das universidades, a utilização intensa da EaD na definição das novas políticas públicas de educação, como instrumento de inclusão social e como ferramenta de apoio às políticas de educação superior. A EaD constitui caminho para o enfrentamento de grandes desafios da contemporaneidade, entre eles a formação ao longo da vida.

Inquietação, trazer possibilidades de avanço e melhorias, contribuir com a Educação a Distância, corroboram com o interesse e as intenções de pesquisa do presente estudo, em analisar intervenções pedagógicas colaborativas inseridas num curso a distância que incorporou em seu *design* e prática o formato colaborativo de pequenos grupos *online*.

Para a UNESCO, aprender a viver junto e trabalhar cooperativamente precisam ser um dos pilares da Educação no século XXI (DELORS, 1996). Uma sociedade globalizada, cada vez mais complexa e interdependente, demanda empreendimentos cooperativos em múltiplos níveis (UNESCO, 2008). E são nessas

iniciativas que dão origem a uma metodologia de aprendizagem colaborativa; esse tipo de aprendizagem pode se dar de várias formas e em vários ambientes.

A colaboração em grupo serve como mecanismo social de apoio e estímulo à aprendizagem e possibilita a expressão da diversidade de visões dos participantes, contribuindo para soluções mais criativas e para a ampliação da capacidade de criticidade dos aprendizes. Colaborar com outros na tentativa de resolver um problema permite ao aluno confrontar o seu repertório de estratégias cognitivas com os dos demais, é o fazer junto, trabalhar em conjunto com interação, com possibilidades de enriquecimento mútuo (TRACTENBERG E STRUCHINER, 2010).

É oportuno estabelecer a distinção entre grupos colaborativos e grupos cooperativos. Fiorentini (2004) define que no processo cooperativo há uma ajuda mútua na execução de tarefas que nem sempre resultam em decisões conjuntas dos membros do grupo, podendo inclusive existir relações desiguais e hierarquias entre os participantes.

Por outro lado, o trabalho em grupo colaborativo possibilita o desenvolvimento de competências interpessoais (comunicação, liderança, negociação etc.), bem como a integração e socialização dos alunos, como ressalta Damiani (2008, p.215):

Na colaboração, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando a atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-reponsabilidade pela condução das ações.

Conseqüentemente, para Dillenbourg *et al.* (1996) a dinâmica do trabalho colaborativo é como um processo em que os participantes se envolvem mutuamente num esforço coordenado para a resolução conjunta de um problema. Essa definição corrobora e contribui para que sejam promovidos modelos pedagógicos de aprendizagem mais dinâmicos e responsáveis.

Harasim *et al.* (2005) realça que a premissa da aprendizagem nos contextos de Educação a Distância é um modelo centrado no aluno, que o trata como participante ativo em interação com os outros membros do grupo. Dessa forma, o aluno é construtor ativo do conhecimento, inserindo as palavras e ideias que irão gerar reações e respostas dos outros.

Apenas a disponibilização de conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem não garante que a construção do conhecimento seja efetiva e transformadora. Por sua vez, Palloff e Pratt (2002, p. 164) argumentam que, a fim de estimular aprendizagem transformadora, “é necessário que se crie um espaço no processo de aprendizagem” no qual ela possa acontecer. A Educação a Distância é uma comunicação mediatizada, na qual o sujeito “ao se perguntar para que ou para quem escrever, precisa ser claro que há um interlocutor do outro lado, que ele não é uno e, sim, faz parte dos múltiplos” (ALVES, 2007, p. 11).

Saber mediatizar é uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e à realização de estratégias pedagógicas em EAD (BELLONI, 2000). Nos ambientes virtuais de aprendizagem observa-se que alguns fatores favorecem a aprendizagem, como tutores *online* capazes de motivar os alunos, ambiente virtual com bom *design* instrucional, *feedback* das atividades realizadas pelos alunos, material didático bem elaborado, ou seja, um verdadeiro contexto educativo mais interativo e com muita motivação (STAHL, 2006).

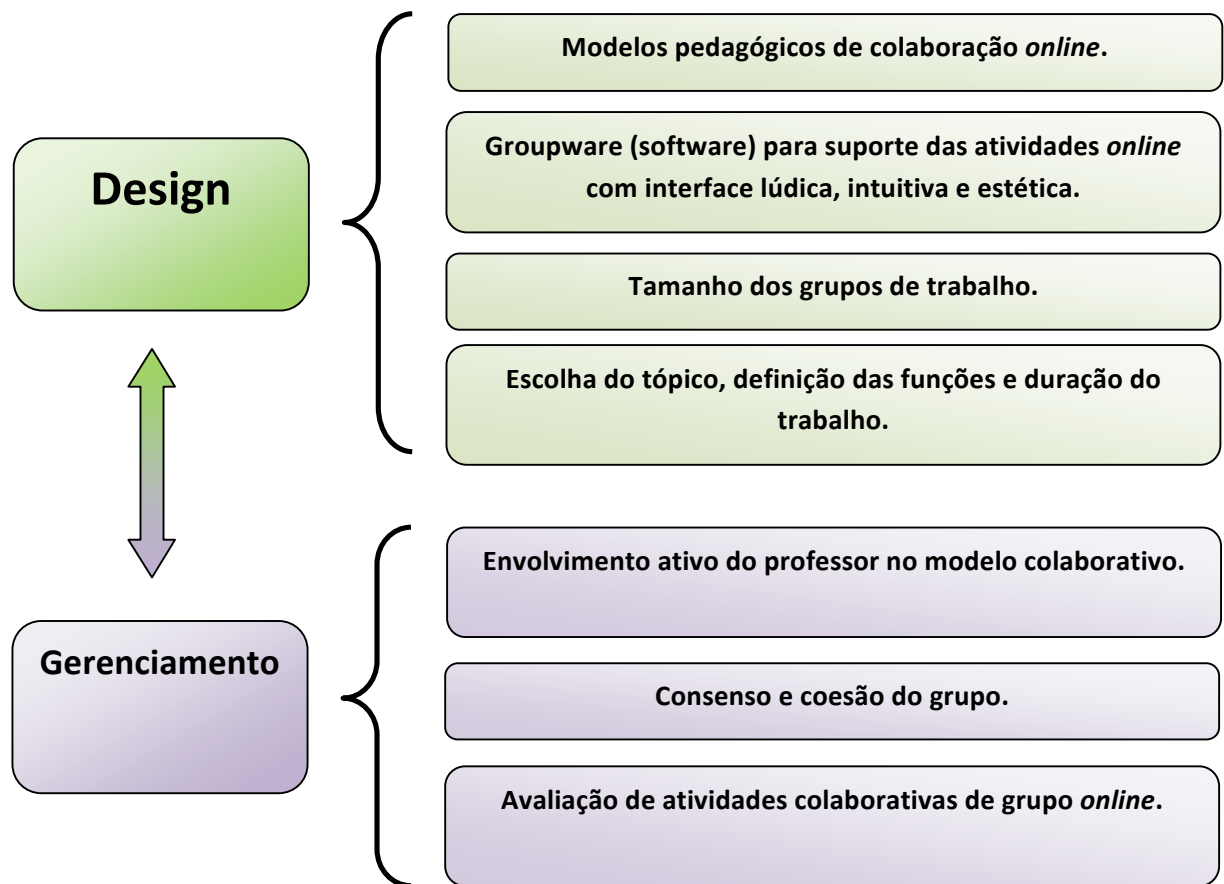
É oportuno ressaltar que nas organizações exigem cada vez mais que seus colaboradores tenham a capacidade de trabalhar em grupo, realizar atividades que estimulem o pensar, raciocinar, descobrir, ter iniciativa para enfrentar os desafios do cotidiano, ou seja, os empregadores almejam em suas empresas funcionários interagindo, trabalhando em grupo e desenvolvendo espírito colaborativo.

Em grupos *online*, os participantes não se isolam para realizar atividades individualmente, mas se mantêm engajados em uma tarefa compartilhada que é construída e mantida pelo e para o grupo, esta é a definição a coletividade conforme Stahl, Koschmann & Suthers (2006). Contudo, Palloff e Pratt (2002) ressaltam questões relacionadas à dinâmica do grupo e à possível participação desigual de seus integrantes e que devem ser consideradas, independentemente dos meios pelos quais se dá o gerenciamento do grupo. Os autores mencionam que “quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo, e ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para tornarem-se interdependentes” (PALLOFF & PRATT, 2002 p. 83). Nesse sentido, refletimos sobre como potencializar as ações educativas do trabalho em grupos colaborativos.

Por sua vez, princípios norteadores para o design e gerenciamento de atividades colaborativas *online* (TELES, 2012, p. 5) “são fundamentais para o

desenvolvimento de metodologias para a análise e interpretação das interações do grupo”, onde “o foco não está mais no que possa estar se passando nas mentes dos aprendizes de maneira individual, mas no que está se passando entre e através deles nas suas interações” (STAHL, KOSCHMANN & SUTHERS, 2006, p. 8). Teles (2012) identifica 7 (sete) dimensões que confortam esses princípios para a realização de atividades colaborativas *online*:

Figura 2. Princípios de design e gerenciamento de atividades colaborativas *online* (TELES, 2012)



Em relação às dimensões, cabe salientar que, conforme convencionado no âmbito do presente estudo, as 7 (sete) dimensões foram separadas entre os princípios de design e gerenciamento, conforme representação na figura 2.

A pergunta norteadora de pesquisa considera, particularmente, o nosso objetivo geral pautado nos princípios para o *design* e gerenciamento de atividades colaborativas *online*, a partir das 7 (sete) dimensões identificadas por Teles (2012), na qual buscamos no presente estudo analisar a dinâmica do desenvolvimento de uma estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos.

Por “pequenos grupos *online*”, Arrow; Macgrath; Berdahl (2000) entendem que são aqueles grupos formados por um número reduzido de pessoas e que possuem um sistema mútuo de interação, integrantes interdependentes, projetos e tecnologia com identidade coletiva compartilhada.

Nessa concepção, considerando as práticas de aprendizagem colaborativa *online* no ensino superior, como as do modelo pedagógico de trabalhos em pequenos grupos *online* da tarefa “Você é o professor” na disciplina Fundamentos da Arte na Educação e as estratégias que atendem aos pressupostos do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília, identificamos espaços férteis para a investigação da aprendizagem colaborativa. Assim, o estudo defende a compreensão acerca dos trabalhos em grupo, partindo de experiência realizada em disciplina a distância, que pode contribuir para a eficácia da utilização de estratégias pedagógicas de trabalhos colaborativos. Desse modo, perguntamos: A estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online* na disciplina Fundamentos da Arte na Educação do curso de Pedagogia a distância facilitou o processo de aprendizagem dos alunos?

Nesse sentido, este tipo de estudo se faz ainda mais importante, pois acreditamos ser de grande valor para a área educação *online* analisar características, funcionamento e padrões emergentes de pequenos grupos colaborativos *online*, grupos no quais os aprendizes participantes constroem conhecimento através da discussão, reflexão e tomada de decisões. Acreditamos que há necessidade da realização de mais estudos relacionados ao tema, assim, este estudo pode servir de contribuição para aqueles que buscam uma melhor compreensão do comportamento e das dinâmicas de fenômenos na área da Educação a Distância.

Para responder a indagação de pesquisa, os seguintes objetivos foram delineados:

- a) Objetivo geral: Analisar a estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online* “Você é o professor”, no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina Fundamentos da Arte na Educação do curso de Pedagogia UAB/UnB, à luz das dimensões de princípios de design e gerenciamento de atividades colaborativas *online*.

b) Como objetivos específicos, pretende-se:

- Identificar as formas de comunicação em grupo, a interação social, que favorecem a aprendizagem colaborativa em pequenos grupos, dos alunos participantes da disciplina objeto desta pesquisa;
- Compreender o processo construtivo desenvolvido na atividade de pequenos grupos colaborativos *online*, suas dificuldades e facilidades;
- Analisar, a partir da perspectiva dos alunos, sujeitos da pesquisa, se a participação e atuação do tutor *online*, na mediação pedagógica nos fóruns dos grupos colaborativos, contribuiu para a construção da atividade colaborativa *online* “Você é o professor” no ambiente virtual de aprendizagem.

PROBLEMÁTICAS E JUSTIFICATIVAS

Os efeitos das mudanças oriundas da expansão do ensino na modalidade educação a distância podem ser notados em todas as esferas sociais, nos progressos tecnológicos e de recursos midiáticos, na expansão do mercado de trabalho e, inevitavelmente, na ampliação da oferta de ensino, seja para formação profissional, ou até mesmo para formação continuada e de aperfeiçoamento. A *internet* é um espaço didático-pedagógico que permite a inserção do homem em distintos contextos, em situações reais do uso da linguagem e em interações com os demais atores do processo educativo.

O conceito de Educação a Distância para Aretio (1994, p. 40) é de:

um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

A aprendizagem colaborativa nos dias de hoje é uma das estratégias mais eficazes para a educação e, nesse tipo de aprendizagem, a ênfase está na interação entre os participantes. O avanço da Educação a Distância com uso dos recursos tecnológicos é notável. Castro (2009) ressalta que a *internet* torna possível a comunicação bidirecional mediada no processo educativo, constituindo-se tal

possibilidade uma diferença significativa em relação a outras mídias que se conheciam até o surgimento e avanço da grande rede. A partir do referido avanço tecnológico, surge, então, um espaço favorável para o aprimoramento da educação *online*, seja por meio das plataformas de ambientes virtuais, uma ferramenta de uso crescente no ensino superior (TELES, 2009), seja como o uso de ferramentas pedagógicas de apoio ao ensino e aprendizagem.

Essa comunicação mediada, aliada à temática colaboração, traz para discussão o conceito de Aprendizagem colaborativa com suporte computacional (CSCL - *Computer Supported Collaborative Learning*), definida como uma estratégia educativa em que dois ou mais sujeitos constroem conhecimento através da discussão, da reflexão e da tomada de decisões, e onde os recursos computacionais aparecem como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. (STAHL, KOSCHMANN & SUTHERS, 2006).

Essa construção do conhecimento, para Machado (2004, p. 89), seria como construir uma grande rede de significados, em que:

os nós seriam os conceitos, as noções, as ideias, em outras palavras, os significados; e os fios que compõem os nós seriam as relações que estabelecemos entre algo em que concentramos nossa atenção e as demais ideias, noções ou conceitos; tais relações se condensam em feixes, que, por sua vez, se articulam em uma grande rede.

A Educação deve ser considerada como um todo. A transmissão de informações é apenas ensino, falar em somente ensino é desconsiderar a aprendizagem. Hoje somos produtores e consumidores da informação. É importante compreender a Educação a Distância como prática social, que deve ser pensada no sentido de formação de pessoas, que possam participar e construir uma sociedade cada dia mais solidária, mais justa, mais tolerante, mais inclusiva, mais retórica. Desse modo, Sousa (2012, p. 97) ressalta que a “educação a distância configura-se, assim, como modalidade no processo de ensino-aprendizagem, com visíveis consequências nos sistemas educacionais ao redor do mundo”, e conseqüentemente a “EAD incita novas reflexões sobre a educação, produzindo novas formas de interação e aprendizagem”.

A respeito da trajetória da Educação a Distância, diversos autores descrevem que é possível seu agrupamento em fases ou gerações de acordo com

os recursos. Estas divisões tendem a ponderar predominantemente o tipo de tecnologia utilizada em determinada época. As propostas de análises em gerações apresentam diferenças entre os autores. No presente estudo adotaremos um quadro resumo das gerações da EAD segundo Moore e Kearsley (2008):

Quadro 1. Resumo das gerações da EAD

Geração da EAD	Tecnologias utilizadas
Primeira Geração (século XIX)	Correspondência. Papel impresso.
Segunda Geração (início do século XX)	Transmissão por rádio e televisão.
Terceira Geração (década de 60)	Universidades Abertas
Quarta Geração (década de 80)	Teleconferências
Quinta Geração (a partir dos anos 80)	Computador, <i>internet</i> , redes sociais.

Fonte: Moore e Kearsley (2008) com adaptações

Cabe salientar que diversos autores concebem tais gerações de modo distinto, entretanto, no âmbito deste estudo, seguiremos as gerações do Quadro 1 que identifica cinco gerações para a educação a distância de acordo com Moore e Kearsley (2008).

O avanço das novas tecnologias permitiu, nos últimos tempos, uma utilização cada vez maior de novos meios de ensinar e aprender. No contexto de Educação a Distância, a mediação pedagógica realizada pelo tutor *online* no ambiente virtual de aprendizagem deve ser pautada no estímulo, na intermediação do processo educativo e principalmente na motivação. É fundamental que o tutor *online* promova mediações instigantes e até mesmo provocativas, criando assim espaços e condições favoráveis para que o discente apure o seu senso crítico, reflexivo e se sinta constantemente motivado para realizar os estudos proposto nos cursos.

Desse modo, compreendemos que o processo de construção do conhecimento - ou simplesmente a aprendizagem - acontece de forma colaborativa e interativa. Nesse sentido, Vigotski (1987) menciona que a interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Além da discussão teórica, entendemos que conhecer a legislação brasileira para a modalidade de Educação a Distância, e saber utilizar as ferramentas tecnológicas e do ambiente virtual de aprendizagem, também são elementos importantes para

aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica nos projetos de Educação a Distância.

É importante destacar que apenas a disponibilização de conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem não garante que a construção do conhecimento entre os estudantes será efetiva. Tempo e espaço são conceitos subjetivos, e é fundamental considerar o aluno na dimensão humana, no que se refere a sua *possibilidade de construir a si mesmo* (MACIEL, 2005).

Assim, pensar em uma educação independente de tempo e lugar, que permite aos alunos acessarem com *internet* suas salas de aula de qualquer localização geográfica e a qualquer hora do dia, pensar também em uma educação na qual a interação via comunicação mediada com o uso de computadores exige que os alunos organizem seus pensamentos e ideias mediante a palavra escrita e compartilhem seus pensamentos e comentários com outros colegas que podem tecer comentário, concordar, discordar, argumentar, são algumas das características para as salas de aulas em ambientes virtuais de aprendizagem elencadas por Harasim, Teles, Hiltz & Turoff (2005). Estes autores afirmam que as salas de aula *online* têm um imenso potencial para modelos pedagógicos colaborativos.

Ligado ao repensar o conceito de aprendizagem com o crescimento e expansão da educação a distância, surge a necessidade de reconsiderar o fazer pedagógico, implicando um currículo mais dinâmico, em construção, aberto e que leva às reflexões críticas (GOULÃO, 2011).

A função pedagógica do tutor *online* é, segundo Teles (2009), composta por ações que objetivam auxiliar o processo de aprendizagem do estudante ou de seu grupo. Teles (2009) refere o trabalho de Brandon e Hoolingshead (1999) ao mencionar que determinados números de atos pedagógicos são necessários aos ambientes colaborativos *online*, como o estilo de mediação promovido pelo tutor *online*, o incentivo à construção colaborativa do conhecimento entre os educandos, a costura dos comentários dos alunos, as novas indagações e perguntas que instigam mais participação e discussão *online*.

Nota-se que os ambientes virtuais de aprendizagem e as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação constituem fundamentos e ferramentas para a contextualização da educação a distância que promovem a interação, cooperação, comunicação e motivação, permitindo assim diversificar e

potencializar as relações inter e intrapessoais, como ressalta Leda Fiorentini e colaboradores (2008, p. 88):

interagir pelo computador é mais que uma simples troca de mensagens tipo pergunta e resposta. Cria-se uma rede de intervenções entre os participantes e uma estrutura de comunicação, que combina atividades cognitivas, afetivas, metacognitivas e sociais, que não se reduzem a informar-se, mas à disposição para aprender junto com outros, a compartilhar, a negociar o significado das ideias e das ações empreendidas ou por empreender.

Assim, como refere Gervai (2004), citando Jonassen (1999), grande parte do que aprendemos não ocorre no isolamento, mas sim em contextos de trabalhos em grupos, ou melhor ainda em uma equipe de trabalho. O diálogo e a colaboração são fatores fundamentais para que a aprendizagem aconteça.

Como mediador do processo de aprendizagem, o tutor *online*, deve dialogar e atuar como coordenador da ação comunicativa, a qual deve ser orientada ao entendimento, à compreensão das mensagens e ao intercâmbio dos atos comunicativos, principalmente fundamentado sob a utilização adequada da linguagem (LISBOA DA SILVA, 2011). Desse modo, para que uma comunicação realmente alcance um caráter pedagógico é necessário estar atrelada a realidade do aluno. Dentro dessa perspectiva, segundo Gervai (2004), assume-se que o conhecimento é gerado a partir das interações sociais e que construímos o conhecimento ativamente e de maneira “contínua usando a linguagem para negociar significados com base no conhecimento e na experiência prévia dos interlocutores”.

É oportuno observar que o conjunto de ferramentas da *internet* possibilitou a comunicação entre os interessados de diferentes formas. Diante dessas formas de compartilhar e trabalhar, são também necessárias encontrar novos canais diversificados de comunicação e colaboração, para promover as trocas de informações, o trabalho colaborativo, a discussão, a apresentação das atividades propostas e as reflexões críticas, tanto de uma maneira síncrona como assíncrona. Segundo Aretio (1994), talvez a principal distinção esteja na dimensão temporal. Quando há coincidência temporal no ato comunicativo, com conexão simultânea, temos uma comunicação síncrona. Quando a comunicação acontece sem que haja coincidência temporal, em que emissor e destinatário não estão simultaneamente se comunicando em tempo real, temos a comunicação assíncrona.

Por oportuno, Harasim *et al.* (2005) compreende que a aprendizagem ativa tem sido uma das principais contribuições do ambiente virtual de aprendizagem e relaciona alguns tipos de comunicação possíveis de serem realizadas por meio da *internet*:

- a) Comunicação do professor com o aluno (um para um);
- b) Comunicação do professor para vários alunos (um para muitos);
- c) Comunicação do aluno para aluno (dupla de co-aprendizado);
- d) Comunicação de alunos para alunos (aprendizado em grupo);
- e) Comunicação entre professor e alunos (de muitos para muitos).

Nos estudos de Vigotski (1987; 1998), a aprendizagem é resultante de um processo de troca ou coletivo e atua como promotora do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Para que as ações pedagógicas sejam sucedidas, todo o processo de construção do conhecimento precisa ser bem articulado do ponto de vista epistemológico (teoria do conhecimento) e metodológico (as etapas a seguir num determinado processo). O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vigotski, 1987). Para Castro (2009, p. 92), tendo como base os estudos de Vigotski, o papel do professor é ressignificado “e não deixa dúvidas sobre as dimensões colaborativa e dialógica da aprendizagem”, apresentando “íntima relação com o trabalho colaborativo”.

No tocante à Educação a Distância, diversos modelos pedagógicos são utilizados, um deles é o dos estudantes que aprendem fazendo atividades individualmente, outro é do uso de games educativos, outro do modelo colaborativo de pequenos grupos *online* (TELES, 2009), adotado como estratégia pedagógica em uma disciplina do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília. A estratégia pedagógica de pequenos grupos *online* consiste no trabalho de grupos formados por alunos de uma mesma turma, que constroem colaborativamente trabalhos no ambiente virtual de aprendizagem e atuam como tutores *online* por um período de uma semana. Esta estratégia metodológica de pequenos grupos colaborativos *online* não acontece apenas nos contextos de Educação a Distância, disciplinas de cursos presenciais também utilizam esse modelo pedagógico de educação *online*.

O modelo pedagógico de pequenos grupos colaborativos *online* foi utilizado na disciplina Fundamentos da Arte na Educação, do 5º semestre do curso de

Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília – UAB/UnB, ofertada no primeiro semestre de 2011. Analisar a estratégia pedagógica colaborativa de pequenos grupos *online* é o nosso interesse de pesquisa, por isso, elegemos essa disciplina do curso de Pedagogia como objeto de pesquisa.

Assim, este estudo realiza uma análise exploratória de uma estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online*, desenvolvida na disciplina Fundamentos da Arte na Educação, onde também buscamos compreender de que maneira essa estratégia pedagógica pode facilitar o processo de construção do conhecimento colaborativo em atividades de pequenos grupos *online* nos contextos de Educação a Distância.

Apresentamos a seguir a caracterização do lócus da pesquisa, contextualização do sistema de educação a distância e a disciplina Fundamentos da Arte na Educação do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília.

1. CARACTERIZANDO O LOCUS DA PESQUISA

“O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes, a vida presente”.
(Carlos Drummond de Andrade)

1.1. CONTEXTUALIZANDO O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Em decorrência da carência de políticas educacionais de acesso às universidades e instituições públicas de educação superior; do aumento da demanda social de educação e objetivando a democratização do ensino superior, o governo federal implementou uma Política Pública de ensino superior com a criação de cursos a distância.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída por meio do decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 e um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades públicas (federais e estaduais), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs e os governos estaduais e municipais. Uma parceria que possibilitou a concretizar o aprimoramento da educação a distância e levar ensino superior público de qualidade às várias regiões do Brasil, especialmente àquelas que não possuíam cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não eram suficientes para atender a comunidade.

A UAB é uma alternativa democrática de política pública destinada à formação de professores da educação básica, como assevera Mill (2011) a Universidade Aberta do Brasil representa uma virtuosa iniciativa de extremo valor social.

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB).

São cinco os eixos fundamentais do sistema UAB:

A figura 3 traz o mapa do Brasil com a presença da Educação a Distância da Universidade de Brasília, destacando a participação dos 10 estados e do Distrito Federal em totalidade salmão.

De acordo com o Guia do tutor UAB/UnB (2008), cada disciplina oferecida por curso terá um professor supervisor da disciplina que desenvolverá o trabalho pedagógico junto com os tutores, de acordo com o número de polos de apoio presencial e de alunos por disciplina. O tutor a distância acompanhará o processo de aprendizagem de um grupo de 25 (vinte e cinco) alunos a 35 (trinta e cinco) alunos, de forma a realizar um acompanhamento mais individualizado do aluno em formação. O tutor a distância contará com o apoio de tutores presenciais alocados nos pólos da área de abrangência da turma.

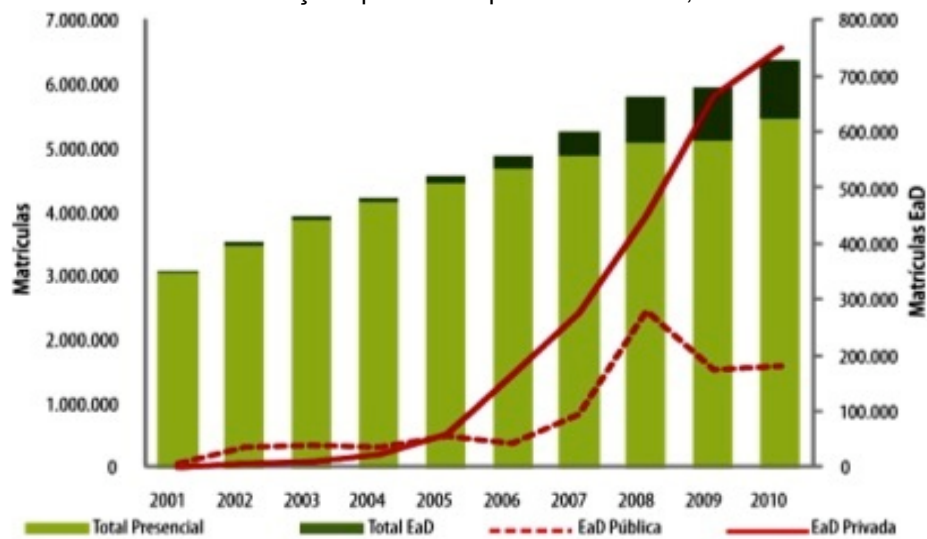
Essa política pública de ensino superior implementada de forma integrada dentro do sistema de universidades brasileiras é fundamental para a qualificação profissional e o desenvolvimento do povo brasileiro. A modalidade a distância possui características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos próprios. Essas características ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa na globalização contemporânea (BRASIL/MEC, 2008).

Esse é o momento de formar profissionais qualificados, com educação superior, para que possa crescer junto com o país, especialmente formar professores. Um dos grandes desafios da educação brasileira está na expansão do ensino superior. Ainda é enorme a carência nacional de vagas no ensino superior, neste sentido que a Educação a Distância pode dar uma importante contribuição, ampliando o potencial de acesso dos brasileiros à universidade, especialmente em estados e municípios com maior dificuldade de mobilidade para os estudantes.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há cerca de 930 mil matrículas em Educação a Distância (EaD) no Brasil. A rede privada de ensino é responsável pela oferta de 80,5% das matrículas em cursos superiores a distância e o sistema Universidade Aberta do Brasil conta com 181.350 matrículas, o que corresponde com 19,5% do total de alunos matriculados em todo o Brasil.

O gráfico seguinte ilustra a expansão das matrículas considerando as modalidades de ensino: presencial e a distância.

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas na graduação por modalidade de ensino e do número de matrículas a distância em instituições públicas e privadas – Brasil, 2001 – 2010



Fonte: MEC/Inep

1.2. O TUTOR *ONLINE* E O ALUNO VIRTUAL

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias e ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1979).

Para funcionalidade da Educação a Distância nos contextos da Educação Superior é importante a figura do tutor *online*, que tem como função mediar um caminho de aprendizagem. É o mediador que estabelece a interação entre a proposta do curso e o aluno, fazendo a intervenção entre o estudante e o conteúdo. O tutor facilita o processo de construção do conhecimento mediante as interações, para que aconteça educação com qualidade. Um desafio enfrentado reside em aproximar as pessoas que se encontram fisicamente distante e estabelecer relações de colaboração entre elas para que haja aprendizagem.

As funções atribuídas ao tutor estão ancoradas na Resolução CD/ FNDE nº. 8 de 30 de abril de 2010, que determina como condição mínima exigida para o exercício da tutoria:

profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação.

Para compreender o processo de mediação pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem da UAB/UnB, faz-se necessário refletir um pouco sobre o papel dos tutores *online* e tutores presenciais no contexto dos cursos de graduação.

Em observação aos requisitos da UAB/UnB para atuar em cursos superiores, o tutor *online* e o tutor presencial (o que atua no polo de apoio presencial das cidades participantes do sistema UAB/UnB) têm a função de acompanhar, apoiar, prover suporte e avaliar os estudantes ao longo de sua caminhada. No curso de Pedagogia da UAB/UnB, objeto de pesquisa do presente estudo, os tutores recebem formação *online*, antes de iniciarem suas atividades tutoriais e ao longo do curso, sob a supervisão de um coordenador de tutoria, função ocupada por professores e demais atores sociais do curso.

Uma das funções mais importantes do tutor *online* é a de ajudar o aluno no desenvolvimento de seus estudos, motivando a organização e a disciplina como meio de se obter aprendizado e superar assim, as dificuldades culturais inerentes a modalidade EAD. O papel do tutor *online* é "mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender [...], concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem" (Perrenoud, 2000, p. 139).

A exponencial oferta de Educação a Distância provoca consideráveis transformações em toda a sociedade, nos levam a novas reflexões sobre o papel do tutor no processo de ensino/aprendizagem (TELES, 2009). Entendemos que na Educação a Distância a ferramenta humana tem que funcionar, senão, torna-se sem sentido usar plataformas modernas, recursos contemporâneos, sem que estejamos todos empenhados para a verdadeira democratização do ensino com qualidade

A percepção para compreender a atuação do tutor *online*, ancora-se na definição da mediação pedagógica que segundo Masseto é:

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASSETO, 2009, p. 144-145)

Para Arnaldo Niskier (1999), o tutor *online* reúne as qualidades de um planejador, mediador e comunicador. Numa visão construtivista, a finalidade da mediação pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens por si mesmo, ampliando, progressivamente, seu nível de autonomia. Assim, o tutor *online* é um mediador que dá apoio e atua como orientador da aprendizagem dos alunos (VIEIRA 2007, p. 18).

A mediação de conhecimento baseia-se no trabalho acumulado de múltiplas gerações humanas, portanto, no diálogo permanente entre os sujeitos históricos em busca de melhor compreender a realidade. Dito de outra forma, a mediação de conhecimento estrutura-se na compreensão de que o conhecimento é um valor de uso, na medida em que colabora para fruição ou transformação do contexto social.

Se não ocorrer a interação, a interlocução entre os sujeitos da prática educativa, a Educação a Distância não acontece. O aluno não pode ser o sujeito receptor, passivo, ele não pode ser compreendido como um ser que não tem uma historicidade. Esse aluno é alguém que tem uma bagagem vivencial, geográfica, histórica e cultural. Assim a modalidade EaD nos impõem ressignificar o conceito de educação. Os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos a distância precisam prever como se dará os processos dialógicos entre os sujeitos da Educação a Distância.

Neste contexto, o tutor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e torna-se um mediador na construção do conhecimento, proporcionado por um acompanhamento individualizado da participação de cada aprendiz, além de promover e incentivar a interação deste com o grupo, despertando no educando a consciência de que a interação frequente com seus colegas é importante para si mesmo e para que o tutor possa acompanhar seu desenvolvimento, intervindo nos casos em que haja necessidade.

Por sua vez, o aluno da Educação a Distância tem que ser um sujeito ativo, presente, um sujeito que dialoga com os outros, que interage. Se não acontecer o ato dialógico, o aluno não consegue continuar nos contextos de Educação a Distância. Para que aconteça essa dialogicidade existe a figura do tutor *online* que vai mediar, facilitar e organizar o ambiente. Nessa relação dialógica o tutor se apropria do conteúdo, media a relação entre o aluno, a tecnologia e o conteúdo, mas tem uma liberdade de ação pedagógica relativizada. O tutor vivencia a necessidade

de incluir em sua prática pedagógica *online*, outros instrumentos didáticos, traçar novas estratégias. Também para que ocorra a eficiência na atividade docência *online*, o tutor tem que ser afetivo ao longo da trajetória do curso e assim saberá quando há a necessidade ou não de incluir ou traçar novos caminhos pedagógicos.

A **afetividade** na Educação a Distância também é um fator inquietante e fortalecedor da relação dialógica entre alunos e tutores *online*. Nota-se que as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de formação podem ser complementares e precisam ser decifradas levando em conta suas subjetividades, a afetividade está envolvida nessa relação e é facilitadora do aprendizado.

É oportuno considerar que na EaD, a afetividade unifica alunos e tutores, tornando o grupo ativo, investigativo, desafiador, fortalecendo vínculos nos ambientes virtuais de aprendizagem, o que possibilita dar sentido ao processo ensino, aprendizagem e ao interesse pela busca do conhecimento. Conceituando o termo afetividade, Pino (1997, p. 130-131) assevera que

os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes (...). Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

Considerando essa conceituação, percebe-se um estreitamento entre aprendizagem e afetividade, mediante as interações sociais estabelecidas entre alunos e tutores.

O conceito de **tempo** que nós temos é um conceito de base cartesiano, destituído da subjetividade. O tempo da aula, da escola, das fábricas, não o tempo do sujeito. Já na Educação a Distância temos que ressignificar esse conceito de tempo, pois nem todos os alunos tem a mesma carga de leitura, de vivências para aprender ao mesmo tempo. Cada aluno tem sua história de vida e aprendem em tempos diferentes. O **espaço** pode ser subjetivado. Qual é o espaço do aluno na Educação a Distância? O espaço de aprendizagem do aluno EAD é subjetivo, pode ser na rua, na rodoviária, na casa dele, no trabalho.

Pallof & Pratt (2005), evidencia que os **alunos virtuais** são, ou podem passar a serem, pessoas que pensam criticamente e sabem que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem *online*. Eles sabem também que, uma melhor experiência *online*, exige do aluno responsabilidade no seu processo de aprendizagem. O fundamental é que o tutor *online* ajude os alunos a entender o papel importante que desempenham no processo de aprendizagem ao longo do curso.

Na atualidade, os alunos virtuais são mais criativos, participativos, não se contentam em apenas receber informações prontas. Dessa forma, ao pensar na formação discente, não se pode basear na simples transmissão da informação e ter o aluno como receptor passivo. A formação deve ser potencializada com habilidades e competências, pensamento crítico e reflexivo, gestão do conhecimento, o aprender a aprender, o aprender em colaboração e a construção do conhecimento colaborativo.

É oportuno observar que, o aprendiz da Educação a Distância encontra no formato de sincronismo e assincronismo uma flexibilidade que lhe permite atingir objetivos que de outra maneira lhe estariam vedados. Segundo Goulão (2011), a apropriação de conhecimentos situa-se em diferentes níveis. Em nível dos conhecimentos formais e em nível pessoal com o desenvolvimento da autonomia, do seu sentido crítico e do trabalho colaborativo. Assim estes novos cenários da aprendizagem conduzem a uma mudança de atitude e de postura relativamente a todo o processo de Educação a Distância, e esta alteração deve ser levada em conta em ambos os lados: aprendizes e professores.

Por fim, Freire (1987) compreende que a **aprendizagem dialógica** é uma educação baseada no diálogo, na esperança, na problematização, na ação e na reflexão crítica. O mediador do processo de aprendizagem, o professor *online*, deve dialogar e atuar como coordenador da ação comunicativa, que deve ser orientada ao entendimento, à compreensão das mensagens e ao intercâmbio dos atos comunicativos, principalmente fundamentado sob a utilização adequada da linguagem. Sendo assim, para que uma comunicação realmente alcance um caráter pedagógico é necessário estar atrelada a realidade do aluno.

1.3. O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A DISCIPLINA FUNDAMENTOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO

A oferta do curso de Pedagogia a distância, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, insere-se no âmbito da política institucional de adesão ao sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (PONTES E LOPES, 2012). Incluindo-se no âmbito da denominada UAB na UnB, o objetivo principal como menciona Pontes e Lopes (2012, p. 169) é:

participar do projeto governamental de expansão da oferta de educação superior e democratizar o acesso a esse nível de ensino à populações do interior do país, mediante a oferta de formação inicial de professores.

O Projeto Político Pedagógico (2009) do curso de Pedagogia da UAB/UnB traz como projeto acadêmico o princípio de contribuir para tornar realidade a missão da Faculdade de Educação; missão esta de formar educadores capazes de intervir na realidade, mediante uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a completa realização individual e coletiva. Esta atuação deve, complementarmente, estar envolvida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática.

O curso de Pedagogia apresenta carga horária total de 3.210 horas distribuídas em 11 períodos letivos, conforme Resoluções CNE nº 01 e 02/2002 e Parecer nº 09/2001. A matriz curricular do curso se organiza em disciplinas, totalizando 52 (cinquenta e duas).

O curso de Pedagogia está estruturado de maneira que propicie atingir os objetivos:

- 1) Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais que requeiram sua competência;
- 2) Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;
- 3) Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais;
- 4) Formar profissionais comprometidos com seu processo de auto-educação e de formação continuada. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009).

O Curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação foi criado no ano de 2007, no âmbito da adesão da Universidade de Brasília ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. Na primeira oferta do curso (UAB1) em 2007, ingressaram 135 alunos, sendo 50 no município de Alexânia, 35 em Alto Paraíso, ambos no Estado de Goiás, e 50 em Carinhanha, na Bahia. Na segunda oferta (UAB2), 205 alunos, 42 em Alexânia, 40 em Alto Paraíso, 41 em Carinhanha, 41 em Águas Lindas e 41 na Cidade de Goiás. Em 2011, na terceira oferta (UAB3), ingressaram 150 alunos 75 em Alexânia e 75 na Cidade de Goiás. Ao final de 2011, o estimou-se cerca de 300 alunos regularmente matriculados em todo o curso de Pedagogia.

No âmbito da UAB/UnB, a licenciatura em Pedagogia se estruturou sobre o projeto pedagógico do curso presencial (PONTES E LOPES, 2012). Na Faculdade de Educação predominou a ideia de manter o mesmo projeto pedagógico do curso de Pedagogia presencial, “bem como a organização das disciplinas obrigatórias e opcionais em semestres letivos regulares”, como menciona Pontes e Lopes (2012, p. 173).

Um dos objetivos dessa estratégia era, segundo Pontes e Lopes (2012, p. 173), “possibilitar maior aproximação entre os cursos presencial e a distância, envolvendo os professores das mesmas disciplinas pertencentes ao quadro da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília”, mesmo existindo nas diretrizes do sistema UAB, a permissão às universidades para contratar docentes fora de seu quadro de professores.

a presença dos professores e a utilização das mesmas tecnologias em ambos os cenários tornam-se cada vez mais comuns, assim como as estratégias de aprendizagem com base nesses meios podem desenvolver-se e influenciar-se mutuamente. [...] A opção de adotar o mesmo projeto pedagógico parte do princípio de que os cursos a distância e os presenciais tendem a uma natural convergência e podem se renovar e se aperfeiçoar em conjunto. (Curso de Pedagogia a Distância no Sistema UAB: uma reflexão sobre nossa experiência, PONTES E LOPES, 2012, p. 173).

No entanto, diante das especificidades da EaD, dos polos e dos estudantes, Pontes e Lopes (2012, p. 174), mencionam que algumas adaptações foram exigidas, “entre elas a duração do curso, o fluxo da oferta e o número de disciplinas por

semestre”. O curso presencial de Pedagogia pode ser concluído em, no mínimo, oito semestres, considerando as especificidades do curso a distância, a oferta de disciplinas é limitada a cinco disciplinas semestrais obrigatórias. Desse modo na oferta do curso na modalidade a distância, “o tempo de duração do curso – ainda em condições consideradas ideais – é de dez semestres” (PONTES E LOPES, 2012, p. 174).

As aulas do curso de Pedagogia/UAB/UnB são ministradas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), denominado *Moodle*, que é composto por ferramentas que permitem a interação entre os atores do curso (alunos, professores, tutores). Os conteúdos das disciplinas são trabalhados por meio de seminários temáticos, fóruns temáticos, chat, fórum de notícias, ferramenta *WIKI*, *webconferência*, atividades de avaliação, bem como outras atividades previstas na apresentação de cada conteúdo. Tem-se buscado ainda junto aos polos de apoio presencial, com o apoio dos professores e tutores presenciais e a distância, uma atenção maior aos alunos, com o acompanhamento mais intensivo de suas necessidades acadêmico-pedagógicas, administrativas e de suporte tecnológico (PONTES E LOPES, 2012).

A proposta pedagógica da disciplina Fundamentos da Arte na Educação – FAE, do 5º semestre do curso de Pedagogia da UAB/UnB, traz como pressupostos: contribuir para a formação do educador, facilitando a compreensão da importância e da especificidade da arte educação, assim como a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento artístico. Explorar vários tipos de arte educação para a sala de aula e a diversidade artística brasileira, assim como o papel dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/Arte*, bem como aprofundar o conhecimento de novas formas de arte interativa como a ciberarte, que é uma produção artística, produzida com recursos tecnológicos do computador.

As aulas da disciplina são organizadas em 16 sessões semanais *online* que combinam leituras, atividades e fóruns de discussões semanais no ambiente virtual de aprendizagem mediados pelos professores tutores *online*, com a participação de toda a turma.

Figura 4. Imagem do AVA, Fundamentos da Arte na Educação



Fonte: Fundamentos da Arte na Educação/ UAB/UnB

A Figura 4 extraída do ambiente virtual da disciplina Fundamentos da Arte na Educação apresenta a organização semanal das atividades que os estudantes realizam. Além das ações semanais de leituras e discussões nos fóruns temáticos, os alunos realizam a atividade em grupo intitulada “Você é o professor”. O próximo tópico do presente estudo trará o detalhamento acerca da estratégia pedagógica dos pequenos grupos colaborativos da disciplina e tratará com mais profundidade a atividade “Você é o professor”

1.4. A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DOS PEQUENOS GRUPOS COLABORATIVOS

A estratégia pedagógica utilizada na disciplina Fundamentos da Arte na Educação é do trabalho colaborativo de pequenos grupos *online*. Trata-se da construção de trabalhos colaborativos sobre um tema de sua escolha dentro das três unidades temáticas da disciplina:

- Arte: fundamentos e breve histórico;
- Arte na sala de aula;
- *Ciberarte*.

Os pequenos grupos colaborativos *online*, com no máximo quatro participantes (Shepherd, 1969; Teles 2012), são formados na segunda semana de

aulas para realizar a atividade de trabalho de grupo, que tem início na quarta semana de aula. O trabalho colaborativo pressupõe uma concepção de educação, cuja marca é produzir e desenvolver atividades coletivamente. Essa concepção é responsável por um novo sujeito em formação, que compartilha objetivos, se corresponsabiliza pela condução das ações, e está envolvido em clima de apoio e confiança mútua (DAMIANI, 2008).

O tutor *online* faz a abertura do fórum fechado exclusivo de cada grupo, informando aos alunos de cada grupo como será a dinâmica da tarefa em consonância com a ementa da disciplina.

A operacionalização da atividade “*Você é o professor*” proposta na disciplina segue a dinâmica abaixo:

- 1) Durante uma semana cada pequeno grupo colaborativo pesquisa e elabora em equipe o trabalho *online* em seu respectivo fórum fechado de construção da atividade (somente os integrantes do grupo têm acesso);
- 2) Cada pequeno grupo tem autonomia para decidir como melhor distribuir as funções entre seus membros, mas o importante é que todos trabalhem de forma igualitária;
- 3) Na semana seguinte, o pequeno grupo colaborativo indicado para a apresentação, inicia o trabalho da semana em seu fórum de apresentação com a publicação de sua conferência de 2 telas (2 páginas);
- 4) Os alunos do grupo apresentador assumem o papel de tutor/aluno, moderando as ações e mediando as discussões no ambiente virtual de aprendizagem;
- 5) Os demais alunos da turma participam das discussões e colaborativamente constroem conhecimentos acerca da temática do grupo apresentador da semana vigente;
- 6) Ao final das ações da disciplina, os alunos são convidados a fazerem a avaliação da atividade colaborativa de pequenos grupos “*Você é o professor*”;
- 7) São reapresentados no encontro presencial final da disciplina, que acontecem nos polos de apoio presencial, os trabalhos construídos e apresentados *online*.

A organicidade dos grupos vai refletir na dinâmica do trabalho que os alunos vão fazer. Na medida em que os alunos dos grupos são mais aproximados, compreendendo que todos têm uma responsabilidade mútua, ou seja, dependem um do outro para o sucesso da tarefa (PALLOFF& PRATT, 2002), é mais fácil fazer uma

interlocução mais favorável. O que deve ser mais considerado nessas estratégias é a construção da aprendizagem. A proposta é uma aprendizagem colaborativa, seja qual for a estrutura ou estratégia, o objetivo principal é a construção da aprendizagem.

Figura 5. Ilustração dos espaços para a construção da tarefa “Você é o professor”.

GRUPOS - Tarefa "Você é o professor"



Fonte: Fundamentos da Arte na educação UAB/UnB (Adaptada)

Os grupos das turmas/polos da disciplina Fundamentos da Arte na Educação tem em seu ambiente virtual de aprendizagem um espaço próprio para a construção da tarefa “Você é o Professor”. A figura 5 representa o espaço dos pequenos grupos dos 5 (cinco) polos da curso de Pedagogia da UAB2/UnB. Os pequenos grupos de cada turma/polo tinham dois fóruns próprios para a realização da tarefa colaborativa “Você é o Professor”, representados no desenho pelas caixas em cores amarela e verde. A caixa em tonalidade “amarela” representa o espaço destinado a construção da tarefa em grupo, configurado na versão “fechado” na qual somente os estudantes daquele determinado grupo tem acesso, podendo visualizar e publicar suas considerações. A caixa em tonalidade “verde” representa o espaço destinado a apresentação do trabalho do respectivo grupo. O fórum de apresentação é configurado na versão “aberto” na qual todos os estudantes da turma tem acesso e podem participar das discussões.

A ementa da disciplina traz uma exemplificação da atividade “Você é o professor”:

Durante toda quinta semana da disciplina, os estudantes do pequeno grupo colaborativo 3 utilizam o seu fórum fechado específico para a construção da tarefa “Você é o professor”, lembrando que a atividade deve ser elaborada e construída em colaboração nos fóruns dos grupos. Na sexta semana da disciplina Fundamentos da Arte em Educação, os membros do pequeno grupo colaborativo 3, publicam

no fórum de apresentação do grupo 3, o trabalho que prepararam colaborativamente no fórum de construção do trabalho do grupo 3 e convocam os demais colegas da turma para participarem do debate semanal da tarefa “Você é o professor”. O tema escolhido pelo pequeno grupo 3 foi “O PCN Arte aplicado na sala de aula: a dança como manifestação coletiva”. Na apresentação do grupo constam os seguintes tópicos:

- Título: A dança como manifestação coletiva no estado de Goiás
- Público alvo: Estudantes das séries iniciais.
- Questionamento inicial: Como o professor introduz o tema para as crianças na sala de aula?
- Exercícios de dança na sala de aula
- Conclusões.

Durante uma semana os membros do grupo 3 atuam como “alunos tutores”, mediando a discussão, respondendo perguntas dos colegas, incitando o debate, oferecendo novas fontes de informação. No final da semana o grupo 3 faz um sumário da discussão semanal e o posta no fórum de apresentação, fechando assim a semana e seu trabalho de grupo.

Para facilitar a realização da tarefa, recomenda-se que cada um dos membros do grupo tenha uma função específica: 1. Buscar material e preparar a apresentação inicial; 2. Moderar a discussão da semana; 3. Elaborar o sumário final da semana. Os grupos têm autonomia para decidir como melhor distribuir as funções, mas o importante é que todos trabalhem de forma igualitária (EMENTA DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO, 2011).

Nessa estratégia pedagógica a tutoria *online* na disciplina é diferenciada. A função do tutor *online* é alterada, o seu papel é redimensionado considerando que além da mediação normal dos fóruns de discussões semanais como acontecer normalmente nos contextos de disciplinas à distância, o tutor deve simultaneamente implementar, gerenciar, acompanhar os fóruns de construção e apresentação dos pequenos grupos colaborativos *online*. Para isso o tutor *online* deve trabalhar em parceria com o tutor presencial, que acompanha e conhece melhor os estudantes dos polos/turmas.

O compromisso dessa estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online* é trabalhar com parâmetros dentro de um planejamento previamente conhecido e compreendido por tutores e alunos. Como refere Dias (2000), o desenvolvimento de modelos e estratégias orientadas para a participação e a construção colaborativa do conhecimento em cenários autênticos de aprendizagem, constituem os principais desafios desta abordagem.

Motivados pela perspectiva da colaboração *online* e pelos estudos de Harasim *et al.* (2005), Teles (2012), Gaspar (2007), Palloff & Pratt (2002), Vigotski

(1998) e Shepherd (1969) apresentamos a seguir a fundamentação teórica do presente estudo, precedidas das principais abordagens, conceitos para ampliar a compreensão da aprendizagem colaborativa em pequenos grupos *online* e princípios de design e gerenciamento de atividades colaborativas *online*, que nos orientou na construção da pesquisa, fundamentação e interpretação dos dados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O pensamento é o ensaio da ação.” (Sigmund Freud)

A fundamentação teórica abre a janela para o pesquisador visualizar o fenômeno que vai pesquisar. A teoria protocola os dados da realidade e se caracteriza por tentar semantizar a realidade para que possamos compreender determinados fenômenos que pretendemos pesquisar, explicar, mostrar ou descrever.

Neste tópico discutiremos importantes termos no intuito de ampliarmos e aprofundarmos os principais conceitos relacionados ao objetivo central desta pesquisa. Encontramos pesquisas realizadas acerca da temática aprendizagem colaborativa em dissertações de mestrados e teses de doutorados, foram consideradas associações entre o termo “grupos colaborativos”, atreladas as palavras chaves "Educação a Distância", “Educação *Online*” e "Ambiente Virtual de Aprendizagem". As fontes de pesquisas foram analógicas (livros, revistas e artigos) e digitais (banco de teses e dissertações), das seguintes fontes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, CensoEaD.br, Scielo, Google Acadêmico. Nas buscas identificamos diversas pesquisas com o termo “grupos”, entretanto, observamos pequena incidência da terminologia “pequenos grupos colaborativos”.

2.1. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA *ONLINE*

Dialogamos com Maria Ivone Gaspar sobre o termo “aprendizagem”. Em seu artigo “Aprendizagem Colaborativa *Online*”, a autora portuguesa considera que a aprendizagem como a substância da educação sugere sempre ação que assume características diversas, “embora tenham em comum, a resultante na mudança, podendo esta mudança ser considerada, apenas, no produto ou, sobretudo, no processo” (GASPAR, 2007, p. 111).

Na concepção de “produto”, a aprendizagem é popularmente traduzida como “mudança de comportamento” em decorrência do armazenamento da informação. Já na concepção de “processo”, a aprendizagem resulta da exploração das ideias, com ênfase no aprender fazendo e valorizando o percurso realizado para atingir os objetivos almejados. É justamente nos processos que merecem atenção especial os

focos ou orientações de aprendizagem, que por sua vez, determinam os paradigmas que fundamentam a mesma aprendizagem e fornecem as coordenadas da ação docente (GASPAR, 2007).

Segundo Goulão (2011), uma questão da contemporaneidade é justamente ensinar os alunos a aprender – aprender a aprender – recorrendo a metodologias motivadoras e flexíveis, na qual se agreguem diferentes recursos didáticos, conteúdos dinâmicos e interativos, com canais de comunicação e maneiras de trabalhos diversificados e onde estes disponham de opção para traçarem os caminhos que estejam mais adequados com o seu estilo próprio de aprendizagem.

Considerando as novas demandas da sociedade pós-industrial³, Tractenberg & Struchiner (2010) recorrem a Porter (1999) para expor que ganham força as propostas curriculares que almejam promover a autonomia dos educandos, a capacidade de “aprender-a-aprender” e o desenvolvimento de suas múltiplas inteligências dentre as quais se destacam as habilidades interpessoais de colaboração e trabalho em equipe.

Nesse sentido, Palloff & Pratt (2002) e Gaspar (2007) ressaltam que professores engajados no novo paradigma de aprendizagem que envolve uma abordagem ativa, colaborativa e fundamentada na abordagem construtivista, promovem um sentido de autonomia, iniciativa e criatividade enquanto encorajam o questionamento, o pensamento crítico, o diálogo e a colaboração, tornando-se elementos básicos para definir aprendizagem colaborativa.

Tractenberg & Struchiner (2010) afirmam que foi principalmente a partir das décadas de 70 e 80, e mais expressivamente a partir da década de 90, que a aprendizagem colaborativa se difundiu como tema de investigação e como estratégias de renovação das práticas pedagógicas. Para os autores, a aprendizagem colaborativa:

diz respeito a uma variedade de formas de organizar situações pedagógicas de modo a potencializar a interação e a interdependência entre os estudantes, para promover a aprendizagem de determinados temas e/ou o desenvolvimento de

³ Em “Competição = On competition: estratégias competitivas essenciais” Michael Porter (1999), um dos autores de Administração mais referenciados na atualidade, cita que na sociedade pós-industrial, a velocidade das mudanças e a globalização econômica, entre outros fatores, alimentam e são alimentados pelo clima de competição entre os atores produtivos.

certas habilidades, como, por exemplo, a de trabalhar em equipe e a de resolver problemas complexos (TRACTENBERG & STRUCHINER, 2010, p. 73)

Ampliando a compreensão, Tractenberg & Struchiner (2010), ressaltam que colaborar com outros na tentativa de resolver um problema permite ao aluno confrontar o seu repertório de estratégias cognitivas com os dos demais, com possibilidades de enriquecimento mútuo. Ainda pode favorecer o aprofundamento do conhecimento mútuo e a formação de laços de amizade. Mesmo diante de conflitos interpessoais nesse processo abre-se a possibilidade do desenvolvimento de habilidades para a sua resolução.

Paulo Dias *et al.* (2000) afirma que os estudos sobre aprendizagem colaborativa tem-se centrado nas vantagens cognitivas derivadas das mudanças mais íntimas que tem lugar nos alunos quando estes trabalham juntos. Os alunos aprendem mais em atividades socialmente organizadas do que quando trabalham isoladamente, conectada a mútua apropriação de motivos, intenções e ideais dos participantes, à possibilidade de criar um contexto cognitivo compartilhado.

Torres *et al.* (2012) recorre a Serrano (2010) para conceituar a aprendizagem colaborativa como um modelo de aprendizagem interativo que convidam os alunos a compartilharem esforços, talentos e competências através de uma série de transações que permitem aos participantes atingirem juntos o mesmo objetivo.

Na afirmação de Torres *et al.* (2012) a aprendizagem colaborativa tem o potencial de desenvolver o pensamento crítico por meio de discussões, esclarecimento de ideias e avaliação da ideia dos outros. Assim sendo, os benefícios desta proposta metodológica não objetivam apenas a aprendizagem de conteúdo, mas também contribui para a construção coletiva do conhecimento e com o desenvolvimento dos membros do grupo como cidadãos, aprimorando suas habilidades pessoais trazendo benefícios sociais e profissionais.

A construção do conhecimento colaborativo e a interação entre os alunos e tutores *online* proporcionada pelas tecnologias, possibilita a troca de informações, experiências e estratégias. Valente (1999) menciona que é o “estar junto virtual”, nesta abordagem, a interação entre os atores que podem acontecer mediante diversos recursos disponíveis na *internet*.

O "estar junto virtual" envolve múltiplas interações no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz para poder entender o que ele faz e, assim, propor desafios que auxiliam o aprendiz a atribuir significado ao que está desenvolvendo. Essas interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, assim, construir novos conhecimentos. O acompanhamento do aprendiz e a atuação do docente do curso são feitos por meio da *internet* e a interação estabelecida usa a rede para realizar um ciclo de atividades de descrição-execução-reflexão-depuração-descrição (VALENTE, 1999, p. 51).

Para Harasim *et al.* (2005) a construção do conhecimento e a interação mediada pela tecnologia em rede, cria ambientes de aprendizagem que transformam as relações e os resultados do ensinar e do aprender. Segundo Harasim *et al.* (2005), o advento das tecnologias em rede e sua aplicação em escolas e universidades estimularam os planejadores da educação a distância a introduzir uma aprendizagem colaborativa possível nos cursos a distância.

A autora menciona ainda que a aprendizagem ocorre através das interações com colegas e outros atores educativos. Essas redes de aprendizagem demonstram potencial para ganhos educacionais significativos. As tecnologias da rede podem ser fáceis de aprender, e seu emprego torna a aprendizagem e o ensino mais ricos e eficazes. Assim esses ambientes de salas de aula *online* oferecem aos alunos e demais atores da ação educativa acesso as ideias, perspectivas, culturas e novas informações. A contribuição em grupo permite múltiplos olhares sobre um mesmo tema. Sobre o tema Harasim *et al.* (2005, p. 31) enfatiza que “a comunicação entre culturas diversas e o entendimento global também são facilitados. A compreensão mais ampla da interrelação da população mundial pode contribuir para que se aprenda a responder a problemas globais, políticos, sociais e ambientais.”

O uso de recursos tecnológicos nos contextos da educação à distância, para mediar a construção do conhecimento compartilhado é definido por Palloff e Pratt (2002), ao defender que a aprendizagem, no ambiente de educação a distância, não pode ser passiva. As instituições de ensino, que optam pelo ensino a distância devem estar preparadas para desenvolver novas abordagens e habilidades, a fim de criar um processo de aprendizagem gerador de autonomia, tendo em vista que a formação de alunos autônomos é um dos resultados desejados pela educação à distância.

Retomando a questão do cognitivismo apontada por Tractenberg & Struchiner (2010) e Paulo Dias *et al.* (2000), recorreremos a Vigotski (1998) ao mencionar que o desenvolvimento de atividades interpessoais possibilita mudanças cognitivas através da interação, com a consequente reelaboração e reconstrução das ideias. Nesse sentido, no processo interativo e social as ideias colocadas são elucidadas resultando em novas concepções, em avanços em termos de proposições, sínteses, teorias e hipóteses aplicáveis em contextos diversos.

A teoria sociocultural de Vigotski (1998), uma das mais difundidas na aprendizagem colaborativa *online*, considera que a aprendizagem emerge de interações sociais. Essa teoria vigotskiana supõe a existência de um sujeito “interativo”, na qual a origem de seu conhecimento não está assentada somente em recursos externos, como também não está apenas em recursos individuais. Encontramos nos estudos de Vigotski (1998) uma dimensão social que não é simplesmente a dimensão do outro, mas uma dimensão alicerçada na relação com o outro e com os demais aspectos do meio social em que influências mútuas se potencializam e se atualizam.

Nessa perspectiva, ao colocar a interlocução dentre as outras interações humanas como representativa da relação entre linguagem e pensamento, e entre linguagem e mundo, a abordagem vigotskiana marcou o papel do dialogismo como elemento constitutivo por excelência dos processos cognitivos e da interação. Assim Gaspar (2007) assevera que Vigotski deu contribuições importantes à intersubjetividade⁴ e à criação coletiva de significados, implicando a interação social como fonte que alimenta a aprendizagem. Esta fonte fundamenta o dialogismo, segundo Gaspar (2007), a aprendizagem dialógica pressupõe a relação entre o sujeito que aprende e o objeto a aprender, sendo que o diálogo nesta perspectiva transforma-se na linha condutora da interação e desta interação entre os sujeitos resulta num processo de transformação das relações interpessoais. Desse modo, a dialogicidade é entendida como substância da linguagem e do conhecimento, ou seja, o diálogo será o provocador de aprendizagem.

Nos estudos contemporâneos acerca da cognição, o professor, consultor e norte-americano Clay Shirky (2011), especialista na análise dos efeitos

⁴ **Intersubjetivo** (inter- + subjetivo) adj. Relativo a dois ou mais sujeitos humanos ou consciências individuais que se relacionam. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

socioeconômicos da *internet*, explora em seu livro “*A Cultura da Participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*” e a questão do “*excedente cognitivo*”, como um conceito que abarca a soma de tempo, energia e talento livre que, usados colaborativamente, permitiriam que indivíduos antes isolados pudessem se unir para grandes realizações.

As ações de aprendizagem com o uso de recursos computacionais – tecnológicos – é identificada por Stahl, Koschmann & Suthers (2006) como CSCL - *Computer Supported Collaborative Learning* (aprendizagem colaborativa com suporte computacional), que pode ser definida como uma estratégia educativa pelo qual um pequeno grupo constrói novo conhecimento de forma colaborativa através da discussão, da reflexão e da tomada de decisões, e onde os recursos computacionais aparecem como favorecedores do processo de ensino e aprendizagem.

Assim como o estudo de formas particulares de aprendizagem, a CSCL está intimamente relacionada com a educação. Ela se aplica a todos os níveis da educação formal, desde o jardim de infância até a graduação, e também à educação informal, como por exemplo, museus. A importância dos computadores para a CSCL é crescente, levando políticos ativos no campo da educação no mundo todo a aumentar o acesso de estudantes a computadores e à *Internet*. A idéia de estimular alunos a aprenderem em grupos pequenos também vem sendo enfatizada nas ciências da aprendizagem mundo afora. Entretanto, a habilidade de combinar essas duas idéias (suporte computacional e aprendizagem colaborativa, ou tecnologia e educação) para efetivamente enriquecer o aprendizado demanda um desafio que cabe à CSCL investigar (STAHL, KOSCHMANN & SUTHERS, 2006, p.1).

Segundo Stahl, Koschmann & Suthers (2006), a CSCL impõe a colaboração entre os alunos, na qual a aprendizagem acontece através das interações. Eles aprendem por meio das suas próprias perguntas, perseguindo conjuntamente linhas de raciocínio, ensinando um ao outro e visualizando como os outros alunos estão aprendendo. Stahl, Koschmann & Suthers (2006, p. 2) asseveram que “estimular e manter uma interação produtiva entre alunos é algo difícil de alcançar e requer planejamento estratégico, coordenação e a implantação de pedagogia e tecnologias apropriados”.

Para a CSCL a colaboração é primordialmente conceitualizada como processo de construção de significado compartilhado. Stahl, Koschmann & Suthers

(2006, p. 8) mencionam que a construção de significado não é assumida como uma expressão de representações mentais dos participantes individuais, mas sim como uma realização da interação. “*A construção de significado pode ser analisada como se ocorresse durante as sequências de declarações ou mensagens dos múltiplos participantes*” (STAHL, KOSCHMANN & SUTHERS, 2006, p. 8).

Nos estudos da CSCL (STAHL, KOSCHMANN & SUTHERS, 2006, p. 11) o problema da intersubjetividade é de relevância especial para aqueles que querem entender como a aprendizagem é construída na interação. Desse modo, o aspecto da aprendizagem colaborativa que é talvez o mais complicado de se entender em detalhe é o que pode ser chamado de “práticas da construção de significado no contexto de atividades conjuntas”, aprendizagem intersubjetiva ou cognição em grupo. E sendo assim, esta é a aprendizagem que não se realiza simplesmente na interação, mas que está realmente constituída nas interações entre participantes.

A aprendizagem colaborativa só é possível se houver interação (GASPAR, 2007), já a interação exige atividades que estimulem o trabalho em elaboração com os outros, dando o sentido do envolvimento em conjunto, o colaborativo, visível através de resoluções de problemas, trabalhos colaborativos e outros.

Esta modalidade de aprendizagem pode desenvolver-se tanto no regime de ensino presencial como a distância, “sendo considerada uma estratégia de aprendizagem” (GASPAR, 2007, p. 118), que envolve um conjunto de atividades e de tarefas que colocam o “aprendente no centro de todo o processo de aprender”. Assim o aluno poderá assumir ao mesmo tempo o papel de aluno e o papel de professor, como acontece na estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online*, da disciplina Fundamentos da Arte na Educação do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília. Para entender essa estratégia pedagógica, é importante que se compreenda terminologia de pequenos grupos colaborativos.

2.2. PEQUENOS GRUPOS COLABORATIVOS

Afinal, que colaboração é essa que abordamos aqui? A colaboração é o processo pelo qual indivíduos negociam e compartilham entendimentos relevantes à resolução de problemas. Colaboração é primordialmente conceitualizada como o processo de construção de significado compartilhado, afirmam Stahl, Koschmann & Suthers (2006).

De acordo com os estudos de Vigotski, aprendizes individuais tem capacidade de desenvolvimento diferente em situações colaborativas das que eles têm quando estão sozinhos. Os indivíduos aprendizes, quando inseridos em grupos, não se isolam para realizar atividades individualmente, conservam-se engajados em uma tarefa compartilhada que é construída e mantida pelo e para o grupo (PALLOFF & PRATT 2002; HARASIM *et al.* 2005; TELES 2012; STAHL, KOSCHMANN & SUTHERS 2006). Grande parte da investigação relacionada com grupos colaborativos *online* enquadra-se no âmbito das comunidades de aprendizagem. Em estudos, as comunidades de aprendizagem são definidas em termos de construção de conhecimento, inspiradas nas teorias de aprendizagem construtiva.

No livro “*Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online*”, Harasim *et al.* mencionam que o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem proporciona a percepção dos processos de aprendizagem em grupo numa escala antes inconcebível.

No campo das teorias da Administração, recorreremos a Maximiano (2006, p. 209) ao conceituar grupo como um conjunto de pessoas que tem um objetivo comum ou que compartilha alguma característica. Para o autor, os grupos têm sempre como objetivo comum a realização de uma tarefa final.

Pedro Koshino (2010, p. 23) citando Albuquerque e Puente-Palacios (2004), menciona que um conjunto de pessoas caracteriza-se mais fortemente como grupo de acordo com certas condições como: quanto menor for o número de seus membros, quanto maior for a interação entre seus membros e quanto mais perspectiva de futuro compartilhado seja percebida pelos seus membros.

Sobre a colaboração em grupo, Tractenberg e Struchiner (2010) mencionam que faz mais de 60 anos que as pesquisas na área de Psicologia Social e Organizacional vêm acumulando argumentos em favor da colaboração e do trabalho em equipe, destacando os seus benefícios para a flexibilização e o aumento da produtividade organizacional, para a motivação dos trabalhadores e para a resolução de problemas e realização de tarefas complexas. No campo das teorias da Educação das décadas de 80 e 90, a partir da abordagem sociointeracionista de Vigotski surge maior suporte teórico para as práticas dialógicas e de colaboração em grupo.

Contribuições nas áreas da Psicologia Social e Educação, também são mencionadas por Braga (2007, p. 34) ao dizer que “conferem ao grupo papéis

significativos entre as quais estão: interação social, construção de conhecimento, reflexão crítica e construção da inteligência coletiva”. A autora menciona que Pallof Pratt (2002) e Lévy (2003) apontam benefícios e desafios no que concerne ao uso de desenhos pedagógicos que envolvam a negociação colaborativa em grupos *online*.

Braga (2007) e Shepherd (1969) citam que muitas pesquisas de Lewin (1951) destacam a importância da participação ativa em grupos para a aprendizagem de novas habilidades, para o desenvolvimento de novas atitudes e para obter novo conhecimento sobre o grupo. Em seus estudos, Lewin (1951) demonstra que a aprendizagem é desenvolvida mais, produtivamente, em grupos nos quais os integrantes possam interagir e então refletir sobre suas experiências mútuas.

Nessa perspectiva, Bruffee (1999) aponta que o trabalho é eficazmente aprendido em pequenos grupos, nos quais os estudantes alcançam os diagnósticos colaborativamente. O autor também menciona sobre a importância dessa forma de aprendizagem em pequenos grupos dizendo que “as pessoas que fazem parte de grupos colaborativos alcançam, com a ajuda de colegas, o que nenhum deles poderia ter aprendido sozinho” (BRUFFEE, 1999, p. 69), que corrobora com as ideias de Vigotski, amplamente utilizadas para o estudo sobre a aprendizagem da escrita do ponto de vista sócio cognitivo

O estudo da aprendizagem em grupos começou bem antes da CSCL, como afirmam Stahl, Koschmann & Suthers (2006). Muito antes do surgimento dos computadores pessoais interconectados, já havia uma investigação significativa sobre aprendizagem colaborativa de pequenos grupos, tanto no campo da Educação, quanto no da Psicologia Social.

O Sociólogo Clóvis Shepherd (1969, p. 18) menciona que “os pequenos grupos constituídos de 2 ou 3 pessoas possuem características próprias por causa de seu tamanho; estas tendem a sofrer modificações drásticas ou a desaparecer em grupos de 4 ou mais pessoas”, o que corrobora com os estudos de Teles (2012) acerca dos “Princípios da Aprendizagem Colaborativa *Online*”. Shepherd (1969, p. 19) afirma que: “num grupo de duas pessoas, os sentimentos e as impressões tendem a ser mais realçados do que em grupos maiores”.

Segundo Shepherd (1969), os pequenos grupos possuem algumas características gerais: objetivos comuns (propósitos ou metas), diferenciação estável

de papéis, critérios para pertencer ao grupo, padrões de comunicação, valores e normas compartilhados por todos.

No livro “Pequenos Grupos: Aspectos Sociológicos”, Shepherd (1969) assevera que uma variável considerada nos estudos sobre os pequenos grupos é a interação. Como estruturação, a interação pode referir-se ao processo de agir e reagir que ocorre quando duas pessoas se reúnem num pequeno grupo. Uma hipótese levantada por Shepherd em suas pesquisas aponta que quanto maior a interação entre os membros de um grupo, maior será a coesão. Para o autor, a coesão nos pequenos grupos refere-se à qualidade de um grupo incluir orgulho individual, comprometimentos, significado, bem como sua aptidão para contornar crises e para ser duradouro (SHEPHERD, 1969, p. 93), essa definição dialoga com a acepção de coesão de Maximiano (2006) e Teles (2012).

Na metade dos anos 90, as abordagens CSCL começaram a explorar como os computadores poderiam agrupar os alunos para aprender colaborativamente em pequenos grupos. Essas ações, como afirmam Stahl, Koschmann & Suthers (2006, p. 6), foram motivadas pelo construtivismo social e teorias de diálogo, e assim buscaram oferecer e dar suporte, para que juntos, os alunos construíssem conhecimento compartilhado. Stahl, Koschmann & Suthers (2006) mencionam que Dillenbourg *et al.* (1996), à época da primeira conferência bianual de CSCL, fazendo uma análise acerca da evolução da pesquisa colaborativa, afirmou que:

por muitos anos, teorias da aprendizagem colaborativa tenderam a focar em como os indivíduos funcionam em grupo(...) mas que recentemente, o grupo propriamente dito tornou-se a unidade de análise e o foco deslocou à emergência das propriedades da interação, construídas socialmente (STAHL, KOSCHMANN & SUTHERS, 2006, p. 7).

Assim Harasim, Hiltz, Teles & Turoff (2005), afirmam que é importante considerar e projetar a tecnologia para dar suporte à aprendizagem colaborativa e à construção de conhecimento. A cognição do grupo *online* está atrelada ao uso das ferramentas tecnológicas e sua exploração é usada pelos atores do processo como influências nos resultados de construção de significados. Nos estudos de Harasim *et al.* (2005) e Teles (2009, 2012) “grupos *online*” são aqueles que desenvolvem suas ações educativas e de aprendizagem num espaço compartilhado, por meio de sistemas que conectam em uma rede mundial de computador, tarefas colaborativas

específicas e estruturáveis a serem implementadas. Com auxílio das redes, os educadores podem criar ambientes de aprendizagens eficazes nos quais educadores e alunos em localidades diferentes constroem juntos o entendimento e as competências relacionadas a um assunto particular.

Harasim, Hiltz, Teles & Turoff (2005) sugerem que pequenos grupos *online* de trabalho colaborativo em sala virtuais de aprendizagem, possam ser formados pelos tutores, pelos alunos ou por ambos. Os autores afirmam que as vezes é bom deixar os alunos escolherem o próprio grupo, mas esse processo de constituição de grupos costuma ser complicado demais quando realizado em contextos de Educação a Distância. Nos estudos realizados sobre as características para salas de aulas colaborativas *online* e, Harasim, Hiltz, Teles & Turoff (2005) afirmam que as salas de aula *online* têm um imenso potencial para modelos pedagógicos colaborativos, e três características destes ambientes são indicados, para demonstrar seu potencial pedagógico:

- a) A comunicação de grupo a grupo (e não só de um a um), permitindo que cada participante se comunique diretamente com outros colegas da sala de aula *online*;
- b) A independência de lugar e tempo, permitindo que estudantes acessem a sala de aula *online* de qualquer localidade com acesso Internet, qualquer hora do dia, permitindo assim o tempo necessário para desenvolver uma reflexão crítica e uma análise dos temas postados na discussão;
- c) E por se tratar de interação via comunicação mediada por computadores que requer que os estudantes organizem suas idéias e pensamentos através da palavra escrita e compartilhem estes pensamentos e comentários em um formato que os outros colegas possam facilmente ler, digerir, tecer comentários, e exercitar tarefas intelectuais (HARASIM, HILTZ, TELES & TUROFF, 2005).

Stahl, Koschmann & Suthers (2006) argumentam que pequenos grupos são as melhores unidades de investigação para o estudo de significado intersubjetivo. Para os autores, o estudo da aprendizagem intersubjetiva realizada de forma interativa ou cognitiva do grupo, implica em questões interessantes que são as mais desafiadoras de qualquer ciência social-comportamental.

Temos, assim, que a aprendizagem em grupos na Educação a Distância desperta a necessidade de encontrar respostas pedagógicas e estratégias adequadas, não só a realidade desta modalidade de ensino, como também às necessidades de formação dos indivíduos numa sociedade em constante transformação. Autores como Harasim *et al.* (2005), Palloff & Pratt (2002) e Teles

(2012), observam nos modelos pedagógicos de grupos colaborativos, um potencial que favorece a aprendizagem colaborativa pautada no diálogo, no debate, no pensamento colaborativo, no trabalho em equipe e na interação colaborativa, proporcionando ganhos a nível social, afetivo e cognitivo.

Contudo, não basta instituir trabalhos em grupos e um contexto que possibilite a comunicação para que exista o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, nem o fato de existir colaboração entre os estudantes garante que a aprendizagem se processe de maneira adequada e pertinente (Palloff & Pratt, 2002; Teles 2012). O livro, *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço – Estratégias eficientes para salas de aula online*, de Palloff e Pratt (2002), apresentam questões norteadoras preparadas para ajudar no desenvolvimento de uma abordagem que privilegie e estimule a aprendizagem colaborativa *online*. Segundo os autores, como ocorre com qualquer outro aspecto em uma aula em ambiente *online*, a aprendizagem colaborativa deve ser planejada e facilitada.

Para isso é importante que se compreenda e se identifiquem dimensões a serem consideradas no planejamento e execução de atividades colaborativas. Procede-se, a seguir, a apresentação do estudo desenvolvido por Teles (2012) acerca das sete dimensões dos princípios de design e gerenciamento para a realização de atividades colaborativas *online*.

2.3. AS SETE DIMENSÕES DE *DESIGN* E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS *ONLINE*

O estudo de Teles (2012) acerca dos princípios de aprendizagem colaborativa *online* identifica sete dimensões que devem ser consideradas no *design* e gerenciamento das atividades colaborativas em ambientes *online* de aprendizagem, realizadas em pequenos grupos de dois a quatro alunos.

Em pequenos grupos, os alunos podem desenvolver suas habilidades interpessoais e aprendem a lidar com o conflito. A fim de criar um ambiente de ensino pautado na aprendizagem colaborativa, segundo Palloff e Pratt (2002), são necessárias três condições: primeiramente, os alunos precisam se sentir motivados e instigados a participarem ativamente das discussões em grupo; segundo lugar, os grupos devem ser pequenos o suficiente para que todos possam contribuir; e por

último, os alunos devem trabalhar colaborativamente e as tarefas devem ser claramente definidas.

Existem diferentes estratégias pedagógicas de aprendizagem colaborativa e o trabalho em grupo é uma delas. Para autora portuguesa Maria Ivone Gaspar (2007, p, 118), neste tipo de aprendizagem “parece indispensável o estabelecimento de regras quanto às relações a desenvolver pelos diferentes actores.” Uma estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos com regras pré-definidas, pode ser mais uma opção de atividade, como menciona Harasim *et al.* (2005, p. 28) “oferecida pelos programas presenciais ou de ensino a distância presencial”.

O desenvolvimento de atividades associada aos ambientes educacionais *online* proporciona, de acordo com Harasim *et al.* (2005, p. 58) “a percepção dos processos de aprendizagem em grupo numa escala antes inconcebível”, e aos atores desses processos são lançados novos desafios e princípios que serão explanados em tópicos a partir das sete dimensões de Teles (2012) apresentadas a seguir.

2.3.1. ENVOLVIMENTO ATIVO DO PROFESSOR NO MODELO COLABORATIVO

A primeira dimensão a ser considerada é a que diz respeito ao professor e ao seu envolvimento ativo no design e gerenciamento de ambientes colaborativos. Teles (2012, p. 12) menciona que “o professor da disciplina *online* tem um papel fundamental no design, implementação e avaliação do trabalho de seus estudantes”. Sem o interesse e o envolvimento ativo do professor no modelo de colaboração ativa *online*, dificilmente este modelo pedagógico poderá ser utilizado.

Teles (2012) salienta em seu estudo sobre os princípios de aprendizagem colaborativa *online*, que o professor/tutor *online* responde a seus alunos tanto para esclarecer dúvidas, indicar novas fontes de informação, certificar-se de que os alunos compreenderam bem o tópico em questão e tarefas cognitivas. Sobre a nomenclatura, Teles (2012) denomina o docente, tutor, mediador em ambientes virtuais, de “professor *online*”. Porém, no presente estudo optamos por utilizaremos a nomenclatura “tutor *online*” e “tutor a distância”.

O tutor *online* ou a distância que atua em ambientes colaborativos deve também conhecer as teorias da colaboração *online* e também conhecer algumas das experiências com colaboração. Teles (2012, p. 12) aponta que o tutor “deve abraçar

a noção de aprendizagem colaborativa, pois sem este pré-requisito é pouco provável que um curso baseado em colaboração sem o comprometido com este modelo pedagógico possa dar bons resultados.”

A esse respeito, Teles (2012) baseando-se nos estudos de Harasim *et al.* (2005), Bruffee (1999) e Vigotski (1998), afirma que a capacidade do tutor para usar facilitadores pedagógicos durante o processo de aprendizagem de pequenos grupos é o mais importante, determinante na qualidade e sucesso de qualquer estratégia pedagógica para ajudar os alunos a: 1) desenvolver o pensamento dos alunos ou habilidades de raciocínio (resolução de problemas, o pensamento crítico) quando aprendizagem e 2) ajudá-los a tornar-se mais independentes, autônomos (aprender a aprender).

Um dos princípios básicos do mediador cognitivo é dar apoio suficiente para o aluno, quando necessário, muito ou pouco, de modo que o aluno mantém alguma responsabilidade por sua própria aprendizagem. O mediador cognitivo não deve influenciar a aprendizagem do aluno, dizendo “o que fazer” ou “como pensar”, mas, pelo contrário, a mediação pedagógica deve ser feita de tal forma a obter em relação ao eixo principal de pensamento. Isto é diferente do modelo socrático amplamente utilizado na formação tradicional onde o professor tem a resposta "certa" e a tarefa do aluno é adivinhar / deduzir através o correto responder a perguntas lógicas. Desse modo nota-se que o modelo de aprendizagem colaborativa, segundo Teles (2012) é fundamentado no conceito de aprendizagem guiada e zona de desenvolvimento da teoria vigostikiana, que é uma representação mais precisa da aprendizagem que ocorre quando o aluno interagir com o tutor.

Ainda que o trabalho de grupo requeira autonomia, Teles (2012) salienta que o tutor tem um papel chave em vários aspectos do trabalho colaborativo do grupo: na elaboração clara da tarefa dos grupos, e o que é esperado deles, como deve ser o funcionamento e sua regularidade, no monitoramento junto ao coordenador do grupo e prestando esclarecimentos quando necessário.

2.3.2. ESCOLHA DO TÓPICO, DEFINIÇÃO E DURAÇÃO

Para Teles (2012), a escolha do tópico ou tema a ser trabalhado em grupo *online* está necessariamente ligada ao currículo da disciplina. Ao utilizar estratégias pedagógicas de pequenos grupos, segundo Teles (2012), pode-se pensar em três

maneiras de se escolher o tópico: cada aluno escolhe o seu e depois compartilha com os demais colegas e estes então se agrupam de acordo com o tópico escolhido. A segunda maneira é de que o tutor, baseado no perfil do aluno, faça sua própria escolha do tópico e defina a que grupo pertencerá cada aluno. Uma terceira opção é a combinação de ambos os formatos mencionados ou até mesmo aspectos culturais ou regionais da comunidade dos alunos. Na definição da atividade o tutor *online* deverá conduzir seus alunos na definição em detalhes das atividades *online* que o grupo irá executar.

A tarefa deve ser bem definida, segundo Teles (2012) e Palloff e Pratt (2002), com duração, número de membros, função de cada um, que tipos de suporte e onde procurar informação, e qual é o produto final. Teles (2012) aponta que o produto final poderá ser uma apresentação, um trabalho escrito, uma produção midiática como um vídeo ou animações. Para Teles (2012, p.14), “o importante é que fique claro desde o início que a menção dada ao aluno inclui uma avaliação do processo e do produto final.” É também importante pensar nas tarefas dos alunos *online* como tarefas prazerosas ou desafiadoras e motivadoras (TELES, 2012), de maneira que haja um envolvimento real dos participantes na tarefa a se concretizada.

Já a duração da tarefa pode variar bastante, depende da ementa da disciplina. Porém, independentemente da duração da disciplina, para Teles (2012) alguns elementos são importantes nas tarefas realizadas em pequenos grupos colaborativos: tempo para que o grupo possa trabalhar na preparação da tarefa e planejamento da apresentação; outro tempo previamente determinado para o grupo fazer a apresentação da tarefa à turma, obter opinião, responder às dúvidas e comentários dos colegas da turma.

2.3.3. MODELOS PEDAGÓGICOS DE COLABORAÇÃO *ONLINE*

O tipo de tarefa colaborativa *online* deve ser claramente definido pelo tutor, ressalta Teles (2012), e na escolha do modelo pedagógico para colaboração é necessário pensar em dois elementos fundamentais: a pedagogia e a tecnologia.

O elemento pedagógico a ser considerado na realização de tarefa colaborativa refere-se a ações de apoio no processo de aprendizagem do indivíduo ou grupo. Essas ações podem ser divididas em “técnicas que se centram na

instrução direta e em técnicas para facilitar a aprendizagem dos estudantes”. (TELES, 2009, p. 73).

As ações pedagógicas estão ligadas às questões de conteúdos, situações e estratégias de aprendizagem. Quando os procedimentos das tarefas colaborativas são previamente esclarecidos e conhecidos pelos estudantes, podem influenciar significativamente no desenvolvimento de um ambiente favorável e facilitador para a aprendizagem. Os critérios de avaliação e o comportamento desejado ou esperado pelos grupos durante o processo de construção e apresentação das tarefas, também deve ser explicados de maneira clara e objetiva.

No processo de construção de tarefas colaborativas *online*, as ações pedagógicas consideradas nos estudos de Teles (2009, 2012) e citadas por Amaro (2012), são desdobradas e caracterizadas em outras dez diferentes ações, caracterizadas da seguinte maneira: 1. Dar instrução direta da tarefa; 2. Realizar perguntas diretas, direcionando as discussões temáticas; 3. Fazer referências a modelos ou exemplos, indicar modelos e associações nos fóruns de construção da tarefa colaborativa; 4. Dar conselhos ou oferecer sugestões, orientar os estudantes no direcionamento e continuidade das ações discentes; 5. Promover autorreflexão no estudante, provocar no estudante o repensar de suas próprias ações; 6. Guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações, estimular a participação e novas descobertas dos estudantes; 7. Sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias, oportunizar aos estudantes novas participações e reestruturação de conceitos e novas descobertas; 8. Oferecer feedback e congratulações pelas contribuições na discussão *online*, promover a motivação, parabenizar e incentivar os estudantes na continuidade das participações; 9. Atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas, instigar os estudantes na realização de tarefas complexas e que necessitam de acompanhamento e intervenções mais complicadas; 10. Costurar comentários, buscar associar e relacionar os comentários dos estudantes ao conteúdo em discussão; nesse momento o tutor tem a oportunidade de direcionar o debate aos objetivos propostos.

Para Teles (2012) o elemento tecnologia refere-se à comunicação síncrona ou assíncrona. A comunicação síncrona acontece quando a interação entre participantes se dá em tempo real, como chat, videochat, webconferência. Já a comunicação assíncrona, é aquela interação se dá em tempo não real, como no

email, fóruns de discussão e acesso a informação previamente gravada. Alguns modelos colaborativos usam ambas as tecnologias, síncrona e assíncrona, combinando-as em formatos inovadores. Segundo Teles (2012, p. 13), ainda em relação à tecnologia, deve-se “decidir pelo uso de somente texto, como em mensagens de fóruns, emails e arquivos em editor de texto ou texto e multimídia com animações, vídeos, videoconferências e outros sistemas de comunicação multimídia disponíveis”.

2.3.4. TAMANHO DOS GRUPOS DE TRABALHO

O grupo é o elemento central da colaboração. Estudantes devem ser organizados em pequenos grupos de trabalho (TELES, 2012), nos modelos pedagógicos que adotam a aprendizagem colaborativa *online*, segundo Harasim *et al.* (2005, p. 171) “o tamanho do grupo é um fator importante; três ou quatro alunos por grupo é uma boa medida”. Para a autora, grupos pequenos são especialmente decisivos em ambientes assíncronos, corroborando com Teles (2012) ao mencionar que “o trabalho de grupo é sempre mais bem sucedido quando é realizado por pequenos grupos”.

Grupos podem ser formados de acordo com a localização geográfica dos membros do grupo: os que vivem na mesma região ou cidade podem formar um grupo. Alguns sistemas de ensino *online*, segundo Teles (2012, p. 14), “acrescentaram seu próprio software para formar grupos permitindo que estudantes naveguem e depois escolham o tema e o grupo em que irão participar.”

Outro fator importante nessa dimensão é que logo na formação do grupo, as tarefas individuais sejam bem definidas, ou seja, o grupo tem uma tarefa comum na qual todos os integrantes do grupo participam, e uma tarefa específica que cada membro do grupo executa individualmente. Os estudos de Harasim *et al.* (2005) e Teles (2012) apresentam modelos de moderação e facilitação de processo em grupos *online*, por exemplo: primeiramente, se a tarefa do grupo é a preparação e apresentação de um tópico específico para toda a turma, os membros do grupo devem ter clareza sobre o que cada um deles fará. Um aluno pode ser o encarregado de buscar e apresentar para todo o grupo, o resultado de uma pesquisa que fará sobre o tópico da apresentação. O segundo aluno pode ser o que usa o material e elabora uma apresentação em formato multimídia com slides, fotos,

animações, e outros recursos da *internet*. O terceiro aluno poderá ser o mediador, que apresenta o tópico e discute com o resto da turma. Um destes membros do grupo deverá também ter a função de assegurar o bom funcionamento do grupo, atuando como coordenador do grupo, para que todos façam suas tarefas no prazo estabelecido.

Teles (2012, p. 14), salienta que “em cursos com tarefas colaborativas, os grupos apresentam o resultado de seus trabalhos ao resto da classe e responde perguntas, comentários, sobre o trabalho apresentado”. Esta apresentação do grupo proposta nos estudos de Teles (2012), seguida de discussão pode ser feita em vários formatos: texto, vídeo, videoarte, multimídia. E também a interação com e entre estudantes pode ser feita também em formato multimídia combinando vídeo, texto, animações, som e outros itens adicionais para enriquecer a apresentação e discussão dos trabalhos de grupo.

Como salienta Teles (2012), podemos identificar vários tipos de formação de grupos: por interesse, localização geográfica, de longa duração ou curta duração, e outros mais. É importante o conhecimento prévio dos membros acerca da formação de seus grupos, para esclarecer questões como a disponibilidade de tempo, a identificação de interesses comuns entre os membros e as tendências normais de funcionamento das tarefas construídas em equipe.

Sobre o formato *online*, Teles (2012) menciona que os grupos podem ser fechados ou abertos. Grupos fechados são aqueles que somente os alunos incluídos no grupo tem acesso ao espaço *online*, já os grupos abertos são aqueles em que todos os alunos de uma turma tem acesso livre, podendo visualizar e participar. Nos dois formatos de grupos dos ambientes virtuais de aprendizagem, os tutores tem total acesso. A decisão do formato do grupo das tarefas colaborativas deve ser definida no início de cada disciplina (TELES, 2012).

2.3.5. CONSENSO E COESÃO DE GRUPO

A aprendizagem colaborativa *online* é baseada no trabalho consensual dos membros do grupo. Teles (2012) salienta que para se criar consenso é necessário ter um objetivo comum, entendimento de todos os membros do grupo acerca da tarefa a ser construída colaborativamente e um facilitador para conduzir as discussões do grupo. O sucesso dos grupos colaborativos acontece quando todos

os membros do grupo assimilam objetivos da tarefa e aprendem em equipe. O princípio das tarefas colaborativas se concentra em ensinar e aprender uns com os outros. A existência de uma tarefa de grupo implica que os membros tem que trabalhar em condições de resolver um problema em conjunto, construir uma tarefa de maneira colaborativa. Teles (2012, p. 15) ressalta algumas vantagens de se trabalhar com consenso:

se cria uma visão comum do que se deve fazer e quais caminhos seguir para se chegar ao sucesso da tarefa, facilitando a redistribuição de poder dentro do grupo e assim tem como resultado um plano de trabalho mais focado e efetivo porque os membros do grupo se comprometem com os objetivos definidos de forma comum.

Um elemento importante do trabalho do grupo é a coesão do mesmo. O coordenador do grupo tem um papel importante nesta coesão, incentivando a participação ativa de todos os membros, resolvendo possíveis conflitos, e buscando sempre chegar a um consenso. A coesão do grupo pode ser afetada por dificuldades inerentes à tarefa e à forma como os membros do grupo tratam de resolver estas dificuldades, ressalta Teles (2012).

Em alguns casos podem ocorrer uma “monopolização” no trabalho do grupo, que segundo Teles (2012, p. 15) acontece quando um dos membros do grupo se impõe aos demais, cerceando a habilidade dos demais membros de participar ativamente.

Assegurar que todos os membros compartilham todas as informações e ter em consideração as sugestões um dos outros, contribui para a coesão dos grupos. Segundo Palloff e Pratt (2002), Teles (2012) e Harasim *et al.* (2005), é importante para o sucesso de tarefas construídas em pequenos grupos colaborativas *online*, a capacidade de chegar a um consenso quando necessário para cumprir uma tarefa. Não estar de acordo com todos, concordar ou discordar fazem parte das relações humanas, mas é importante que os estudantes se esforcem para discutir as razões para os acordos ou desacordos e cheguem a um consenso que o êxito do trabalho depende da participação ativa de todos.

2.3.6. AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS DE GRUPO *ONLINE*

Em relação ao acompanhamento das atividades colaborativas realizadas em grupo, Johnson & Johnson (1998) salientam três passos importantes:

- Verificar se os estudantes estão trabalhando juntos;
- Verificar se os estudantes estão construindo a tarefa de acordo com a ementa da disciplina e orientações docente;
- Observar a construção da tarefa e fornecer *feedback* ao grupo.

Cada membro do grupo deve conhecer seu trabalho específico e como será feita a avaliação do grupo. No que diz respeito à avaliação, Teles (2012) e Johnson & Johnson (1998) mencionam dois modelos de avaliações. O primeiro seria a avaliação formativa, que prevê o monitoramento e progresso na realização dos objetivos propostos na tarefa, já relacionada ao “produto final produzido pelo grupo” (TELES, 2012, p. 16). O segundo modelo avaliativo seria somativo, que se refere ao desenvolvimento do trabalho em grupo, fornecendo dados para julgar o nível final de aprendizado do aluno.

A avaliação de uma tarefa colaborativa *online* é muito complexa (TELES 2012; PALLOFF & PRATT, 2002), além dos modelos de avaliação formativa e somativa, outra forma de avaliação das tarefas em grupo *online* seria a autoavaliação. Palloff & Pratt (2002, p. 179) destaca que “deve-se pedir aos alunos que avaliem seu desempenho”. Para os autores, desenvolver a capacidade “de se auto-avaliar pode ser útil quando incentivamos a aprendizagem colaborativa”. Já Teles (2012, p.16) destaca que “o próprio grupo se auto-avalia a partir dos critérios estabelecidos e o professor poderá confirmar ou não a menção elaborada pelo grupo”.

2.3.7. GROUPWARE PARA O SUPORTE DAS ATIVIDADES *ONLINE* COM INTERFACE LÚDICA, INTUITIVA, ESTÉTICA

Um dos aspectos fundamentais da aprendizagem colaborativa *online* se refere ao tipo de groupware utilizado. Teles (2012) descreve o groupware como um software apropriado para o trabalho de grupo *online*. Teles (2012, p. 17) destaca que as funcionalidades disponíveis neste tipo de *software* “devem incluir criação de grupos e subgrupos de maneira tal que o professor que cria a disciplina tenha várias

opções quando organizar, gerenciar, e para o grupo mesmo ter ferramentas apropriadas que melhorem seu desempenho no trabalho colaborativo”.

Existem hoje vários sistemas de comunicação de grupos disponíveis na rede mundial de computadores sendo utilizados em espaços que utilizam princípios de aprendizagem colaborativa, como o blogs, listas de discussões e redes sociais. Teles (2012, p. 17) menciona que estes sistemas estão sendo usados em instituições de ensino “para facilitar o trabalho colaborativo *online* dos estudantes”. No entanto, o autor ressalta que os profissionais de educação devem estar capacitados e preparados para utilizar essas ferramentas computacionais no ensino em sala de aula presencial ou *online* “pois só assim estaremos formando professores que podem responder às necessidades educacionais do novo milênio” (TELES, 2012, p. 17).

As redes sociais são estruturas sociais compostas por pessoas conectadas na *internet* por um ou vários tipos de relações. Pessoas que fazem parte da mesma rede social compartilham valores e interesses em comuns. O uso de redes sociais como *facebook*, *twitter*, *google+* pode ser um recurso pedagógico que objetiva facilitar a comunicação e interação dos estudantes inseridos em grupos colaborativos.

Além do uso das potencialidades comunicacionais das redes sociais, Teles (2012, p. 18) sugere que os espaços educativos *online* devem incluir “elementos lúdicos e de jogos que poderão ser utilizados pelos estudantes em diferentes momentos de atividades como aplicativos em 3D, luvas, mouse, imersão, controle remoto e sensor com movimento do corpo.”

A sete dimensões no *design* e gerenciamento pedagógico de ambientes colaborativos *online* apresentadas podem ajudar facilitar processos educativos de grupos colaborativos *online*. Para Gaspar (2007), a colaboração ajuda os alunos a tornarem-se construtores mais ativos do próprio conhecimento e a desenvolverem pensamento crítico. No entanto observa-se uma dificuldade presente em alguns professores, acerca do conhecimento e capacidade de manusear, saber aplicar, desenvolver e agir em estratégias de colaboração, e numa outra perspectiva integrar os alunos em ambientes de aprendizagem que diversifiquem os modos de aprender e ensinar.

Deste modo, torna-se relevante a pesquisa que analisa uma estratégia pedagógica, como a estratégia de pequenos grupos colaborativos *online* da disciplina Fundamentos da Arte na Educação, do curso de Pedagogia à distância da Universidade de Brasília.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

"A melhor maneira de prever o futuro é criá-lo." (Peter Drucker)

O método é o esclarecimento do percurso que realizaremos para explicar determinada faceta da realidade. No percurso metodológico o conhecimento científico é compartilhado. O método define o horizonte de conhecimento daquilo que estamos pesquisando.

Segundo Gil (2009, p. 8), método de pesquisa é definido como o “caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir conhecimento”.

A presente pesquisa tem natureza qualitativa para compreender e interpretar o fenômeno, e “caráter exploratório quanto ao tipo pesquisa segundo os objetivos” (GONSALVES, 2007, p. 66).

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. (CRESWELL, 2010, p. 26).

Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 99-100), os estudos exploratórios são realizados “quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, do qual se tem muitas dúvidas ou não foi abordado antes”. Gonsalves (2007) salienta que um estudo exploratório caracteriza-se por esclarecer ideias e apresentar uma visão mais geral sobre um dado fenômeno. O pesquisador, diante do objeto de pesquisa e dos instrumentos metodológicos, procura desvendar percepções, enfoques, colaborando para o alcance dos objetivos delineados.

Aqui aparece um critério que justifica a escolha do estudo exploratório como abordagem adequada ao presente estudo acerca dos pequenos grupos colaborativos *online*: tratar-se de fenômeno pouco investigado, sendo uma de suas contribuições servir de base para outros estudos que desenvolvam o tema com mais profundidade.

Dessa forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa com caráter exploratório, na medida em que se propõe a analisar a estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos à luz de princípios de design e gerenciamento para realização de atividade *online*.

Concordamos com Miles e Huberman (1984) ao mencionar que optando por uma abordagem qualitativa, existe uma necessidade de especificar critérios na investigação qualitativa: deixar claro os critérios utilizados na pesquisa; descrever a operacionalização desses critérios no processo de investigação, explicitar a operacionalização dos critérios adotados pelo pesquisador.

É oportuno ressaltar que a presente pesquisa assume uma característica, apresentada por Creswell (2010, p. 208-209), ao mencionar a pesquisa qualitativa como “uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”. Assim nas interpretações, não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores.

Para a consecução da pesquisa, foram adotados múltiplos métodos para coletas de dados, concernentes aos registros e na avaliação final da atividade colaborativa realizada pelos pequenos grupos do ambiente virtual de aprendizagem, os registros dos fóruns dos grupos, entrevista e questionário do *Google Docs*, bem como a momentos informais vivenciados pela pesquisadora inserida no âmbito de cada contexto das turmas dos polos pesquisados.

Dessa forma, foram utilizados procedimentos e instrumentos que possibilitaram analisar a estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online*, de acordo com o objetivo da pesquisa, a fim de verificar a precisão dos resultados. Por oportuno, Creswell (2010, p. 226) recomenda “o uso de múltiplas estratégias, as quais devem melhorar a capacidade do pesquisador para avaliar a precisão dos resultados e também para convencer os leitores dessa precisão”. Nesse sentido, foram aplicadas estratégias metodológicas que deram base para uma análise qualitativa dos dados coletados, a fim de analisar e compreender, em profundidade, o objeto investigado. A seguir, o cenário da pesquisa é brevemente caracterizado, bem como o seu contexto atual.

3.1. CENÁRIO DA PESQUISA

Optou-se por realizar este estudo em turmas da segunda oferta do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília, pólos de Alto Paraíso – Goiás e Carinhanha - Bahia. A escolha se deu pelo fato da pesquisadora ter sido tutora a distância das duas turmas em outras disciplinas e ter conhecido de perto a realidade social, cultural, geográfica e econômica das duas localidades e dos alunos. Outro fator importante considerado na escolha da segunda oferta do curso deve-se ao fato das turmas da UAB2 já terem cursado a disciplina Fundamentos da Arte na Educação, requisito necessário para a execução da presente pesquisa. Uma breve descrição sobre as duas cidades sedes dos pólos presenciais, como cenário desta pesquisa está contemplada a seguir.

3.1.1. CARINHANHA

No portal da prefeitura da cidade, consta que o município de Carinhanha, no Estado da Bahia, pertence à região econômica do médio São Francisco, e encontra-se localizada à margem esquerda do rio São Francisco na divisa com o Estado de Minas Gerais. Vincula-se economicamente tanto com o município vizinho de Malhada (situado na margem oposta do rio) bem como com as cidades de Guanambi (distante 111 km) e Bom Jesus da Lapa (distante 141 km) que funcionam como centro de negócios na Região Econômica de Serra Geral e do Médio São Francisco, respectivamente. Sua área é de 2.494 Km², com população de 28.716, sendo que, 61,56% da população mora na zona rural e 38,44% da população mora na zona urbana do município.

Para compreender a demanda pela formação superior em licenciaturas, observou-se a importância em retratar o quadro educacional no município. Segundo o censo escolar 2011, Carinhanha possui 32 escolas, sendo 28 da rede pública de ensino e 3 da rede particular. Dessas 53% possuem bibliotecas ou salas de leituras, 4% laboratório de ciências, 59% laboratório de informática, 50% tem internet, 9% quadra de esportes, 6% ainda possuem sanitários fora do prédio da escola. Considerando os dados levantados pelo questionário da prova Brasil 2011, do censo escolar, 28% dos professores possuem apenas o ensino médio-magistério, outros 44% são formados em Pedagogia e 11% formados em Letras.

Os dados do censo escolar são indicadores da necessidade de formar professores. Em 2007 o município de Carinhanha teve a sua primeira oferta dos cursos de Pedagogia e Letras do sistema Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília. Uma experiência que segundo Pontes e Lopes (2012, p. 169), denota a “democratização e interiorização da matrícula, utilizando as possibilidades da educação a distância”. Segundo os dados da secretaria do curso de Pedagogia a distância da UnB, foram matriculados, em 2007, 50 alunos e na segunda oferta, objeto da presente pesquisa, foram matriculados 41 alunos. Atualmente, a segunda oferta do curso de Pedagogia possui 34 alunos com matrícula regular. A sede do polo de apoio presencial fica na área central do município de Carinhanha e atende os alunos de segunda a sexta nos três turnos e aos sábados somente no matutino.

3.1.2. ALTO PARAÍSO

No portal da prefeitura da cidade, consta que o município de Alto Paraíso de Goiás é um município do nordeste goiano, localizado na Chapada dos Veadeiros, junto a outras quatro cidades: Cavalcante, Teresina de Goiás, Colinas do Sul e São João D'Aliança. Está localizado a 230 km de Brasília-DF e a 420 km de Goiânia-GO. Sua população é de 6.638 habitantes e possui uma área de 2.594 km² conforme os dados do IBGE/2007. No Município encontra-se o ponto mais alto do Planalto Central com, Pouso Alto com 1.676 metros de altura. É reconhecida por seu valioso santuário ecológico, fauna e flora típicas da vegetação predominante, o cerrado. Considerada um patrimônio natural mundial pela UNESCO. Atrai turistas do mundo inteiro, desde aqueles que buscam descanso em meio às belezas naturais, até os que estão atrás de aventuras radicais em interação com a natureza. Alto Paraíso também abriga o Distrito de São Jorge, há 36 km distantes. São Jorge é porta de entrada do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, uma antiga vila de garimpeiros do início do século XX que hoje tem como atividade principal o ecoturismo, uma alternativa ecológica e sustentável para os moradores da região.

Segundo dados da Secretaria da Educação de Goiás, Alto Paraíso possui 9 escolas, dessas 67% possuem bibliotecas ou salas de leituras, nenhum laboratório de ciências, 67% laboratório de informática, 100% tem internet e 33% quadra de esportes.

Os dados do censo escolar 2011 não traz informações sobre a formação acadêmica dos professores, no entanto, com base nas informações do site da Universidade Aberta do Brasil, da Universidade de Brasília, que mostra a oferta dos cursos de Pedagogia e Letras em 2007 e Educação Física, Letras e Pedagogia em 2009, infere-se a necessidade local de formar professores.

Segundo os dados da secretaria do curso de Pedagogia a distância da UnB, foram matriculados em 2007, 35 alunos e na segunda oferta, objeto da presente pesquisa, foram matriculados 40 alunos. Atualmente, a segunda oferta do curso de Pedagogia possui 17 alunos com matrícula regular. A sede do pólo de apoio presencial fica na área central do município de Alto Paraíso e atende os alunos de segunda a sexta nos 3 turnos e aos sábados somente no matutino.

É oportuno considerar na caracterização do cenário das duas cidades, dados dos sujeitos da pesquisa referentes ao acesso à internet, se os alunos tem internet em casa e qual o tipo de conexão. Os dados da tabela 1 foram levantados com as respostas do questionário *Google Docs*, referem-se aos 23 alunos dos dois pólos: Carinhanha e Alto Paraíso.

Tabela 1. Internet em casa

Internet em casa	Frequência	Porcentagem
Não tem	2	8,7%
Internet discada	5	21,7%
Banda larga	6	26,1%
Internet 3G	1	4,3%
Via rádio	9	39,1%
Total	23	100,0%

A tabela 1 revela informações importantes ao avaliar as condições reais dos alunos para a realização da tarefa em pequenos grupos colaborativos *online*.

A seguir, são apresentadas algumas informações a respeito dos sujeitos da pesquisa

3.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa 23 alunos que cursaram a disciplina Fundamentos da Arte na Educação, em 2009, na segunda oferta do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília. 1(um) tutor a distância também compõe a lista de sujeitos da pesquisa.

Os alunos são dos pólos de Carinhanha-BA e Alto Paraíso-GO, que participaram da tarefa “Você é o professor”, realizadas em pequenos grupos colaborativos *online*. O tutor a distância atuou em uma das turmas objeto de estudo e se propôs a participar deste estudo.

Quanto à seleção dos participantes, foi encaminhado o questionário do *Google Docs* aos alunos que fizeram a disciplina em 2009 e que continuam matriculados no curso de Pedagogia a distância. Entregamos os questionários aos 35 alunos que cursaram a disciplina e 23 foram devolvidos com o Termo de Livre Consentimento Esclarecido devidamente preenchidos. Dos 23 alunos que aceitaram participar da pesquisa, 16 são do pólo de Carinhanha e 7 do pólo de Alto Paraíso. No capítulo destinado às análises dos dados, descreveremos o perfil dos participantes da pesquisa.

3.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISES DOS DADOS

A consecução desta pesquisa envolveu o uso de múltiplas estratégias metodológicas (CRESWELL, 2010). Foram utilizados: a) registros do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina Fundamentos da Arte na Educação do curso de Pedagogia a distância. b) questionário de avaliação da atividade colaborativa *online* “Você é o Professor”, realizada individualmente pelos alunos participantes ao final da disciplina. c) questionário *Google Docs* com questões abertas e fechadas. d) entrevista questões semi-estruturadas, com roteiro orientador contemplando as 7 dimensões de design e gerenciamento (TELES, 2012).

Inicialmente, encaminhamos à coordenação do curso de Pedagogia a distância da UnB, a solicitação de autorização para realização de Pesquisa Científica. Juntamente com a autorização para realizar a pesquisa, veio a liberação para acessar o ambiente virtual de aprendizagem da disciplina Fundamentos da Arte na Educação. É importante ressaltar que nos primeiros momentos de acesso plataforma, realizamos exaustivas análises das publicações nos espaços da disciplina. Para compreender como se desenvolveu a estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos nas duas turmas, inicialmente, pensamos em coletar os dados apenas dos fóruns de construção e apresentação dos trabalhos dos pequenos grupos. Ao perceber que em alguns fóruns não havia quantidade de

mensagens suficientes para as análises, mudamos de estratégia de coleta de dados. Os quadros a seguir descrevem os espaços para a construção da tarefa “Você é o professor”.

Quadro 2. Quantidade de mensagens Carinhanha

Grupo	Participantes	Carinhanha					
		Fórum de apresentação MENSAGENS			Fórum de construção MENSAGENS		
		Aluno	Tutor	Total	Aluno	Tutor	Total
1	3	35	1	36	6	4	10
2	4	36	1	37	2	2	4
3	4	26	4	30	0	0	0
4	3	23	1	24	0	0	0
5	3	8	1	9	2	2	4
6	3	20	0	20	0	0	0
7	3	25	0	15	0	0	0
8	3	13	0	13	0	0	0
9	3	15	0	15	0	0	0
10	3	11	0	11	3	1	4
11	4	10	1	11	0	0	0

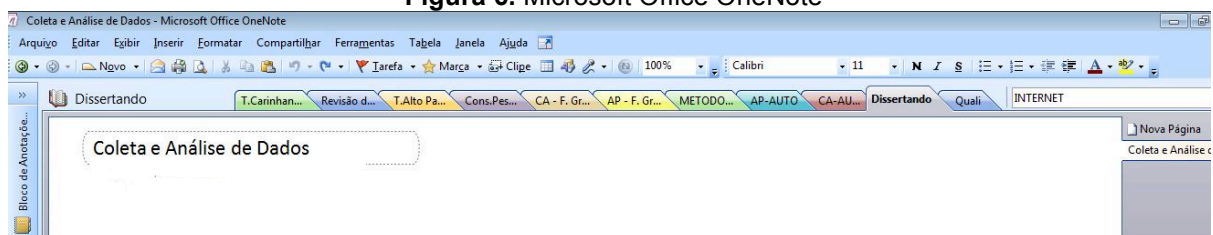
Quadro 3. Quantidade de mensagens Alto Paraíso

Grupo	Participantes	Alto Paraíso					
		Fórum de apresentação MENSAGENS			Fórum de construção MENSAGENS		
		Aluno	Tutor	Total	Aluno	Tutor	Total
1	3	23	2	25	20	22	42
2	3	20	2	22	43	10	53
3	4	67	2	69	18	14	32
4	4	37	2	39	6	7	13
5	4	51	2	53	13	9	22
6	4	29	2	31	7	7	14

Percebemos que a quantidade de mensagens publicadas no fórum de construção da tarefa em pequeno grupo, especificamente da turma de Carinhanha, não formava um montante considerável para análise, assim, optamos por utilizar outros instrumentos de coleta. Optamos, desse modo, em usar os dados dos questionários de avaliação final da tarefa “Você é o professor”, realizada pelos alunos ao final da disciplina, que gerou um volume de 40 páginas de dados.

Para organizar os dados coletados nos questionários de avaliação, utilizamos o software *Microsoft OneNote*, um bloco de anotações digital, que proporciona a flexibilidade de coletar e organizar textos, imagens, manuscritos digitais, gravações de áudio e vídeo. A figura 6 apresenta a imagem do bloco de anotações digitais da presente pesquisa.

Figura 6. Microsoft Office OneNote



Com benefícios adicionais de recursos avançados de pesquisa, para localizar palavras rapidamente, o *OneNote* forneceu uma solução para organizar os dados coletados e facilitar as análises.

Percebeu-se, ainda, a necessidade de coletar dados adicionais, impressões dos 23 alunos sujeitos da pesquisa sobre a tarefa realizada em grupo colaborativo e dados que revelassem o perfil de cada sujeito. Optamos por construir um questionário usando a ferramenta *Google Docs*, uma das ferramentas de construção de formulários, textos, planilhas, apresentações, do email/gmail da Google. Após a criação do questionário, observando o postulado na fundamentação teórica da presente pesquisa, inserimos em sua primeira página o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido. Encaminhamos os questionários via e-mail, após uma semana 23 alunos já haviam devolvido, também por e-mail, os questionários respondidos e com o termo cientificado. Não houve a necessidade de organizar no *OneNote* os dados coletados no *Google Docs*, considerando que o próprio docs já possibilitam organizar os dados e transformá-los em diversos formatos, como textos e planilhas.

Em seguida, realizamos a entrevista com um tutor a distância de uma das turmas objeto de estudo. Não foi possível realizar a entrevista com o outro tutor, encaminhamos email sobre a pesquisa e não tivemos retorno. A gravação dessa entrevista semi-estruturada durou cerca de 53 minutos, sua transcrição gerou um volume de 7 páginas de dados, com vista à análise dos dados.

É oportuno ressaltar que na construção dos instrumentos de coleta de dados, questionário *Google Docs*, para os alunos e entrevista semiestruturada, para o tutor a distância, observou-se o aporte teórico que baliza o presente estudo, fundamentações relacionadas aos estudos de aprendizagem colaborativa, preceitos de pequenos grupos colaborativos e os estudos de Teles (2012) que traz princípios de design e gerenciamento das atividades colaborativas em ambientes online de aprendizagem.

Quanto à análise dos dados coletados, optou-se pela análise do conteúdo inspirada em Bardin (2010), que define a análise de conteúdo como o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Franco (2008), inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação.

Definimos como unidades de análise da pesquisa os seguintes registros de todos os dados coletados. Com base nos estudos de Bardin (2010), adotamos na pesquisa 3 (três) fases que constituem a análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados.

Em Bardin (2010) e Franco (2008), compreendemos “pré-análise” como a organização propriamente dita: seleciona-se o material a ser analisado objetivando torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A pré-análise contempla duas atividades que adotaremos na pesquisa:

- Leitura flutuante: caracteriza-se pelo contato com os documentos e sua análise, conhecendo o texto de tal forma a nos deixar invadir pelas impressões e orientações.
- Escolha dos documentos: delimitação dos documentos a serem analisados, ou seja, *corpus* da pesquisa, que é definido por Franco (2008, p. 53) recorrendo a Bardin (1977, p. 96), como “conjunto dos documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Com a realização das fases constituintes da análise de conteúdo, chegamos ao momento da definição das categorias. As categorias expressam uma espécie de sinais significativos ou códigos e permitem a classificação dos elementos constitutivos das mensagens analisadas. Segundo Franco (2008, p. 59), a “criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo, mas que o pesquisador deve seguir o caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição”.

No início do estudo preliminar, havíamos optado pelas categorias não definidas previamente, aquelas que emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria (FRANCO, 2008). No entanto, após as considerações da banca de qualificação do projeto de pesquisa, adotamos o processo de categorização pré - definido, que segundo Bardin (2010, p. 147) “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados” nas análises dos dados. Desse modo, com base nos estudos de Teles (2012) acerca dos princípios de aprendizagem colaborativa *online*, adotamos como categorias as 7 dimensões

A figura 7 traz um modelo de nuvens de palavras, gerado a partir do título “Procedimentos Metodológicos” do presente estudo.

Buscando responder os objetivos do estudo, cabe ressaltar que ao longo das análises dos dados, foram considerados e identificados elementos caracterizadores das 7 dimensões de *design* e gerenciamento de atividades em pequenos grupos colaborativos (TELES, 2012).

Adicionalmente ao caminho trilhado ao longo da pesquisa, de modo a tornar mais rigorosa a análise dos dados e a validação dos resultados obtidos, foram adotados os seguintes procedimentos: apreciação e organização dos dados e triangulação dos resultados provenientes de diversas fontes de pesquisa, para confrontá-los e verificar a sua coesão. A respeito do tipo de triangulação utilizado no estudo, optou-se pela triangulação de dados, que segundo Duarte (2009, p. 11), citando (DENIN, 1989), refere-se à análise de dados “recorrendo a diferentes fontes”, propondo que se estude o fenômeno em tempos diferenciados (datas – explorando as diferenças temporais). Assim, é importante pontuar que em relação à temporalidade dos instrumentos de coleta de dados do presente estudo, o instrumento, questionário da avaliação final da tarefa colaborativa, foi respondido pelos sujeitos da pesquisa em julho de 2011, e o instrumento, questionário do *Google Docs*, foi aplicado e respondido em novembro de 2012.

Nas páginas a seguir, avança-se rumo às análises dos dados e resultados da investigação.

4. ANÁLISES DOS DADOS E RESULTADOS

O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes, a vida presente". (Carlos Drummond de Andrade)

Reúnem-se neste capítulo a análise elaborada dos resultados obtidos neste estudo. O estudo exploratório, que se propõe a oferecer uma visão panorâmica (GONSALVES, 2007), uma aproximação à análise de uma estratégia pedagógica colaborativa de pequenos grupos colaborativos *online*, considerando a fundamentação teórica pertinente à aprendizagem colaborativa, à pequenos grupos colaborativos e à luz das dimensões de princípios de *design* e gerenciamento de atividades colaborativas *online*.

4.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes do estudo foram 23 (vinte três) alunos dos polos de Carinhanha e Alto Paraíso que cursaram a disciplina Fundamentos da Arte na Educação do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília e 1 (um) tutor a distância de uma das turmas objeto do presente estudo. Para a coleta dos dados acerca do perfil dos participantes, utilizamos os instrumentos: questionário do *Google Docs*, encaminhado via *online* aos alunos dos dois polos; verbalizações extraídas das avaliações da tarefa em pequenos grupos colaborativos *online*, realizadas pelos alunos ao final da disciplina Fundamentos da Arte na Educação e das conversas informais entre a pesquisadora e os alunos dos dois polos em momentos presenciais do curso de Pedagogia a distância.

É oportuno esclarecer a necessidade de levantar o perfil dos sujeitos da pesquisa, dado a importância de se conhecer as suas diferenças individuais, possibilitando, assim, compreender ações dos sujeitos enquanto inseridos em grupos colaborativos com outros alunos e suas subjetividades.

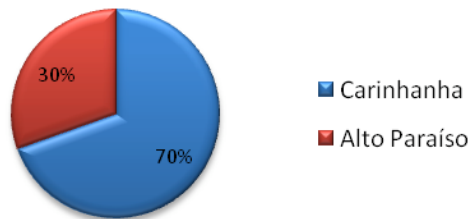
A primeira parte do questionário traça o perfil dos sujeitos da pesquisa, importante recurso para coletar informações sobre os dados pessoais e profissionais da amostra deste estudo, contidas a Parte A do questionário, referente ao polo presencial, sexo, idade, residência, local de trabalho e renda salarial familiar. A seguir, apresentam-se os resultados encontrados na coleta e análise dos dados.

A tabela 1 traz dados referentes aos “participantes” alunos que aceitaram participar da pesquisa e em qual cidade sede do polo estão matriculados. Dos 23 participantes, 16 que representa um percentual de 69,6% dos participantes são do polo de Carinhanha e 7 são do polo de Alto Paraíso.

Tabela 2. Participantes

Participantes	Frequência	Porcentagem
Carinhanha	16	69,6%
Alto Paraíso	7	30,4%
Total	23	100,0%

Gráfico 2. Representação gráfica dos polos dos Participantes

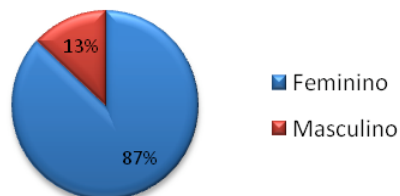


A tabela 3 traz dados referentes ao item “sexo” dos participantes, que revela a acentuada prevalência da representação feminina no curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília, aqui apresentada por um percentual de 87%, contrapondo-se aos 13% da representação masculina.

Tabela 3. Sexo

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	20	87,0%
Masculino	3	13,0%
Total	23	100,0%

Gráfico 3. Representação gráfica do item sexo



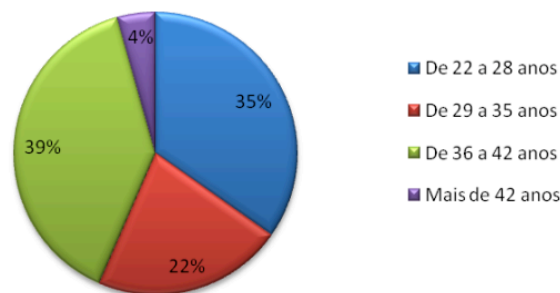
A tabela 4 mostra que dos alunos que compõem nossa amostra, 34,8% tem entre 22 a 28 anos, 21,7% tem entre 29 a 35 anos, 39,1% tem entre 36 a 42 anos e 4,3% tem mais de 42 anos. Pontes e Lopes (2012, p. 179) no estudo curso de Pedagogia a distância no sistema UAB: uma reflexão sobre nossa experiência, que

compõe o livro organizado por Fernandes (2012), intitulado Trajetórias das Licenciaturas da UnB – EaD em Foco, demonstrou que a média de idades dos alunos matriculados no curso era de 33 anos, sem grande diferenciação entre os polos do curso, que segundo os autores é “um dado relevante, sobretudo para a compreensão do público que vem sendo efetivamente alcançado pela UAB, especificamente na Licenciatura em Pedagogia”. Os dados levantados no item idade do presente estudo estão em consonância com a média de idade apresentada por Ponte e Lopes (2012).

Tabela 4. Idade

Idade	Frequência	Porcentagem
Menos de 21 anos	0	0,0%
De 22 a 28 anos	8	34,8%
De 29 a 35 anos	5	21,7%
De 36 a 42 anos	9	39,1%
Mais de 42 anos	1	4,3%
Total	23	100,0%

Gráfico 4. Representação Gráfica do item Idade



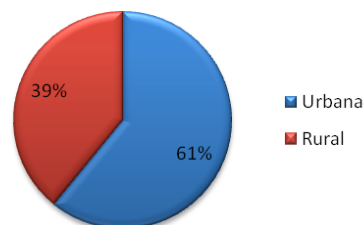
A tabela 5 traz dados referentes ao item “residência” dos participantes, demonstra que 60,9% dos alunos residem na zona urbana da cidade polo e 39,1% moram na zona rural da cidade polo. Pontes e Lopes (2012) mencionam que no critério de participação no processo seletivo para o curso de Pedagogia a distância, exigia do candidato que fosse morador do município da cidade sede do polo presencial, ou na região que estivesse situada num raio de 150 km da sede do polo. No presente estudo, tornou-se importante considerar não apenas se o estudante era ou não residente da cidade polo, mas se ele residia em zona urbana ou rural das regiões. Essa observação é importante quando consideramos duas questões importantes no curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília. A primeira refere-se ao tempo, custos e condições de deslocamento dos alunos ao

polo presencial, uma vez que ao ingressar no curso eles “assumem, necessariamente, o compromisso com atividades nesse espaço” (PONTES E LOPES 2012, p. 178). A outra considera questões referentes ao acesso à internet, uma vez que na zona rural dos municípios não se tem as mesmas condições tecnológicas das localidades urbanas, em virtude da geografia local ou em das limitações de modalidades de internet ofertadas na região.

Tabela 5. Residência

Residência	Frequência	Porcentagem
Urbana	14	60,9%
Rural	9	39,1%
Total	23	100,0%

Gráfico 5. Representação gráfica do item Residência



A seguir apresentam-se falas dos alunos para ilustrar a condição de acesso à internet na zona rural dos polos. O aluno 18 menciona que:

A minha participação nos trabalhos do grupo se deu com um pouco de dificuldade devido estarmos divididos em um grupo que moramos um pouco distante uns dos outros, por esta razão enfrentei alguns altos e baixos, não tive a oportunidade de comunicar ao tutor as minhas queixas concernente as dificuldades que eu enfrento aqui em minha localidade eu não tenho internet, tenho que me deslocar a uma distancia de 54 km, para ir ao pólo, ou caso contrário ir em uma escola que fica a dez quilômetros pedir para me dar uma chance de enviar as minhas atividades, para não ficar sem as notas.

A partir dessa fala, é perceptível a dificuldade que o aluno, morador da zona rural, encontra para realizar atividades em grupos *online*. A falta de acesso à internet, bem como a grande distância do polo de apoio presencial prejudicam o desempenho dos alunos nas atividades educativas realizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Outro morador da zona rural, o aluno 22, em tom de desabafo afirma que

[...] inclusive vou repetir a disciplina. Na época tinha dificuldades de acesso à internet.

Nesse relato, é confirmada a fala anterior sobre a dificuldade de acesso dos alunos da zona rural ou de localidades distantes da sede do polo de apoio presencial, o que resulta no sucesso ou insucesso na realização de atividades em grupos *online*, bem como nas outras atividades da disciplina.

Na entrevista e na conversa, o tutor também aponta a relevância desse problema que envolve questões de tecnologia e geografia. Acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes para a realização da tarefa em grupo colaborativo *online*, foi indagado ao tutor X: “você acredita que um dos dificultadores é o acesso à internet, você acha que a tecnologia é um dificultador?” Na entrevista, o tutor X argumentou que:

Acho que é. A gente está numa metrópole, tem acesso a tudo, mas tem aluno que está em local que o celular tem dificuldade de pegar. Em Carinhanha, tem aluno que faz trabalho em lan house porque não tem internet em casa.

Quanto aos aspectos associados à dimensão “Modelos pedagógicos de colaboração *online*”, elencados nos princípios de design e gerenciamento de atividades colaborativas *online* (TELES, 2012), depreende-se que é preciso dentro da proposta de uma estratégia pedagógica, possibilitar aos alunos com dificuldade de acesso à internet e moradores de localidades distantes da sede do polo presencial, alternativas que permitam a realização com êxito das atividades de pequenos grupos colaborativos.

Contraopondo as considerações do aluno 18 e do aluno 22, o aluno 4 morador da zona rural, menciona na avaliação final da atividade colaborativa de pequenos grupos *online* que encontrou outras alternativas para sanar as dificuldades de distância e acesso precário à internet,

nem a distância nos atrapalhou. Nos dias atuais existem muitos outros meios de comunicação que facilitou a nossa interação com a colega que estava mais distante.

A solução encontrada pelo aluno 4 para a construção da atividade colaborativa em pequenos grupos reflete características facilitadoras de duas dimensões de TELES (2012): “Groupware para o suporte das atividades *online* com interface lúdica, intuitiva, estética” e “Coesão de grupo”. De modo que o trecho da fala “outros meios de comunicação”, inclui-se o uso de mensagens e redes sociais em outros recursos tecnológicos como celulares, acessíveis em localidades longínquas e de difícil acesso. O acesso precário à internet e a distância não foram

fatores que dificultaram a “coesão do grupo”, considerando a colocação do aluno 4, o grupo conseguiu interagir, se comunicar para construir a tarefa.

As tabelas 6 e 7 trazem dados referentes aos itens “Alunos do polo de Carinhanha que residem na cidade sede” e “Alunos do polo de Alto Paraíso que residem na cidade sede”. Pontes e Lopes (2012, p. 181) com base em sua pesquisa realizada no âmbito do curso de Pedagogia a distância da UnB, ressaltam que “o polo com maior ocorrência de estudantes morando na cidade sede é o que apresenta, segundo dados de matrícula, melhores taxas de frequência e permanência dos estudantes no curso”. Dado essa constatação, verificamos a necessidade de levantar os dados referentes às localidades de residências dos alunos dos dois polos objetos do presente estudo. A tabela 6 traz os dados do polo de Carinhanha, 68,8% dos alunos residem na cidade sede do polo e 31,2% residem em outra cidade, incluindo na porcentagem a moradia em zona rural do município da cidade sede do polo. A tabela 7 traz os dados do polo de Alto Paraíso, 42,9% dos alunos residem na cidade sede do polo e 57,1% residem em outra cidade, incluindo na porcentagem a moradia em zona rural do município da cidade sede do polo. Contudo é oportuno ressaltar, no âmbito das duas situações levantadas, o que Pontes e Lopes (2012, p. 182) mencionam a respeito do “número baixo de estudantes residentes no município-sede polo”. Nas pesquisas de Pontes e Lopes (2012), a estratégia de democratização do acesso proposta pela UAB, na prática, tem se revelado um dificultador desse acesso para alunos residentes longe dos polos, como o verificado no expressivo percentual do presente estudo, especialmente considerando as realidades locais e a condição socioeconômica dos sujeitos da pesquisa, como veremos na próxima tabela.

Tabela 6. Alunos do polo de Carinhanha que residem na cidade sede

Residem e estudam em Carinhanha	Frequência	Porcentagem
Sim	11	68,8%
Não	5	31,2%
Total	16	100,0%

Gráfico 6. Alunos do polo de Carinhanha que residem na cidade sede

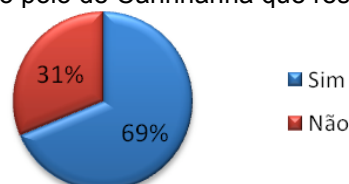
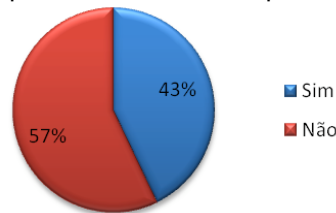


Tabela 7. Alunos do polo de Alto Paraíso que residem na cidade sede

Residem e estudam em Alto Paraíso	Frequência	Porcentagem
Sim	3	42,9%
Não	4	57,1%
Total	7	100,0%

Gráfico 7. Alunos do polo de Alto Paraíso que residem na cidade sede

A tabela 8 traz dados referentes ao item “salário” dos participantes, infere-se que a totalidade dos participantes vive com uma renda familiar menor do que 5 salários mínimos, e desses, 56,5% vivem com renda familiar de até um salário mínimo. A tabela 9 traz dados referentes ao item “local do trabalho”, revelando que 53% trabalham na zona urbana das cidades, outros 35% trabalham na zona rural e 12% na zona urbana e rural. Neste item, realizamos um cruzamento com os dados revelados nas tabelas 6 e 7, que apontam que 31,2% dos alunos de Carinhanha e 57,1% dos alunos de Alto Paraíso não residem nas cidades sedes dos polos de apoio presencial das respectivas cidades. O cruzamento dos dados se faz necessário, quando se considera a “condição socioeconômica desses estudantes”, como asseveram Pontes e Lopes (2012, p. 182), que podem explicar dificuldades relatadas pelos alunos de ir ao polo de apoio presencial, bem como adquirir recursos tecnológicos que possibilitem a realização do curso a distância. O relato a seguir do aluno 21 reforça essa explicação

as maiores dificuldades é a internet que é um pouco fraca e moramos longe do pólo e isso dificulta os trabalhos, pois recebemos orientações da tutora somente online e não temos acesso aos livros do pólo por causa da distância do pólo para a localidade onde moramos, nem temos dinheiro para ir no pólo sempre.

Nas observações informais realizadas por essa pesquisadora nas duas sedes dos polos das cidades, durante momentos presenciais de outras disciplinas, verificou-se a realidade socioeconômica e geográfica dos alunos. Ao longo das conversas informais, alunos moradores da zona rural informaram que não tinham condições financeiras para ir ao polo constantemente. Estes mesmos alunos da

zona rural relataram o fato de sempre em tempos de chuvas na localidade de sua residência, a internet à rádio parava de funcionar e eles não tinham condições financeiras para adquirir outro tipo de “internet” (alunos 13, 14, 15, 21 e 23). É um item relevante para compreender sucessos ou insucessos dos alunos na disciplina.

Tabela 8. Salário

Salário	Frequência	Porcentagem
Até 1 salário mínimo	13	56,5%
De 2 a 3 salários	5	21,7%
De 3 a 5 salários	5	21,7%
Mais de 6 salários	0	0,0%

Gráfico 8 Salário

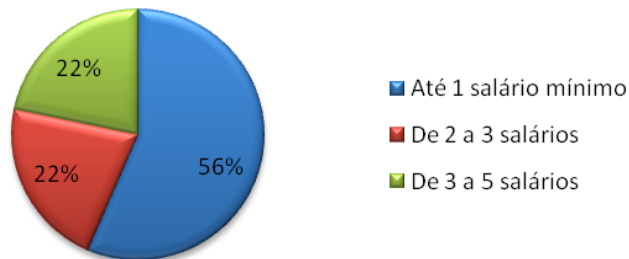
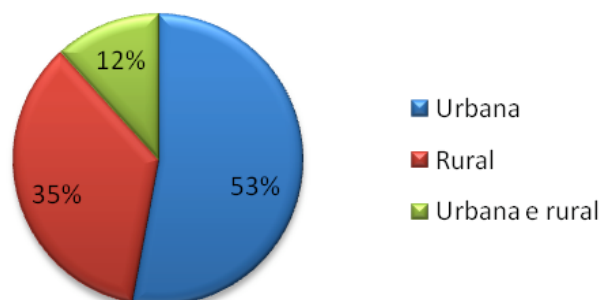


Tabela 9. Local de trabalho

Local do trabalho	Frequência	Porcentagem
Urbana	9	52,9%
Rural	6	35,3%
Urbana e rural	2	11,8%
Total	17	100,0%

Gráfico 9. Local de trabalho



4.2. A COMUNICAÇÃO DOS PEQUENOS GRUPOS COLABORATIVOS

Por meio das análises dos dados obtidos no questionário do *Google Docs*, identificamos as formas de comunicação em grupo, a interação social, que favorecem a aprendizagem colaborativa em pequenos grupos, dos alunos participantes da disciplina objeto desta pesquisa.

As figuras 8 e 9 trazem as formas de comunicação adotadas pelos alunos do polo de Alto Paraíso e do polo de Carinhanha, participantes dos pequenos grupos colaborativos *online* de suas respectivas cidades.

A nuvem de palavras é uma forma de visualização de dados linguísticos que mostra a frequência com que as palavras aparecem em determinado contexto (FEINBERG, 2009). As 100 palavras-chave mais frequentes nas respostas dos alunos dos dois polos, acerca das formas de comunicação adotadas para a construção da tarefa de pequenos grupos colaborativos, estão representadas com destaque de acordo com sua frequência nas nuvens de palavras abaixo.

No quadro a seguir, considerando apenas as respostas dos sujeitos da pesquisa do pólo de Alto Paraíso, destacamos as 6 palavras que tiveram mais ocorrências nas respostas do questionamento “quais foram as formas de comunicação adotadas pelo grupo *online* para interagir com os demais estudantes da turma durante a apresentação na plataforma de ensino da atividade Você é o Professor?” Nota-se na nuvem de palavras a frequência das palavras-chave para os termos “pessoalmente”, “telefone” e “email”, como as formas de comunicação mais adotados pelos alunos para a construção da tarefa colaborativa em pequeno grupo colaborativo *online*. A palavra “pessoalmente” revela que os alunos se encontraram pessoalmente para a elaboração e construção da tarefa colaborativa. Na estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos da disciplina Fundamentos da Arte na Educação, trazia em sua ementa a orientação da tarefa ser construída integralmente nos fóruns de construção dos grupos, o que não ocorreu de maneira exclusiva conforme observa-se na figura 8.

Por outro lado, a nuvem de palavras revela que os alunos utilizaram outras ferramentas dialógicas para a construção da tarefa colaborativa. O “telefone”, “email” e “celular” são canais de comunicação que possibilitam maneiras diversidades para a realização da tarefa colaborativa, como menciona GOULÃO (2010). No caso dos pequenos grupos colaborativos da turma de Alto Paraíso, observou-se no quadro

disponibilizado no capítulo dos instrumentos de procedimentos de coleta e de análises, o expressivo volume de mensagens trocadas entre os alunos em seus respectivos grupos de construção da tarefa. A observação do aluno 6 demonstra o resultado da nuvem de palavras

Nosso grupo era composto de quatro pessoas. Três pessoas moram na mesma cidade, então encontramos várias vezes para realizarmos a tarefa e o outro componente apenas pelo e-mail e mensagem.
(ALUNO 6)

Figura 8. Formas de comunicação dos grupos do polo de Alto Paraíso

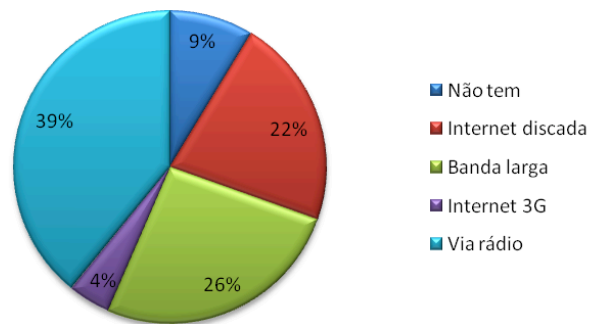
Palavra	Ocorrência
Pessoalmente	5
Telefone	4
Email	4
Plataforma	3
Mensagem	3
Celular	2



Prosseguindo as análises acerca da comunicação adotadas pelos pequenos grupos colaborativos, nota-se na nuvem de palavras construída com os dados dos sujeitos do pólo de Carinhanha, a frequência de palavras-chave para os termos "grupo", "mensagem e "pessoalmente", como as formas de comunicação mais adotadas pelos alunos para a construção da tarefa colaborativa em pequeno grupo colaborativo *online*, conforme observa-se na figura 9.

A grande ocorrência da palavra "grupo" provocou exaustivos momentos de análises dos dados coletados, considerado o fato que os alunos de Carinhanha praticamente não utilizaram os fóruns dos seus grupos para a construção da tarefa *online*. Constatamos então que ao mencionar a palavra "grupo", os sujeitos estavam explanando que o houve muita comunicação em grupo, mas que essa comunicação não aconteceu da maneira "*online*" e sim "pessoalmente" em "encontros". Com as análises dos dados e com as vivências da pesquisadora em momentos presenciais no pólo de Carinhanha, observou-se que os alunos desse pólo tem como costume, se encontrar no pólo de apoio presencial para realizar as atividades do curso de Pedagogia a distância.

Assim, nota-se que a coesão do grupo não foi afetada por dificuldades inerentes à tarefa e à forma como os membros do grupo trataram de resolver estas

Gráfico 10. “Internet em casa”

Ressalta-se que tendo como base os dados coletados no *Google Docs*, todos os 23 alunos sujeitos da presente pesquisa possuem computador ou notebook em suas residências.

4.3. CATEGORIZANDO AS SETE DIMENSÕES DE *DESIGN* E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS *ONLINE*

A categorização de dimensões de *design* e gerenciamento de atividades colaborativas *online* considera critérios sugeridos por Bardin (2010), com vistas ao desenvolvimento de construtos que subsidiam a compressão do processo construtivo desenvolvido na atividade de pequenos grupos colaborativos *online*, suas dificuldades e facilidades. A seguir constam as 7 categorias previamente definidas: Envolvimento ativo do professor no modelo colaborativo; Escolha do tópico, definição e duração; Modelos pedagógicos de colaboração *online*; Tamanho dos grupos de trabalho; Consenso e coesão de grupo; Avaliação de atividades colaborativas de grupo *online*; Groupware para o suporte das atividades *online* com interface lúdica, intuitiva, estética.

Em relação à forma como cada construto se encontra estruturado, constam: a denominação da categoria; a definição conceitual com base nos princípios colaborativos de Teles (2012); uma síntese com os conteúdos verbalizados facilitadores e dificultadores; e registro de verbalizações julgados pela pesquisadora como “mais pertinentes para ilustrar os achados” (SOUSA, 2012).

Quadro 4. Categoria: Envolvimento ativo do professor no modelo colaborativo

AS SETE DIMENSÕES DESIGN E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS ONLINE	
Categoria: Envolvimento ativo do professor no modelo colaborativo	
Definição	
Teles (2012, p. 12) menciona que “o professor da disciplina <i>online</i> tem um papel fundamental no design, implementação e avaliação do trabalho de seus estudantes”. Define também que o professor/tutor <i>online</i> responde a seus alunos tanto para esclarecer dúvidas, indicar novas fontes de informação, certificar-se de que os alunos compreenderam bem o tópico em questão e tarefas cognitivas. A capacidade do tutor para usar facilitadores pedagógicos durante o processo de aprendizagem de pequenos grupos é o mais importante, determinante na qualidade e sucesso de qualquer estratégia pedagógica para ajudar os alunos a: 1) desenvolver o pensamento dos alunos ou habilidades de raciocínio (resolução de problemas, o pensamento crítico) quando aprendizagem e 2) ajudá-los a tornarem-se mais independentes, autônomos (aprender a aprender).	
Conteúdo verbalizado pelos alunos - Facilitadores	Conteúdo verbalizado pelos alunos - Dificultadores
Tutor que orienta e incentiva a turma	Mediação lenta e demora no feedback
Constante contato com os alunos para feedback	Falta de orientações iniciais para a atividade
Tutor ativo e disponível	
VERBALIZAÇÕES	
<i>“No início não entendemos direito como deveria ser apresentado o trabalho. A tutora nos orientou pacientemente até que conseguimos fazer” (ALUNO 6).</i>	
<i>“A tutora não interferiu na formação do grupo, mas esteve presente a todo o momento esclarecendo minhas dúvidas quando eu solicitava através de mensagem fechada. Essa relação professor/aluna fez com que eu me sentisse segura com relação à interação com os (as) colegas” (ALUNO 1).</i>	
<i>“No início da realização desta atividade “Você é o professor” eu senti muita insegurança devida (sic) não ter entendido qual o objetivo dela, até cheguei enviar mensagem fechada à tutora pedindo que ela nos auxiliasse, mas a mesma disse que estava observando o nosso desenvolvimento, mas não poderia manifestar-se. Então procurei minha irmã que é do grupo e foi que ela me explicou o sentido da atividade e a partir dessa explicação tudo esclareceu na minha cabeça e participei do fórum com muito entusiasmo e segurança com relação o que estava fazendo” (ALUNO 7).</i>	
<i>“Obrigada tutora pela presença, paciência, e compreensão que teve conosco, pois sabe que moramos a 70 km do Pólo e por isso encontramos muitas dificuldades” (ALUNO 6).</i>	
<i>“(…) busquei a ajuda dos colegas de turma, da tutora presencial, tutor à distância e do professor que nos acompanhou e supervisionou sempre que necessário, nos envolvendo nas atividades, motivando-nos e incentivando a participação constante de todos envolvidos, nos instruindo com paciência, determinação” (ALUNO 15).</i>	
<i>“só senti falta da comunicação do feedback, por que eles nos ajuda a manter informados se estamos bem na disciplina, e quando não tem ficamos desorientados sem saber se estamos indo bem” (ALUNO 13)</i>	
<i>“A mediação do tutor online foi muito lenta, tornando quase inviável, pois só respondia quanto já passava do tempo.” (ALUNO 10)</i>	

Teles (2012) salienta em seu estudo sobre os princípios de aprendizagem colaborativa *online*, que o professor/tutor *online* responde a seus alunos tanto para esclarecer dúvidas, indicar novas fontes de informação, certificar-se de que os alunos compreenderam bem o tópico em questão e tarefas cognitivas. Em relação aos tutores a distância, verificamos que houve um envolvimento ativo na estratégia pedagógica colaborativa em pequenos grupos adotada na disciplina Fundamentos da Arte na Educação, do curso de Pedagogia a distância da UAB/UnB.

Nos conteúdos verbalizados, “tutor que orienta e incentiva a turma”, “tutor ativo e disponível”, “constante contato com os alunos para feedback”, caracterizam elementos facilitadores para o processo de construção dos trabalhos colaborativos dos pequenos grupos. A capacidade do tutor para usar facilitadores pedagógicos durante o processo de aprendizagem de pequenos grupos é o mais importante e determinante na qualidade e sucesso de qualquer estratégia pedagógica para ajudar os alunos a desenvolver habilidades e competências que os levem a concretização da atividade.

Por outro lado, pode-se observar nas verbalizações elementos que podem dificultar a aplicação da estratégia pedagógica colaborativa de pequenos grupos, como a mediação “muito lenta”. É importante considerar nas verbalizações questões levantadas nas análises acerca da **comunicação dos pequenos grupos** e do perfil dos participantes da pesquisa”, como as condições de internet a distância do pólo de apoio presencial, que pode contribuir para as verbalizações que identificam “dificultadores” na dimensão sobre o envolvimento ativo do tutor.

Quadro 5. Categoria: Escolha do tópico, definição e duração

AS SETE DIMENSÕES <i>DESIGN</i> E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS <i>ONLINE</i>	
Categoria: Escolha do tópico, definição e duração	
Definição	
Para a escolha do tópico ou tema está ligada ao currículo da disciplina. Como estratégias pedagógicas de trabalho em pequenos grupos, Teles (2012) apresenta três maneiras de se escolher o tópico: cada aluno escolhe o seu e depois compartilha com os demais colegas e estes então se agrupam de acordo com o tópico escolhido. A segunda maneira é de que o tutor, baseado no perfil do aluno, faça sua própria escolha do tópico e defina a que grupo pertencerá cada aluno. Uma terceira opção é a combinação de ambos os formatos mencionados ou até mesmo dos aspectos culturais ou regionais da comunidade dos alunos. Já a duração da tarefa pode variar bastante, porém alguns elementos são importantes nas tarefas realizadas em pequenos grupos colaborativos: tempo para que o grupo possa trabalhar na preparação da tarefa e planejamento da apresentação; outro tempo previamente determinado para o grupo fazer a apresentação da tarefa à turma, obter opinião e responder às dúvidas e comentários dos colegas da turma.	
Conteúdo verbalizado pelos alunos -	Conteúdo verbalizado pelos alunos -

facilitadores	difícultador
Tutor a interferem na formação do grupo	Colegas não proativos no grupo
Escolha do grupo por afinidade e local de moradia	Dificuldade de comunicação entre membros do grupo
Escolha de temas referentes à cultura local	
Divisão de tarefas entre os membros do grupo	
Boa comunicação entre os membros do grupo	
Tutor presencial e a distancia ajudam na escolha do tema	
VERBALIZAÇÕES	
<p><i>“Todos os componentes do grupo foram bem presentes e motivando os demais a participarem do fórum, quando algum percebia que um dos membros do grupo estava meio ausente ao ambiente, os demais ligavam, passava mensagem fechada e até mesmo email para não deixar ninguém de fora, afinal de contas, a aprendizagem acontece através da troca de conhecimentos. Essa maneira de estarmos mediando conhecimentos poderá ser comparada como a tecelagem de um artesanato. As descobertas tanto para o artesanato quanto com relação a nossa aprendizagem na educação ela está sempre em constante desenvolvimento e percebemos a cada conquista nova que necessitamos daquele conhecimento e assim sucessivamente. Lembrando que cada participante do grupo tem uma visão diferente, mas que acabamos concordando porque são palavras diferentes, mas que tem o mesmo sentido e que essas diferenças são úteis para enriquecer nosso vocabulário” (ALUNO 7).</i></p> <p><i>“Durante o desenvolvimento das atividades houve uma necessidade de se formar grupos, não foi difícil a montagem dos grupos, porém o que causou transtornos foi a distância Entre os colegas, pois muito moram em localidades diferentes.O tema do trabalho foi escolhido pelo tutor, Os componentes se empenharam em desenvolver a sua parte no trabalho,a escolha dos papéis aconteceu de forma democrática,fizemos um sorteio e cada componente pegou a sua função.” (ALUNO 14)</i></p> <p><i>“Nem todos participavam ativamente, muitos faltavam pois, os horário não batiam com os demais colegas, as tarefas acabavam ficando somente para alguns, ou seja acabavam encostando em alguns para conseguir uma nota boa. Também tinha colegas que não aceitava as minhas idéias, onde acabávamos deixando o trabalho com a sua cara..” (ALUNO 17)</i></p>	

Segundo Teles (2012) e Palloff e Pratt (2002), a tarefa deve ser bem definida com duração, número de membros, função de cada um, que tipo de suporte e onde procurar informação, e qual é o produto final, sendo o tutor *online* quem deverá conduzir seus alunos na definição em detalhes das atividades *online* que o grupo irá executar. Analisando a estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online*, nota-se com as verbalizações que o tutor interfere em alguns grupos para na hora de formar os grupos e definir o tema do trabalho colaborativo. A escolha de temas da cultura local foi bem marcante nos polos, valorizando suas cidades e

contextualizando a aprendizagem dos alunos. Como dificultador em trabalhos em grupos colaborativos *online* ou presencial, relacionam-se com questões referentes à falta de proatividade de colegas inseridos no grupo e dificuldades de comunicação entre os membros do grupo.

Quadro 6. Categoria: Modelos pedagógicos de colaboração *online*

AS SETE DIMENSÕES DESIGN E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS ONLINE	
Categoria: Modelos pedagógicos de colaboração <i>online</i>	
Definição	
<p>Para Teles (2012) há dois elementos fundamentais na escolha do modelo pedagógico para colaboração: a pedagogia e a tecnologia. O elemento pedagógico refere-se a ações de apoio no processo de aprendizagem do indivíduo ou grupo. As ações pedagógicas estão ligadas às questões de conteúdos, situações e estratégias de aprendizagem tais como as funções do tutor na instrução direta da tarefa, na indicação de modelos e associações nos fóruns de construção da tarefa colaborativa, na promoção de autorreflexão no estudante, na orientação dos estudantes na busca de informações. Também motivando-os, atuando como suporte na estruturação das tarefas cognitivas e direcionar o debate aos objetivos propostos. O segundo elemento fundamental ao modelo, a tecnologia, refere-se à comunicação síncrona ou assíncrona. Síncrona, quando a interação entre participantes se dá em tempo real, como chat, videochat, webconferência. E assíncrona quando a interação em tempo não real, como no e-mail, fóruns de discussão e acesso a informação previamente gravada. Alguns modelos colaborativos usam ambas as tecnologias, síncrona e assíncrona, combinando-as em formatos inovadores.</p>	
Conteúdo verbalizado pelos alunos - facilitadores	Conteúdo verbalizado pelos alunos - dificultador
Compreensão do aluno sobre as instruções da tarefa	Dificuldade dos alunos na compreensão da tarefa
Instrução clara por parte do tutor	Dificuldade dos alunos em participar de dois fóruns semanais
Apoio do tutor como suporte	Inicial fraca participação dos alunos no fórum de apresentação dos grupos
Uso de ferramentas da plataforma para comunicação	Falta de clareza quanto instrução inicial e ao feedback do tutor
Pro-atividade dos alunos na busca de soluções quanto a comunicação entre os membros	Dificuldade de acesso por problemas ou falta de internet
	Dificuldade dos alunos de realizar o contato apenas <i>online</i>
VERBALIZAÇÕES	
<p><i>“Acho que por ser o primeiro grupo e ainda ter outro fórum para a turma participar, não conseguimos muita participação da turma. Mas o trabalho ficou muito bom e bonito”. (ALUNO 12)</i></p> <p><i>“Nos encontramos presencialmente do começo ao término do trabalho” (ALUNO 21)</i></p> <p><i>“No início não entendemos direito como deveria ser apresentado o trabalho” (ALUNO 6)</i></p> <p><i>“Realizando essa tarefa “Você é o professor” de grande importância na minha formação, pois através dela pude ter uma experiência maior sobre “ser professora”, e o mais</i></p>	

importante é que estar mediando conhecimento num ambiente virtual é totalmente diferente de estarmos inserido em uma sala de aula presencial, pois precisamos ter muito cuidado com as palavras que iremos postarmos aos nossos alunos para que não sejam interpretadas de maneiras erradas. Foi uma grande experiência, amei ser professora num ambiente virtual. Percebi também que se a interação aluno/aluno e aluno/professor é importante numa interação presencial, num espaço virtual essa interação é absolutamente necessária” (ALUNO 7).

“O ponto negativo é quando às vezes surgem conflitos em momentos de discórdia entre os participantes, onde precisamos ser mais direto, e tomar atitudes que nem sempre agradam a todos do grupo. Uma vez que as opiniões nem sempre são aceitas por todos participantes. Vale ressaltar que essa interação é indispensável no processo ensino e aprendizagem.” (ALUNO 11)

“O tutor foi muito eficiente, mas faltou mais esclarecimento e conduzir melhor o trabalho. Uma vez que muitos de nós não sabíamos nem porque estava ali somente no decorrer do processo é que fomos descobrindo o tamanho do compromisso que estava em nossas mãos” (ALUNO 14).

O compromisso dessa estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online* é trabalhar com parâmetros dentro de um planejamento previamente conhecido e compreendido por tutores e alunos. Essa categoria alinha-se à importância da compreensão da tarefa colaborativa *online*. O roteiro para construir tarefa “Você é o professor, informa que além de construir o trabalho colaborativo em um fórum fechado exclusivo a cada grupo, os grupos também deveriam apresentar a tarefa em outro espaço chamado “Fórum de apresentação”, onde assumiriam o papel de tutor aluno, mediando as discussões semanais com a temática construída por seu grupo. Percebeu-se que tanto alunos como os tutores demoram a compreender essa estratégia pedagogia, a fala do tutor X na entrevista constata esse fato:

Como era uma coisa nova pra mim. Eu fui absorvendo aos poucos. A outra tutora já tinha participado da outra oferta e foi logo levando (os espaços do AVA) para a Luciana (UAB) resolver. Até que eu entendesse a dinâmica, pirei um pouco. Mas depois que ficou montadinho, os grupos com seus espaços, eu fui montando na minha cabeça.

Nota-se que o orientador da tarefa colaborativa também demorou a compreender a dinâmica do desenvolvimento da tarefa colaborativa em pequenos grupos, mas assim com os alunos, com o passar do tempo, tanto tutor como aluno já estavam familiarizados com o modelo pedagógico e os alunos cientes da

responsabilidade em assumir a postura de “professor” da turma durante uma semana. Foram várias verbalizações de contentamento em assumir o papel de professor da turma e realizar a tarefa que tinha como modelo pedagógico a colaboração em pequenos grupos, como as do aluno 07.

Quadro 7. Categoria: Tamanho dos grupos de trabalho

AS SETE DIMENSÕES <i>DESIGN</i> E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS <i>ONLINE</i>	
Categoria: Tamanho dos grupos de trabalho	
Definição	
Segundo Teles (2012) “o tamanho do grupo é um fator importante; três ou quatro alunos por grupo é um boa medida. Grupos pequenos são especialmente decisivos em ambientes assíncronos, corroborando com Teles (2012) ao mencionar que “o trabalho de grupo é sempre mais bem sucedido quando é realizado por pequenos grupos”.	
Conteúdo verbalizado facilitadores	Conteúdo verbalizado dificultador
Grupos já formados anteriormente	Alunos tem dificuldade de compreender a dinâmica do trabalho em pequenos grupos
VERBALIZAÇÕES	
“O meu grupo foi formado desde do início do curso , pois formamos um grupo de estudo de quatro pessoas e nos tornamos grandes amigas , e até hoje todos os trabalhos de grupo fazemos juntas.” (ALUNO 19)	
“(…) como somos cinco as estudantes do curso, sempre fazemos os trabalhos de grupo juntas. As vezes a tutora pede seja de 4 ou menos integrantes no grupo, nós sempre recorremos e pedimos que o nosso grupo seja formado pela cinco” (ALUNO 6)	

Grupos formados de acordo com a localização geográfica dos membros do grupo: os que vivem na mesma região ou cidade podem formar um grupo, foi a estratégia adotada para a formação dos grupos. Nota-se que a proximidade privilegia os encontros presenciais e prejudica a orientação da construção da tarefa de se fazer a tarefa somente “*online*”. Houve poucas verbalizações acerca do tamanho do grupo, se esse tamanho era ou não ideal. Apenas um grupo questionou o fato de sempre trabalhar em grupo com 5 integrantes por morarem na mesma localidade. No caso da tarefa “Você é o professor”, o grupo já formado em outras disciplinas teve que se dividir, causando um pouco de resistência, sanada pela mediação do tutor a distância.

Quadro 8. Categoria: Consenso e coesão de grupo

AS SETE DIMENSÕES <i>DESIGN</i> E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS <i>ONLINE</i>	
Categoria: Consenso e coesão de grupo	
Definição	
Para se criar consenso é necessário ter um objetivo comum, entendimento de todos os membros do grupo acerca da tarefa a ser construída colaborativamente e um facilitador para conduzir as discussões do grupo. O sucesso dos grupos colaborativos acontece quando todos os membros do grupo assimilam objetivos da tarefa e aprendem em equipe.	

O princípio das tarefas colaborativas se concentra em ensinar e aprender uns com os outros.	
Conteúdo verbalizado pelos alunos - facilitadores	Conteúdo verbalizado pelos alunos - dificultador
Escolha do grupo por afinidade e local de moradia	Grupos com membros distantes fisicamente
Alunos tentam manter a formação de grupos de outras disciplinas	Falta de recursos financeiros para encontros presenciais entre os alunos
Grupos com afinidade permanecem unidos	Os grupos se encontravam presencialmente
Grupo desenvolve uso de ferramentas de comunicação para solução das dificuldades	Membros pouco proativos no grupo
Divisão de tarefas entre os membros do grupo	Participação irregular entre os membros do grupo
	Falta de acesso a internet dificulta a comunicação entre o grupo
	Dificuldade em incentivar a participação dos colegas
VERBALIZAÇÕES	
<p><i>“Devido um dos integrantes do grupo morar distante e não termos número de telefone para estar entrando em contato com mais rapidez, pela plataforma o retorno demorava um pouco para chegar” (ALUNO 6).</i></p> <p><i>“Percebe-se que alguns membros deixam de assumir um papel mais ativo, deixando a desejar, não cooperando muito com a equipe, não se envolvendo no trabalho que apóia a interação entre os indivíduos do grupo para a realização das atividades” (ALUNO 13).</i></p> <p><i>“Sempre tem aquele colega que fica esperando pelo outro, confesso que não sou dessas, e por isso não gosto muito de realizar trabalhos em grupo” (ALUNO 14).</i></p> <p><i>“Do nosso grupo não, mas sempre tem aquele colega que ficou desgarrado e a tutora teve que intervir, percebi isso no fórum de formação do grupo” (ALUNO 3).</i></p>	

A coesão do grupo pode ser afetada por dificuldades inerentes à tarefa e à forma como os membros do grupo tratam de resolver estas dificuldades. Durante as mediações, o tutor a distância necessita assegurar que os membros dos grupos compartilham todas as informações com os demais e aceita as sugestões um dos outros, são indicadores que contribui para a coesão dos grupos. Note-se em alguns casos a irregularidade de participação de membros do grupo, dificuldades recorrentes em tarefas em grupo das disciplinas presenciais. Algumas dificuldades apresentadas nas verbalizadas, refere-se à recorrente questão da dificuldade de acesso à internet e da distância do pólo de apoio presencial.

Quadro 9. Categoria: Avaliação de atividades colaborativas de grupo *online*

AS SETE DIMENSÕES DESIGN E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS ONLINE	
Categoria: Avaliação de atividades colaborativas de grupo <i>online</i>	
Definição	
<p>Há dois modelos de avaliações. O primeiro é avaliação formativa, que prevê o monitoramento e progresso na realização dos objetivos propostos na tarefa. O segundo modelo avaliativo é o somativo, que se refere ao desenvolvimento do trabalho em grupo, fornecendo dados para julgar o nível final de aprendizado do aluno.</p> <p>A avaliação de uma tarefa colaborativa <i>online</i> é muito complexa (TELES 2012; PALLOFF & PRATT, 2002), além dos modelos de avaliação formativa e sumativa, outra forma de avaliação das tarefas em grupo <i>online</i> seria a autoavaliação. Teles (2012, p.16) destaca que “o próprio grupo se auto-avalia a partir dos critérios estabelecidos e o professor poderá confirmar ou não a menção elaborada pelo grupo”.</p>	
Conteúdo verbalizado facilitadores	Conteúdo verbalizado dificultador
Auto avaliação ao longo do processo	
VERBALIZAÇÕES	
<p><i>“Desde o início do semestre estamos sempre trabalhando em grupo. Mas confesso que amadureci muito esta idéia de trabalhar em grupo, pois não gostava muito, desde o tempo da escola, sempre achava que tinha um colega que não ajudava em nada (...)Todas nós trabalhamos juntas. Não teve aquela que esperou pela outra. Quando uma tinha uma idéia parece que essa idéia já estava formada na mente da outra” (ALUNO 21)</i></p> <p><i>“(...). A outra parte que gostei muito foi a tarefa “Você é o professor”, pois fui professora num ambiente virtual da (UnB), esse é um privilégio de poucos e ainda mais em se tratando de uma faculdade tão importante, me senti muito poderosa nesse ambiente. Foi uma grande experiência. Quem sabe um dia serei uma tutora virtual?” (ALUNO 7)</i></p> <p><i>“(...) dando uma de professora num ambiente tão importante eu me senti uma pessoa muito importante, pois é uma responsabilidade muito grande, ainda mais que tinha certeza que tinha sempre duas pessoas “feras no conhecimento” (A tutora e o professor) observando o meu trabalho. Fiquei muitas vezes insegura, mas gostei muito (...)” (ALUNO 6)</i></p> <p><i>“Esse espaço fez com que eu adquirisse uma grande experiência da responsabilidade de um tutor a distância, não é fácil, mas é muito prazeroso ver a participação dos demais atendendo um chamado e incentivo nosso enquanto professor” (ALUNO 22)</i></p> <p><i>“Foi uma grande experiência, amei ser professora num ambiente virtual”. (ALUNO 1)</i></p> <p><i>“Para ser sincera o meu desempenho para com a disciplina não foi melhor porque não tinha muito tempo para me dedicar mais, pois trabalho 40 horas como professora, (ALUNO 16)</i></p>	

Nessa categoria não identificamos verbalizações que indicassem dificuldades. A autoavaliação foi uma das avaliações da tarefa colaborativa em pequenos grupos colaborativos *online*. Apesar de ser um pouco complexa avaliar tarefas colaborativas, notou-se que a autoavaliação dos alunos possibilitou ao tutor a distancia se o objetivo da tarefa foi ou não alcançado, e que ainda a aprendizagem

ocorre através das interações com colegas e outros atores educativos. Essa aprendizagem colaborativa demonstra potencial para ganhos educacionais significativos (HARASIM ET AL. 2005). A autoavaliação provocou nos alunos reflexões como a questão do papel do tutor e suas responsabilidades com os alunos virtuais.

Quadro 10. Categoria: Groupware para o suporte das atividades *online* com interface lúdica, intuitiva e estética

AS SETE DIMENSÕES <i>DESIGN</i> E GERENCIAMENTO DE ATIVIDADES COLABORATIVAS <i>ONLINE</i>	
Categoria: Groupware para o suporte das atividades <i>online</i> com interface lúdica, intuitiva e estética	
Definição	
Trata-se do software apropriado para o trabalho de grupo <i>online</i> . Teles (2012, p. 17) destaca que as funcionalidades disponíveis neste tipo de software “devem incluir criação de grupos e subgrupos de maneira tal que o professor que cria a disciplina tenha várias opções quando organizar, gerenciar, e para o grupo mesmo ter ferramentas apropriadas que melhorem seu desempenho no trabalho colaborativo”. Há vários sistemas de comunicação de grupos disponíveis na rede mundial de computadores com uso baseado nos princípios de aprendizagem colaborativa, como o blogs, listas de discussões e redes sociais. Além do uso das potencialidades comunicacionais das redes sociais.	
Conteúdo verbalizado facilitadores	Conteúdo verbalizado dificultador
Uso de ferramentas da web	Excesso de fórum de grupos
	Dificuldade de internet
VERBALIZAÇÕES	
<p><i>“Quando havia alguma dificuldade individual, nos comunicávamos por telefone que é mais rápido e a dúvida era sanada” (ALUNO 20).</i></p> <p><i>“As formas de comunicação com o grupo foram telefone, facebook, plataforma, pessoalmente, email.” (ALUNO 7).</i></p> <p><i>“Email, msn, skype e encontros presenciais na casa de um dos colegas” (ALUNO 6).</i></p> <p><i>“Pela plataforma, encontros no polo e pelo facebook” (ALUNO 5).</i></p>	

Nessa categoria notamos que os alunos usaram e outros recursos tecnológicos para a construção da tarefa colaborativa *online* em pequenos grupos. Sobre o uso de ferramentas que não pertencem ao ambiente virtual da disciplina, Teles (2012) ressalta que os profissionais de educação devem estar capacitados e preparados para utilizar essas ferramentas computacionais no ensino em sala de aula presencial ou *online* “pois só assim estaremos formando professores que podem responder às necessidades educacionais do novo milênio” (TELES, 2012, p. 17). O excesso de fóruns de grupos deveu-se ao fato do ambiente virtual de

aprendizagem moodle, não permitir a flexibilidade em seu design. Quanto ao uso de ferramentas da internet, destacamos a fala do tutor X, ao mencionar que,

(...) eu me utilizei de ferramentas de conversação. As ferramentas de streaming para a visualização melhor, chegamos a sugerir à época, mas poucos alunos tinham acesso. Mas podemos lançar mão das ferramentas Facebook, Orkut, deste que seja bem alinhavado, para ter consistência. Dentro do Facebook tem a ferramenta grupos, poderia ser utilizado. Todas elas são validas: chats, o do ambiente mesmo, se não tiver com problemas. Mas tem de fazer direitinho. Se o tutor souber se organizar, saber informar, dosar as ferramentas que eles estará usando com os alunos naquele momento, ele vai atingir o objetivo.

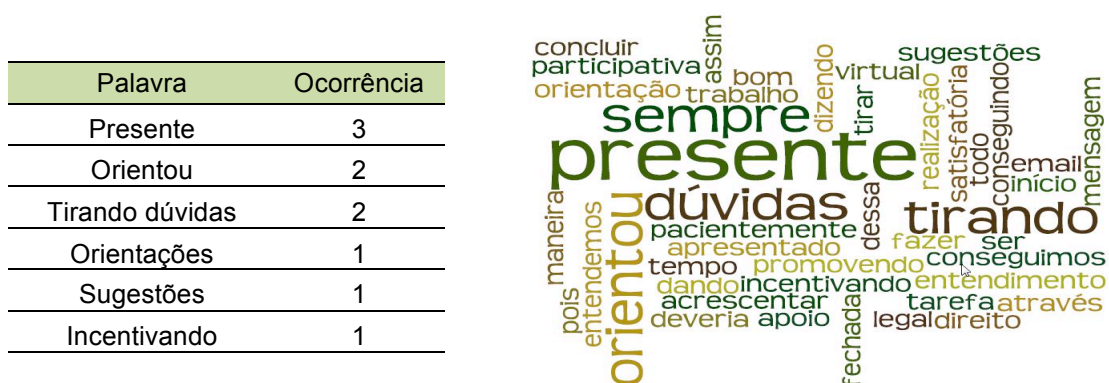
4.4. O TUTOR E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS TAREFAS COLABORATIVAS

Para analisar, a partir da perspectiva dos alunos sujeitos da pesquisa, se a participação e atuação do tutor *online* na mediação pedagógica nos fóruns dos grupos colaborativos contribuiu para a construção da atividade colaborativa *online* “Você é o professor” no ambiente virtual de aprendizagem, utilizamos dados extraídos dos questionários de avaliação final da tarefa colaborativa realizadas pelos alunos. O questionário realizado individualmente pelos alunos participantes ao final da disciplina Fundamentos da Arte na Educação foi elaborado pela equipe de tutores que participou da primeira oferta da disciplina Fundamentos da Arte na Educação UAB1 em 2010, com um roteiro orientador que contemplava questionamentos referentes à atividade de pequenos grupos colaborativos. Essa avaliação baseou-se nos estudos de Palloff e Pratt (2002). Numa visão construtivista, a finalidade da mediação pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens por si mesmo, ampliando, progressivamente, seu nível de autonomia.

Na figura 10 a seguir, consideramos apenas as respostas dos sujeitos da pesquisa do pólo de Alto Paraíso, destacamos as 6 palavras que tiveram mais ocorrências nas avaliações sobre a participação e atuação do tutor *online* na mediação pedagógica na realização da atividade colaborativa *online* “quais foram as formas de comunicação adotadas pelo grupo *online* para interagir com os demais estudantes da turma durante a apresentação na plataforma de ensino da atividade Você é o Professor?” Nota-se na nuvem de palavras a frequência de palavras-chave

para os termos "presente", "orientou" e "tirando dúvidas", que demonstra a importância do envolvimento do tutor no acompanhamento da atividade colaborativa em grupo, ao incentivar a turma, tornando-se presente na orientação das atividades e desenvolvendo uma comunicação mais próxima com os estudantes. Podemos destacar também que o esclarecimento das dúvidas dos alunos, principalmente nesta etapa iniciante do trabalho em grupo, é um elemento facilitador na condução e continuidade da atividade colaborativa em grupo ao longo da disciplina. Assim, a proximidade constante entre tutor e os grupos no momento de apresentação e desenvolvimento da atividade favorece o envolvimento dos alunos entre si e com o trabalho em grupo.

Figura 10. Atuação e mediação da tutora de Alto Paraíso



A seguir apresentamos 2 trechos das respostas dos alunos de Alto Paraíso para ilustrar as ações da tutora referente ao papel mediador do tutor.

(...) a tutora esteve sempre presente participativa, tirando dúvidas e dando sugestões". (ALUNO 6)

A tutora foi muito legal, nos orientou o tempo todo, dizendo o que estava bom e o que faltava tirar ou acrescentar, promovendo assim nosso entendimento." (ALUNO 7)

Na figura 11, consideramos apenas as respostas dos sujeitos da pesquisa do pólo de Carinhonha, extraídas do questionário da avaliação da atividade colaborativa, destacamos as 6 palavras que tiveram mais ocorrências

Neste pólo, prevaleceram como palavras-chave os termos "presente", "contribuiu" e "intermediou", revelando as estratégias pedagógicas utilizadas pelo tutor no sentido de contribuir na superação das dificuldades de compreensão e realização das atividades, apoiar a formação dos grupos, e na construção de um canal de comunicação entre os estudantes. Principalmente no caso dos estudantes

Salienta-se que ainda no processo de mediação pedagógica, o tutor se coloca como um incentivador, motivador ou facilitador da aprendizagem. E por fim, como menciona Goulão (2011), uma questão da contemporaneidade é justamente ensinar os alunos a aprender – aprender a aprender – recorrendo a metodologias motivadoras e flexíveis, na qual se agreguem diferentes recursos didáticos, conteúdos dinâmicos e interativos, com canais de comunicação e maneiras de trabalhos diversificados e onde estes disponham de opção para traçarem os caminhos que estejam mais adequados com sua própria maneira de aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.
(Immanuel Kant)

Com base nos resultados obtidos, considera-se que a tarefa em pequenos grupos colaborativos *online* da disciplina Fundamentos da Arte na Educação, do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília, como uma estratégia pedagógica, atende aos pressupostos do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a distância, de formação voltada a formar educadores capazes de intervir em sua realidade, buscando a completa realização individual e coletiva.

No referencial teórico, verificou-se que a aprendizagem colaborativa tem o potencial de desenvolver o pensamento crítico por meio de discussões. Desse modo, os benefícios desta estratégia metodológica não objetivam apenas a aprendizagem de conteúdo, mas também contribui para a construção coletiva do conhecimento e com o desenvolvimento dos membros do grupo como cidadãos, aprimorando suas habilidades pessoais trazendo benefícios sociais e profissionais. Autores como Palloff e Pratt (2002) e Gaspar (2007), por sua vez, destacam que tutores engajados no novo paradigma de aprendizagem que envolve uma abordagem ativa, colaborativa e fundamentada na abordagem construtivista, promovem um sentido de autonomia, iniciativa e criatividade enquanto encorajam o questionamento, o pensamento crítico, o diálogo e a colaboração, tornando-se elementos básicos para compreender aprendizagem colaborativa.

Cabe salientar que identificamos que a investigação provocou reflexões, permitindo ampliar e compreender a dialogicidade que pode se manifestar de diferentes formas, seja por oposição, aceitação, consentimento; da interatividade e da aprendizagem colaborativa aliada a uma estratégia pedagógica que proporciona aos alunos condições de serem mais participativos e colaborativos na construção do conhecimento deles mesmos, dos componentes do grupo e dos demais alunos da turma, mediatizados pelas ações do tutor *online*.

Retomando a pergunta de pesquisa se a estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online* na disciplina Fundamentos da Arte na Educação do curso de Pedagogia a distância facilitou o processo de aprendizagem dos alunos,

pode-se argumentar que a estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online* parece apontar pontos positivos como negativos, na qual facilidades e dificuldades individuais e coletivas foram identificadas na realização da tarefa colaborativa “Você é o professor”, observou-se que nem tudo funcionou positiva e homogeneamente. No entanto, a investigação e nossos resultados parecem indicar que as mediações pedagógicas, ou a ausência delas, foram fundamentais para a dinâmica interativa da tarefa. É oportuno ressaltar que fatores socioeconômicos, tecnológicos e geográficos também contribuíram para a facilidade ou dificuldade em realizar a tarefa em pequeno grupo colaborativo *online*. Adicionalmente, devemos sempre estar atentos às formas de conhecimento que emergem dessas comunidades e que são capazes de nos surpreender com outras sabedorias, outras ideias.

Buscamos contribuir com o conhecimento já constituído no campo da Educação a Distância, quando encontramos, em nossas análises, que não foi simplesmente a participação dos tutores nos fóruns, no sentido de facilitar e provocar as interações entre os alunos, que fez a diferença na construção da tarefa colaborativa de pequenos grupos, mas a maneira como os tutores conduziram a disciplina, mostrando-se presentes, participativos, criativos e humanistas.

Quanto ao objetivo geral traçado para a consecução desta investigação, julga-se que foi atendido, na maneira que estratégia pedagógica de pequenos grupos colaborativos *online* “Você é o professor”, no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina Fundamentos da Arte na Educação do curso de Pedagogia UAB/UnB, foi analisada à luz das dimensões de princípios de design e gerenciamento de atividades colaborativas *online*, verificando-se que contribuiu para a aprendizagem dos alunos instituídos em grupos colaborativos.

Quanto aos objetivos específicos, foram atendidos satisfatoriamente. Conseguimos identificar as formas de comunicação em grupo, a interação social, que favorecem a aprendizagem colaborativa em pequenos grupos, dos alunos participantes da disciplina; categorizamos as 7 dimensões elaboradas por Teles (2012) para compreender o processo construtivo desenvolvido na atividade de pequenos grupos colaborativos *online*, suas dificuldades e facilidades; e analisamos, a partir da perspectiva dos alunos, se a participação e atuação do tutor, na mediação pedagógica nos fóruns dos grupos colaborativos, contribuiu para a construção da atividade colaborativa *online* “Você é o professor”.

É oportuno ressaltar dois pontos atendidos nos objetivos específicos. O primeiro se refere à validação do estudo de Teles (2012) acerca das 7 dimensões de *design* e gerenciamento de atividades colaborativas *online*. Ao longo de todas as análises, foram considerados os conceitos das dimensões de Teles (2012) presentes em todas as etapas de análises dos dados e consequentes resultados. O outro ponto a destacar é juntamente o termo “*online*”, pois embora a tarefa colaborativa estivesse desenhada para se realizar apenas *online*, com alunos construindo em colaboração nos fóruns de seus respectivos pequenos grupos, observou-se que mesmo se tratando de aluno à distância, há a necessidade do aluno estar junto, estar presente fisicamente ao lado de seus pares e no pólo de apoio presencial. Assim, o termo “exclusivamente *online*” não se aplica em estratégias pedagógicas inseridas nos contextos da Pedagogia a distancia.

Por conseguinte, nota-se o momento favorável para os alunos se sentirem mais presentes, considerando esforços que já estão sendo desenhados pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, objetivando avançar na aproximação dos alunos com a universidade, criando, assim, um sentimento de pertencimento destes à instituição (PONTES E LOPES, 2012).

Em termos de limitações do presente estudo, cabe mencionar que, em virtude do tempo e dos recursos financeiros para a consecução desta investigação, não foi possível realizar outras coletas de dados nos polos presenciais, para compreender melhor a importância do suporte do polo presencial na formação dos alunos, ou até mesmo para constatar *in loco* a realidade dos alunos em relação ao tipo de *internet* que eles utilizam ou existente em suas cidades.

Quanto às recomendações para estudos futuros e para as disciplinas que estratégias pedagógicas colaborativas em pequenos grupos colaborativos, sugere-se: investigar a potencialidade do uso de outros recursos *streaming*, que é uma tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados via *internet* ou rede sociais como facilitares e favorecedores da dialogicidade entre os alunos, provocando e estimulando aprendizagens em colaboração; capacitar tutores presenciais e a distância, antes do início da disciplina, com foco na compreensão da estratégia pedagógica, bem como elaborar manuais de uso dos recursos tecnológicos e de boas práticas de atuação, de condução das atividades de pequenos grupos online, que possam ser utilizados na disciplina.

Acreditamos que esta pesquisa, analisando uma estratégia pedagógica de pequenos grupos, possa ser apresentada em outros contexto de EaD, para servir como uma opção, um formato de trabalho colaborativo, nas disciplinas que há a previsão de trabalhos em grupos. Reconhece-se que uma estratégia pedagógica que prevê a participação dos alunos assumindo papel de mediadores, favorece o processo formativo de professores.

Consideramos que este trabalho de investigação desenvolvido no contexto do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília, cumpriu o seu objetivo. Sabemos que há outras estratégias de análises que poderão contribuir significativamente com um modelo colaborativo que favorece a aprendizagem dos alunos, ressaltando que a base da aprendizagem colaborativa é a interação. Por fim, confiamos que este estudo, seja o ponto de partida para novas discussões, implicações para possíveis intervenções no âmbito da Educação a Distância, novas investigações e outros olhares.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. **A História da EAD no Brasil**. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2007.

AMARO, Rosana. **Mediação Pedagógica online: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil**. 2012. xvii, 85 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ARETIO, Lorenzo Garcia (1994). **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED. Educación a distancia. Disponível em http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=bibliuned:UNESCO-libros-educacion_a_distancia_hoy

ARROW, H.; MACGRATH, J. E.; BERDAHL, J. L. **Small groups as complex systems: formation, coordination, development, and adaptation**. London: Sage, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **NOVAS Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

BELLONI, M.L. **Educação a Distância**, Campinas: Autores Associados, 2000.

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. **Comunidades Autônomas de Aprendizagem online na perspectiva da complexidade**. 206 f. Tese (Doutorado Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR-7ABNS2/1/junia_carvalhofbraga_tese.pdf

BRASIL. Decreto 5.800, de 06 de julho de 2006. **Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 01 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Grupo discute avaliação da UAB**. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=96:grupo-discute-avaliacao-da-uab&catid=1:noticia&Itemid=7. Acesso em 07/01/2011.

BRUFFEE, Kenneth A. **Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge**. 2nd ed. . Baltimore: Johns Hopkins, 1999.

CASTRO, Giselle Trajano Ignácio. **O papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz na educação a distância.** 158f., Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W Creswell. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educar, n. 31, p. 213-230, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DELORS, Jacques (coord.) **Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Porto: ASA, 1996.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIAS, Paulo. ALMEIDA, Conceição;, et al. **Aprendizagem colaborativa em ambientes baseados na web.** V Congresso Galego-português de psicopedagogia. N. 4, vol. 6, ano 4º, 2000. (Actas). Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1071/1/PA05_2000_Aprendizagem%20Colaborativa_Web.pdf

DILLENBOURG, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. **The evolution of research on collaborative learning.** In P. Reimann & H. Spada (Eds.), Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science (pp. 189-211). Oxford, UK: Elsevier, 1996.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3:** reflexões sobre a triangulação (metodológica). CIESe-WORKING PAPERS N. 060. Disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em 12/12/2012.

FEINBERG, J. **Wordle**, 2009. Disponível em <http://www.wordle.net>.

FIORENTINI, Leda (org.). **Introdução à Educação Digital.: Curso de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública.** Seed/MEC, 2008. Disponível em <http://www.ruv.com.br/educacaodigital.pdf>

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** – Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GASPAR, Maria Ivone. **Aprendizagem Colaborativa Online**. In: Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no Ensino Superior: o Projecto @prende.com. Universidade Aberta de Portugal, 2007. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2027>

GERVAI, Solange M.S. A. **Chats em Contexto de Aprendizagem**. In: Relatos de Experiência de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GOULÃO, Maria de Fátima. **Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: O que significa ser professor?** In. Educação e Tecnologias: Reflexão, Inovação e Práticas. Universidade Aberta de Portugal, 2011. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/53937491/e-Book-Completo-FINAL>

HARASIM, Linda; TELES, Lúcio; TUROFF, Murray; HILTZ R. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem online**. São Paulo: Senac, 2005

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R., & Smith, K. . **Active learning: Cooperation in the college classroom**. Edina, MN: Interaction Book Co, 1998.

KOSHINO, Pedro. **A aprendizagem e as interações em um treinamento a distância**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LISBOA DA SILVA, Alessandra. **Pequenos grupos colaborativos online: uma experiência dialógica e interativa**. Anais eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação: Hipercomunidade, Escola e Tecnologias Digitais, 2011. Disponível em www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/04_AlessandraLisboa.pdf

MACIEL, Maria Regina. **Sobre a relação entre educação e psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação**. *Interface (Botucatu)* [online]. 2005, vol.9, n.17. Disponível em www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a09.pdf

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MILL, Daniel. **A tutoria na EAD e suas condições de trabalho**. Disponível em <http://www.anated.org.br/vagas/wp-content/uploads/2011/10/Daniel-Mill.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2011.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

MOORE, M. e KEARSLEY. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line**. Tradução: Vinicius Figueira, Porto Alegre: Artmed, 2002.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1997.

PONTES, Elicio Bezerra; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria, **Curso de Pedagogia a Distância no Sistema UAB: uma reflexão sobre nossa experiência** In. Trajetórias das Licenciaturas da UnB. 1ª Ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Pedagogia UAB/UnB. Universidade de Brasília. 2009.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SHEPHERD, Clovis R. **Pequenos Grupos - Aspectos Sociológicos**, trad. de Auriphebo B. Simões, Atlas, São Paulo, 1969.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

STAHL, Gerry; KOSCHMANN Timothy, SUTHERS, Dan (2006) **Aprendizagem colaborativa com suporte computacional: Uma perspectiva histórica**. Gerry Stahl, Timothy Koschmann, Dan Suthers – Disponível na Web: http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_Portuguese.pdf . Acesso em: 15 de maio de 2012.

SOUSA, Jonilto Costa. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal**. 2012. 305 f., il. Tese (Doutorado em Administração)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra de. **Nas Trilhas da Aprendizagem: diálogos com quem estuda a distância**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

TELES, Lucio França. A aprendizagem por e-learning. **Educação a Distância: o estado da arte** / Fredric Michael Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TELES, Lucio França. **Princípios da Aprendizagem Colaborativa Online**. Disponível na web em <http://www.fe.unb.br/quem-e-quem/docentes//luciooteles/publicacoes-recomendadas/aprendizagem-colaborativa-online> Acesso em: 15 de dezembro de 2012.

TORRES, Patrícia Lupion; HILÚ, Luciane; BEHRENS, Marilda Aparecida; MATOS, Elizate Lucia Moreira Matos; VEIGA, Rita de Cássia; TARRIT, Claude René. **Construção Coletiva do Conhecimento: desafios do co-criação no paradigma da complexidade**. In: Recursos educacionais abertos e redes sociais coaprendizagem de desenvolvimento profissional. COLEAR: Coletividades Abertas de Pesquisa. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=390

TRACTENBERG, Leonel ; STRUCHINER, Miriam **A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial : em busca de uma compreensão problematizadora**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

VALENTE, J. A. **"O uso inteligente do computador na educação"**. Pátio Revista Pedagógica. Editora: Artes Médicas Sul, ano 1, no 1, págs. 19-21, 1999.

VIEIRA, José de Sousa. **Guia do tutor a Distância. Universidade de Brasília: Decanato de Graduação:UnB, 2007**. <http://uab.capes.gov.br/>

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Brasília, X de XXXX de 2012.

À: Coordenação do Curso de Pedagogia UAB UnB
Professora Dra. Ruth Gonçalves de Faria Lopes
Assunto: Solicitação de autorização para realização de Pesquisa Científica

Prezada Coordenadora,

Tendo em vista o interesse de desenvolvimento de pesquisa científica na Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília, especificamente, no Curso de Pedagogia e como profissional da Educação a Distância e aluna regular nesta instituição no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação, solicitamos o consentimento desta coordenação para que a mesma seja realizada.

Nosso objetivo na pesquisa é realizar um estudo de caso acerca das tarefas colaborativas de pequenos grupos *online* e contribuir para a base de conhecimento da Educação a Distância, explorando as formas de comunicações adotadas pelos alunos e o processo de construção do conhecimento colaborativo. A pesquisa torna-se relevante tendo em vista os poucos estudos evidenciados e as questões relacionadas à aprendizagem de pequenos grupos colaborativos *online* de alunos exercidas em ambiente virtual de aprendizagem.

A pesquisa será realizada por meio de observação, análise de conteúdo, aplicação de questionários e outras técnicas de estudos complementares que se fizerem necessárias para a concretização da pesquisa.

Contamos com a sua importante contribuição e anuência para o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Prof^a Alessandra Lisboa da Silva
e-mail: lisboa.ale@gmail.com ou tutora.alelisboa@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pequenos Grupos Colaborativos Online

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Análise da Estratégia Pedagógica de Pequenos Grupos Colaborativos Online: um estudo em uma disciplina da Pedagogia a distância da Universidade de Brasília". Esta investigação faz parte da pesquisa que desenvolvo como aluna de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, realizada no contexto de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil. O objetivo deste estudo é investigar e analisar a estratégia pedagógica e se esse modelo pedagógico de pequenos grupos colaborativos online, na disciplina Fundamentos da Arte na Educação facilitou ou dificultou o processo de aprendizagem dos alunos, bem como se desenvolveu a estratégia pedagógica. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: 1) sua autorização para que eu possa observar os fóruns e atividades dos quais você participou na condição de estudante. 2) a concessão de uma entrevista semi-estruturada na forma online por meio de um questionário do Google Drive na qual serão feitas perguntas voltadas às ações enquanto estudante da disciplina objeto de estudo. São perguntas, em sua maioria de múltipla escolha. Abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa, em caso afirmativo, o pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. É importante saber que este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam uma melhor qualidade no processo de construção do conhecimento colaborativo dos estudantes de Educação a Distância. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso apenas não aperte o botão "Enviar" ou "Submit" pois desta forma os dados não serão salvos. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, seu nome será mantido em sigilo e suas informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas pela pesquisadora. Para qualquer esclarecimento, segue o contato da pesquisadora: Alessandra Lisboa da Silva e-mail: tutora.alelisboa@gmail.com

*Obrigatório

Seu nome completo *

Aceita participar da presente pesquisa? *

Sim, eu aceito participar da pesquisa.

Continuar »

Tecnologia [Google Docs](#)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO *GOOGLE DOCS*

Página 2

PARTE A - Perfil do pesquisado

Sexo *

- Feminino
- Masculino

Idade *

- Menos de 21 anos
- De 22 a 28 anos
- De 29 a 35 anos
- De 36 a 42 anos
- Mais de 42 anos

Estado civil *

- Solteiro (a)
- Casado(a)
- União Estável
- Divorciado(a)
- Viúvo (a)
- Outros

Localidade onde mora *

- Zona rural
- Zona urbana

Renda mensal familiar *Considere um salário mínimo no valor de R\$ 678,00 reais.
Considere a renda total dentre todos os moradores de sua residência

Quantas pessoas moram em sua residência? *

- Somente uma, você mora sozinho (a)
- Duas pessoas, sendo você uma delas
- de 3 a 5 pessoas
- de 6 a 10 pessoas
- mais de 10 pessoas
- Outro:

Você trabalha? *

- Não
- Sim

Se você trabalha responda: você trabalha em zona urbana ou rural

- Urbana
- Rural
- Urbana e Rural

Quantas horas por semana você trabalha?

- 20 horas semanais
- 40 horas semanais
- 60 horas semanais
- menos de 20 horas semanais

Você trabalha na área educacional? Responda somente se você trabalhar em área educacional

- Sim, sou professor e leciono na educação básica
- Sim, sou professor e leciono no ensino médio
- Sim, sou professor e leciono na educação infantil
- Sim, sou professor, mas atualmente trabalho em outra área pedagógica
- Sim, sou professor, mas atualmente trabalho na gestão educacional
- Sim, sou agente educacional
- Sim, sou auxiliar de educação
- Sim, sou profissional da secretaria escolar
- Outro:

Se você não respondeu a pergunta anterior, responda: Você trabalha onde? Qual é a sua ocupação profissional?

Você já tinha alguma formação acadêmica antes de ingressar no curso de Pedagogia? *

- Não, eu não tinha nenhuma formação superior
- Sim, eu já tinha uma graduação
- Sim, eu já tinha uma graduação e uma especialização
- Outro:

Se você é estudante do polo de Carinhanha, responda: Qual é a cidade/localidade que você mora?

- Carinhanha
- Serra do Ramalho
- Guanambi
- Riacho de Santana
- Espinosa
- Malhada
- Outro:

Se você é estudante do polo de Alto Paraíso, responda: Qual é a cidade/localidade que você mora?

- Alto Paraíso
- Colinas do Sul
- Cavalcante
- Teresina de Goiás
- São João da Aliança
- Brasília
- Goiânia
- Outro:

PARTE B - Dados de Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso

Você acessa o ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia de qual local? *

- De casa
- Do trabalho
- De casa ou do trabalho
- Do polo de apoio presencial
- De lan house
- Da casa de amigos ou familiares
- Outro:

Você tem computador em casa? *

- Não, eu não tem computador.
- Sim, eu tenho com computador de mesa (PC)

- Sim, eu tenho um notebook
- Sim, eu tenho um tablet
- Outro:

Você tem internet em casa? *

- Não, em minha casa não tem internet
- Sim, em minha casa tem internet discada
- Sim, em minha casa tem internet banda larga
- Sim, em minha casa tem internet 3G
- Sim, em minha casa tem internet via rádio
- Outro:

Em média, quantas vezes por semana usa internet para acessar a página do curso de Pedagogia? *

- Acesso todos os dias
- Acesso dia sim, dia não.
- Acesso ao menos 3 vezes por semana
- Acesso somente aos finais de semana
- Acesso somente aos sábado no polo de apoio presencial
- Outro:

Você acessa o ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia de qual local? *

- De casa
- Do trabalho
- De casa ou do trabalho
- Do polo de apoio presencial
- De lan house
- Da casa de amigos ou familiares
- Outro:

PARTE C - Sobre a disciplina Fundamentos da Arte na Educação

Você cursou a disciplina no quinto semestre. Durante a disciplina você participou da atividade em grupo colaborativo intitulada "Você é o professor". Na ocasião existiam dois fóruns de seu grupo: um fórum para construção do trabalho em grupo e outro fórum de apresentação do trabalho pronto, na qual você e seus colegas de grupo assumiam o papel de "tutores alunos" e mediavam as discussões durante uma semana. Para recordar a atividade, acesse: "Grupos - Tarefa Você é o professor", disponível em: <http://uab.unb.br/moodle/course/view.php?id=1063>

- 1- Houve alguma dificuldade na formação do grupo *online*? *Especifique como se deu a formação do grupo, se foi o tutor presencial ou a distância que montou o grupo; se algum colega saiu e/ou mudou de grupo durante a disciplina; se algum colega desistiu da disciplina. Relate tudo que você recordar.
- 2- Quais foram as formas de comunicação adotadas pelo grupo? *somente pela plataforma de aprendizagem, somente pessoalmente no polo. Relate todas as formas de comunicação para a construção do trabalho.
- 3- Como se deu o processo colaborativo de construção em grupo da atividade Você é o professor? *Todos participaram? Vocês dividiram as tarefas? Vocês usam o fórum do grupo para dialogarem sobre a construção do trabalho? Relate todas as ações colaborativas em grupo acerca da construção da tarefa Você é o professor.

- 4- Quais foram as significativas dificuldades individuais ou coletivas encontradas para a realização da atividade Você é o professor? *
- 5- Quais foram as formas de comunicação adotadas pelo grupo *online* para interagir com os demais estudantes da turma durante a apresentação na plataforma de ensino da atividade Você é o Professor? *Relate todas as formas de comunicação adotadas pelo grupo para motivar a participação dos demais colegas de turma.
- 6- A tarefa Você é o Professor foi construída como? *Considere as condições "*online*" como sendo na plataforma do curso e "presencial" como não sendo na plataforma do curso
 - A atividade foi construída exclusivamente *online* na plataforma do curso de Pedagogia
 - A atividade foi construída *online* e presencial no polo de apoio presencial
 - A atividade foi construída *online* e presencial em outro local diferente do polo de apoio presencial
 - A atividade foi construída exclusivamente de maneira presencial no polo de apoio presencial
 - A atividade foi construída exclusivamente de maneira presencial em outro local diferente do polo de apoio presencial
 - Outro:
- 7- O tutor a distância interferiu na escolha do tema do trabalho em grupo Você é o Professor? *
 - Não, o tutor a distância não interferiu na escolha do tema do trabalho
 - Sim, o tutor a distância sugeriu temas para o trabalho
 - Sim, o tutor a distância escolheu um tema para o trabalho
 - Outro:
- 8- O tema de seu trabalho em grupo colaborativo da disciplina teve influências regionais com a cidade de seu polo? *Sendo a resposta "sim"ou "não", informe o tema do trabalho. Se o trabalho teve um tema regional, fale acerca do tema em relação a sua cidade polo.
- 9- O seu grupo colaborativo apresentou o trabalho presencialmente?
- 10- Se na pergunta anterior você tiver respondido que a apresentação do trabalho aconteceu em outro local diferente do polo de apoio presencial, informe o local da apresentação e quais os motivos que levaram o grupo a apresentar em outro local diferente do polo?
- 11- Como se deu a participação e mediação do tutor *online* em relação às orientações, esclarecimentos de dúvidas e outros encaminhamentos pertinentes à construção da atividade colaborativa Você é o professor? *

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ENTREVISTA COM O TUTOR



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____, autorizo a pesquisadora Alessandra Lisboa da Silva, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – UnB, cujo projeto de pesquisa é denominado “Análise da Estratégia Pedagógica de Pequenos Grupos Colaborativos *Online* de uma Disciplina do Curso de Pedagogia à Distância da Universidade de Brasília”, sob orientação do Prof. Dr Lucio França Teles, a utilizar-se das informações obtidas na entrevista, da qual participo, por meio de gravador de voz e respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o exposto acima

Assinatura da Participante/RG

_____/_____/_____
Data

APÊNDICE E – ROTEIRO DE PERGUNTAS

- Considerações sobre sua participação como tutora a distância na disciplina Fundamentos da Arte na Educação

1. O papel do tutor, professor, ou mediador, no design e gerenciamento da colaboração *online*
 - Fale como você a sua participação como tutor a distancia na disciplina Fundamentos da Arte na Educação;
 - Para você o que é aprendizagem colaborativa? Para você, esse tipo de aprendizagem aconteceu na construção da tarefa em grupo Você é o professor?
 - Você teve influência no desenho da disciplina? Fez algum tipo de sugestão sobre o design da plataforma?
 - Como foi a sua relação com os estudantes?
 - Você é tutor desde quando? Já havia trabalhado com trabalhos em grupos nas disciplinas anteriores?
 - Qual é a sua formação acadêmica?
 - Quais ferramentas comunicacionais você utilizava para dialogar com os estudantes sobre a tarefa Você é o Professor?

2. Escolha do tópico, definição, e duração
 - Você dividiu as tarefas do trabalho em grupo entre os estudantes?
 - Como aconteceu a formação dos grupos? A tutora presencial teve algum tipo de influência?
 - Você deixou os alunos a vontade para se organizarem na construção da tarefa em grupo?
 - Você acha que a duração da construção e da apresentação *online* foi adequada?
 - Todos os grupos apresentaram a tarefa *online* e presencialmente?

3. Modelos pedagógicos de colaboração *online*
 - Os estudantes compreenderam bem como era a tarefa Você é o professor?
 - O desenho do ambiente virtual era adequado para a concretização da tarefa?
 - Os alunos compreenderam que a tarefa Você é o Professor deveria ser construída exclusivamente no AVA? Isso aconteceu?
 - A tecnologia teve algum tipo de influência positiva ou negativa na construção e apresentação dos trabalhos?
 - A descrição da tarefa era clara e compreensível? Os estudantes leram a ementa da disciplina?

- Você considera o Fórum a ferramenta do moodle mais adequada para a construção de tarefa colaborativa exclusivamente *online*?
 - Você considera que a construção colaborativa da tarefa Você é o professor aconteceu em grupo?
 - Os alunos conseguiram assumir o papel de tutores alunos durante a apresentação dos trabalhos *online*?
 - Quais foram as principais dificuldades da realização da tarefa colaborativa *online* Você é o professor?
 - Quais são as suas sugestões para a próxima oferta da disciplina?
4. Tamanho dos grupos de trabalho
- O tamanho dos grupos era adequado? Houve divisão das tarefas entre os membros dos grupos colaborativos?
 - Os grupos foram ou não formados por localização geográfica dos estudantes?
 - Como os temas dos trabalhos foram escolhidos? Você sugeriu algum tema? Que critério para a escolha do tema você utilizou?
 - Que tipo de recursos os grupos utilizaram na apresentação *online* e presencial?
 - Os grupos cumpriram com os prazos para a concretização do trabalho *online* a apresentação *online*?
 - Você orientou os grupos no sentido da distribuição das tarefas?
 - Você acha que os fóruns de construções dos trabalhos devem mesmo ser fechados sobre os estudantes do grupo específico ou deveriam ser abertos para que todos os demais estudantes tenham acesso ao que está sendo construído?
5. Consenso e coesão de grupo
- Você detalhou bem a tarefa aos grupos?
 - Os grupos estavam engajados com o trabalho?
 - Os grupos entenderam realmente como era a dinâmica da tarefa Você é o Professor?
 - Os grupos funcionaram?
 - Os estudantes se entenderam para a realização da tarefa?
 - Você considera que os grupos foram coesos?
 - Os grupos tinham líderes? Os líderes coordenavam realmente os trabalhos?
 - Você acredita que aconteceu em algum grupo a monopolização, quando um dos membros do grupo se impõe aos demais, cerceando a habilidade dos demais membros de participar ativamente?

6. Avaliação de atividades colaborativas de grupo *online*
 - Você concordou com o tipo de avaliação adotada na disciplina?
 - Você considerou a autoavaliação dos estudantes para o trabalho em grupo?

7. Groupware para o suporte das atividades *online* com interface lúdica, intuitiva, estética, redes sociais
 - Que ferramentas pedagógicas poderiam ser utilizadas na disciplina e na construção da tarefa Você é o professor? Explique como seria o uso dessa ferramenta citada.

8. Outros tipos de considerações sobre a construção da tarefa Você é o Professor.....