



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÚLTIPLOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM: A experiência do tutor no curso
de especialização em Inovação em Mídias Interativas da Universidade Federal
de Goiás**

Thamara Lima Vieira Santos

Brasília – DF
2017

Thamara Lima Vieira Santos

MÚLTIPLOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM: A experiência do tutor no curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas da Universidade Federal de Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE/FE) da Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração em Educação, Tecnologia e Comunicação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio França Teles

Brasília – DF
2017

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

SSA237 Santos, Thamara Lima Vieira
m MÚLTIPLOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM: A experiência
do tutor no curso de especialização em Inovação em
Mídias Interativas da Universidade Federal de Goiás /
Thamara Lima Vieira Santos; orientador Lúcio França
Teles. -- Brasília, 2017.
105 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Educação a Distância. 2. Tutoria a distância. 3.
Conceito H. 4. Processo de ensino e aprendizagem. 5.
Ambientes de aprendizagem na EaD. I. Teles, Lúcio
França, orient. II. Título.

Thamara Lima Vieira Santos

MÚLTIPLOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM: A experiência do tutor no curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas da Universidade Federal de Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE/FE) da Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração em Educação, Tecnologia e Comunicação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Defendida e aprovada em: 12/04/2017

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Lúcio França Teles - Presidente
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Cleomar da Sousa Rocha – Membro Externo
Universidade Federal do Goiás – Instituto de Artes

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto - Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa – Membro Suplente
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

RESUMO

A pesquisa constitui-se em um estudo de caso de abordagem qualitativa da primeira turma do curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas (In.Mídias) do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Apresenta como objetivo geral analisar a experiência dos tutores com a utilização de múltiplos cenários de aprendizagem, considerando aspectos pedagógicos, gerenciais e interpessoais no contexto do Ambiente de Gestão da Aprendizagem (AGA). Também chamado de Conceito H, essa proposta surge como uma alternativa metodológica na implementação de cursos na modalidade a distância. As estratégias metodológicas empregadas na coleta de dados foram questionários com questões abertas e fechadas direcionados aos tutores que atuaram ao longo do curso e a análise dos editais de seleção de tutores e cursistas, bem como o projeto pedagógico do In.Mídias. Os estudos de Mattar (2012), Silva (2015), Gonzalez (2015), Rocha (2011), entre outros, contribuíram para a construção teórica da dissertação, ampliando a compreensão sobre Conceito H e as funções do tutor, bem como para elaboração da caracterização dos múltiplos cenários de aprendizagem. A análise dos dados coletados foi feita com o auxílio do modelo teórico criado por Garrison, Anderson e Archer (2000). Restou demonstrado que a utilização de múltiplos cenários promoveu uma relação próxima entre tutores e cursistas, contribuiu positivamente com a produção do trabalho colaborativo, bem como demandou do cursista mais autonomia.

Palavras-chave: Educação a distância. Múltiplos Cenários. Conceito H.

ABSTRACT

The research is a study case of a qualitative approach of the first group of the specialization course in Innovation in Interactive Media (In.Mídias) of the Open University of Brazil System at the Federal University of Goiás. The general objective is to analyze the tutors experience with multiple learning scenarios, considering pedagogical, managerial and interpersonal aspects in the context of the Learning Management Environment. This methodology is also called H Concept, which appears as a methodological alternative in the implementation of courses in distance education. The methodological strategies employed in the data collection were questionnaires with open and closed questions addressed to the tutors who acted along the course and the analysis of the selection notices of tutors and students, as well as the pedagogical project of the In.Mídias. The studies of Mattar (2012), Silva (2015), Gonzalez (2015), Rocha (2011), among others, contributed to the theoretical construction of the dissertation, broadening the understanding of Concept H, tutor functions and the multiple learning scenarios. The analysis of the collected data was realized using the theoretical model created by Garrison, Anderson and Archer (2000). Therefore, this research demonstrated that the use of multiple scenarios promoted a close relationship between tutors and students, contributed positively with the production of the collaborative work, as well as demanded of the student more autonomy.

Keywords: Distance Educacion. Multiple Scenarios. H Concept.

Dedico este trabalho aos colegas tutores que com dedicação participaram dessa experiência midiática e agora fazem parte da história do In.Mídias.

AGRADECIMENTOS

Iniciar uma jornada de pesquisa acadêmica não é tarefa fácil. Ao longo dessa jornada passamos por situações que exigem de nós sabedoria, paciência e persistência. E, embora cada experiência seja única, no meio do caminho conhecemos pessoas que partilham situações comuns e, é nesse momento, que percebemos que não estamos sozinhos e como o outro se torna ainda mais importante nesse processo. Aqui, nesse espaço para agradecimentos, posso demonstrar, ainda que de forma breve, **minha gratidão** às pessoas que contribuíram com este trabalho.

Começo agradecendo **ao meu Senhor Deus**, pela renovação constante da fé, por guiar meu caminho, por acolher minhas aflições e por me permitir concluir mais essa etapa da vida.

Agradeço imensamente a vocês, **minha e painho**, meus amores, pelo esforço descomunal para me manter nessa jornada de estudos, por todo amor, apoio, incentivo e motivação. Por compartilharem comigo essa experiência e por me fazerem acreditar que toda a saudade que sentimos, no fim, valeria a pena.

Aos meus queridos **irmãos e sobrinhos**, por compreenderem minha ausência e por me ensinarem diariamente que o amor nos move, nos inspira e que é na simplicidade das atitudes que está o verdadeiro sentido da vida.

Ao meu **amado e grande amigo, Thiago**, por estar sempre comigo, por segurar minha mão nos momentos difíceis e por me ajudar a acalmar os ânimos. Obrigada por compreender minhas inquietudes e por ouvir minhas aflições, pelo otimismo constante e por sempre me incentivar a ir mais longe.

Ao meu **orientador, Professor Dr. Lúcio França Teles**, por abraçar essa causa comigo, pela paciência e por todo o aprendizado ao longo desses 24 meses.

À querida amiga, **Professora Dra. Otilia Dantas**, pelo acolhimento e por acreditar em mim. Sua alegria é contagiante, agradeço pelos ensinamentos, pelos conselhos, pelas boas conversas e por me inspirar. Agradeço por aceitar o convite para participar da minha banca de qualificação e de defesa, mais uma vez, suas contribuições foram significativas para conclusão desta pesquisa.

Ao estimado **Professor Dr. Cleomar Rocha**, por desenvolver um trabalho tão inspirador e me permitir participar dessa jornada. Agradeço por aceitar, gentilmente, o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa.

Agradeço também ao **Professor Dr. Carlos Lopes**, tive a oportunidade de cursar a disciplina de Pesquisa em Educação, na qual aprendi muito. Obrigada professor por compartilhar, de forma tão singular, seu conhecimento e por contribuir com a pesquisa dos jovens pesquisadores. Agradeço também por aceitar participar da minha banca de qualificação e defesa com grandes contribuições.

À querida **amiga, Professora Dra. Ireuda Mourão**, pela oportunidade de trabalharmos em juntas, em parceria. Obrigada pela confiança, por tudo que me ensinou e por me presentear com sua amizade.

Aos **tutores e parceiros do In.Mídias** por compartilhar comigo essa experiência midiática e permitir que esse trabalho fosse concretizado. Obrigada pela colaboração e pelas contribuições à este trabalho.

Agradeço aos **cursistas do polo de Alto Paraíso de Goiás**, minha querida turma BrasFor, pela confiança durante os 18 meses de curso e pelo aprendizado conjunto.

Agradeço a todos os amigos (antigos e novos), pelo carinho, amizade e companheirismo durante minha jornada. Um agradecimento especial à querida **Alessandra Lisboa**, que com sua sensibilidade e carinho conquistaram minha admiração. Obrigada, minha amiga, pelos conselhos, sugestões e, mais que isso, por sua amizade.

Por fim, demonstro minha gratidão a **todas as pessoas** que conheci ao longo da minha história de vida, pois todas as experiências (algumas positivas outras nem tanto) me fizeram evoluir como pessoa e pesquisadora.

*Blackbird singing in the dead of night
Take these broken wings and learn to fly
All your life
You were only waiting for this moment to arise*

*Blackbird singing in the dead of night
Take these sunken eyes and learn to see
All your life
You were only waiting for this moment to be free*

*Blackbird, fly, blackbird, fly
Into the light of the dark black night*

*Blackbird, fly, blackbird, fly
Into the light of the dark black night*

*Blackbird singing in the dead of night
Take these broken wings and learn to fly
All your life
You were only waiting for this moment to arise*

(Blackbird – The Beatles)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho da Pesquisa	16
Figura 2 – Percurso do curso de formação de tutores In.Mídias 2014.....	18
Figura 3 – Organização dos grupos tutoriais	25
Figura 4 – Ambiente Virtual do Portal Educação	45
Figura 5 – Ambiente Virtual do e-ProInfo	46
Figura 6 – Leiaute do <i>Google Drive</i> e seus serviços	51
Figura 7 – Leiaute do canal YouTube.Edu	53
Figura 8 – Publicação no <i>SoundCloud</i>	55
Figura 9 – Página inicial do <i>Facebook</i>	56
Figura 10 – Mapa mental da dissertação	60
Figura 11 – Ebook disponível no Issuu	61
Figura 12 – Leiaute do espaço interno do <i>Evernote</i>	62
Figura 13 – Convite para participar da pesquisa	69
Figura 14 – Polo de atuação dos participantes.....	76
Figura 15 – Elementos para análise dos aspectos interpessoais	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma do In.Mídias	26
Quadro 2 – Papéis e funções de tutores e professores formadores	29
Quadro 3 – Número de vagas para tutores do In.Mídias em 2014	31
Quadro 4 – Passos a seguir com a adoção do PBL	41
Quadro 5 – Fonte de coleta de dados e suas características	66
Quadro 6 – Intenção das questões constituintes no questionário aplicado.....	68
Quadro 7 – Duração da atuação como tutor antes do In.Mídias.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Opções de ambientes de aprendizagem.....	47
Gráfico 2 – Atuação em cursos a distância antes do In.Mídias	72
Gráfico 3 – Titulação acadêmica dos participantes	74
Gráfico 4 – Área de formação e atuação dos participantes	75
Gráfico 5 – Gênero dos participantes	75
Gráfico 6 – Serviços utilizados pelos tutores no In.Mídias.....	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAR	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
EaD	Educação a Distância
In.Mídias	Especialização em Inovação em Mídias Interativas
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MED	Ministério da Defesa
MEC	Ministério da Educação
MEDIA LAB	Laboratório de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas da Universidade Federal de Goiás
Minc	Ministério da Cultura
MS	Ministério da Saúde
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CARACTERIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA	21
1.1 EaD e UAB	21
1.2 CURSO INOVAÇÃO EM MÍDIAS INTERATIVAS	23
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA	27
1.3.1 Tutores do In.Mídias	31
CAPÍTULO 2 – AMBIENTE DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM	33
2.1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO H.....	33
2.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	39
CAPÍTULO 3 – MÚLTIPLOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM	43
3.1 AMBIENTES VIRTUAIS - AVAS.....	44
3.2 SERVIÇOS DE WEBMAIL.....	48
3.3 SERVIÇOS DE MENSAGEM INSTANTÂNEA.....	49
3.4 SERVIÇOS DE ARMAZENAMENTO E COMPARTILHAMENTO	50
3.5 SERVIÇOS DE COMPARTILHAMENTO DE ÁUDIO E VÍDEO.....	52
3.6 REDES SOCIAIS E BLOGS	55
3.7 MAPAS MENTAL E CONCEITUAL	59
3.8 LIVROS DIGITAIS	60
3.9 OUTROS CENÁRIOS E SERVIÇOS	62
CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO	64
4.1 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	65
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	69
5.1 ASPECTOS PEDAGÓGICOS	75
5.2 ASPECTOS INTERPESSOAIS.....	84
5.3 ASPECTOS GERENCIAIS	87
5.4 SUGESTÕES E IMPRESSÕES GERAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	101
Apêndice B – Roteiro do questionário	102

INTRODUÇÃO

A sociedade hodierna convive com constantes avanços tecnológicos, que foram impulsionados ainda mais a partir do desenvolvimento da tecnologia digital. As mais diversas atividades humanas, serviços, produtos, são afetados por essa constante evolução. Na educação, o avanço tecnológico vem possibilitando o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender.

Diante desse contexto, a busca por práticas que aperfeiçoam o processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância (EaD) se faz cada vez mais presente. A associação de novos métodos, novas tecnologias e novos cenários à EaD pode ter impactos pedagógicos importantes. Assim, compreender e analisar como as relações na EaD se estabelecem, como são mantidas e como são mediadas é essencial para o aprimoramento do ensino a distância.

O Laboratório de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas (Media Lab) da Universidade Federal de Goiás (UFG), iniciou um projeto pioneiro, em 2014, ao oferecer um curso completo de pós-graduação *lato sensu*, a distância, com uma proposta pedagógica e metodológica própria, na qual baseava-se no Ambiente de Gestão da Aprendizagem (AGA) ou Conceito H e na metodologia PBL (*Problem Based Learning*). Trata-se do curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas (In.Mídias).

O conceito H foi constituído como uma alternativa metodológica para alinhar os processos de ensino e aprendizagem com o cenário tecnológico. Com essa proposta a prática educativa não se limita a ambientes preestabelecidos e fechados, logo, o aprendizado pode se desenvolver em cenários diversos, expandindo, por exemplo, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), no caso de cursos a distância, e do espaço físico da sala de aula, no caso dos cursos presenciais.

Diante disso, a Internet, com todos os seus serviços amplamente disponíveis, é, portanto, propícia para a aprendizagem. Aliado ao PBL, ou aprendizagem baseada em problemas, caracteriza-se como um curso voltado para a colaboração e para a aprendizagem autônoma.

Por compreender que o ambiente de aprendizagem é toda a Internet, e que seus serviços serão utilizados à medida que cursistas e tutores sintam a

necessidade de pesquisa (ROCHA, 2011), denominou-se, nesta pesquisa, de múltiplos cenários os serviços e recursos disponíveis no universo da Web e suas potencialidades de uso simultâneo na educação, especificamente em cursos a distância.

Com esse sistema os cursistas precisam ser mais proativos e mais autônomos. Como afirma Behrens (2013), tais projetos de aprendizagem colaborativa têm como finalidade tornar os cursistas capazes de atuar como profissionais em suas áreas do conhecimento, e é justamente com esse empreendimento de projetos que a relação dialógica é privilegiada, além de permitir ao professor e ao cursista o desenvolvimento de uma nova forma de aprendizado, em um processo coletivo para a produção do conhecimento.

Assim sendo, o tutor tem um papel fundamental nesse processo, desempenhando funções que vão além da mediação, pois o fato de não se trabalhar em um único ambiente faz com que o tutor tenha que conduzir os cursistas na busca pelo aprendizado e na utilização de diferentes mídias e cenários, intensificando o acompanhamento das discussões e o desenvolvimento das atividades propostas. É nesse processo de acompanhamento que relações são estabelecidas, relações essas que podem ir além da simples conversa sobre atividades, mas uma relação mais próxima, mais pessoal, mais afetiva.

A evolução dos computadores, *tablets* e *smartphones* está deixando o processo de aprendizagem mais personalizado. Passamos de uma EaD mais massiva e igual para todos, para modelos mais flexíveis, que combinam o melhor do percurso individual com momentos de aprendizagem em grupo. As tecnologias Web 2.0, gratuitas e colaborativas facilitam a aprendizagem entre colegas, próximos e distantes. Não só a EaD, mas toda a educação caminha para uma utilização intensiva de tecnologias, de atividades a distância, mesmo nos cursos presenciais, com maior interação (MORAN, 2011).

Dessa forma, a pesquisa se desenvolve por meio de um estudo de caso em que a experiência de tutor é analisada. Nesse sentido, a proposta desta pesquisa consiste em analisar como foi a experiência dos tutores com a utilização de múltiplos cenários de aprendizagem no curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas da Universidade Federal de Goiás (UFG), considerando aspectos

pedagógicos, gerenciais e interpessoais. Tracejou-se como objetivos específicos: identificar e caracterizar os cenários utilizados para comunicação e interação entre tutores e cursistas; desvelar como foi a relação entre tutores e cursistas com a utilização de múltiplos cenários; verificar se os múltiplos cenários favoreceram o trabalho colaborativo; apresentar as estratégias utilizadas pelos tutores para acompanhar os cursistas e participar dos debates, conforme disposto no desenho da pesquisa (Figura 1).

Sendo assim, algumas questões guiaram este estudo, tais como: Quais os cenários utilizados para comunicação e interação entre tutores e cursistas? Como foi a relação entre tutores e cursistas com a utilização de múltiplos cenários? Qual o papel dos múltiplos cenários para a promoção do trabalho colaborativo? Quais as estratégias dos tutores para acompanhar os cursistas e participar dos debates?

Como aporte teórico da pesquisa os estudos de Rocha (2011) foram essenciais para compreensão do Ambiente de Gestão da Aprendizagem. Bem como, as obras de Silva (2015) e Mattar (2012) contribuíram para a consecução da proposta dos múltiplos cenários de aprendizagem. Além disso, para realizar a análise dos dados, utilizou-se como base o modelo teórico criado pelos professores Garrison, Anderson e Archer (2000) da Universidade de Alberta, Canadá.

A partir da análise das funções desempenhadas pelos tutores em um curso que trabalha com uma metodologia inovadora foi possível promover o debate sobre essa experiência inédita, abrindo também possibilidades de novos cursos se inspirarem, contribuindo, ainda mais, para o desenvolvimento de novas práticas na EaD. Além disso, analisar o papel do tutor em um ambiente diferente é apresentar novos ângulos das funções desse agente fundamental do ensino a distância.

Figura 1: Desenho da pesquisa



Fonte: Da autora (2017).

Motivações

Ao elaborar um projeto de pesquisa, o estudioso tende a focar seus esforços em problemáticas que atendam tanto ao interesse social, quanto ao pessoal. Afinal, o homem, enquanto ser social, age de acordo com as suas experiências de vida e os contextos sociais e culturais nos quais está inserido.

Por desenvolver a pesquisa em um programa de pós-graduação em educação e por ter atuado como tutora do In.Mídias, acredito que seja apropriado apresentar parte da minha trajetória, com o intuito de apresentar o percurso que fiz e as minhas motivações até chegar na definição do meu objeto de estudo.

Em 2014, após concluir uma especialização a distância, surgiu a curiosidade e o interesse em conhecer, ainda mais, a EaD. Em busca de novas oportunidades, tomei conhecimento da abertura do edital de seleção de tutores para trabalhar em um curso de especialização a distância, ofertado pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Vi ali a oportunidade que procurava. Sem hesitar, me inscrevi.

Ao obter êxito na etapa objetiva, comecei a participar da etapa de formação, dando início a uma jornada midiática¹. Na formação, organizada especialmente para os futuros tutores que atuariam na primeira edição do curso, fomos imersos na metodologia que seria adotada na especialização. Nesse momento, conhecemos o Conceito H. Fizemos pesquisas, apresentamos os resultados, buscamos compreender a essência do método ao mesmo tempo que o praticávamos.

Foram 23 dias de conectividade e proatividade. Os tutores conheceram um pouco sobre cada um, suas áreas de formação e de estudo. Assim como eu, alguns estavam envolvidos academicamente, cursando especialização, mestrado ou doutorado. Outros envolvidos em atividades educativas variadas. Alguns com experiência em EaD, outros não.

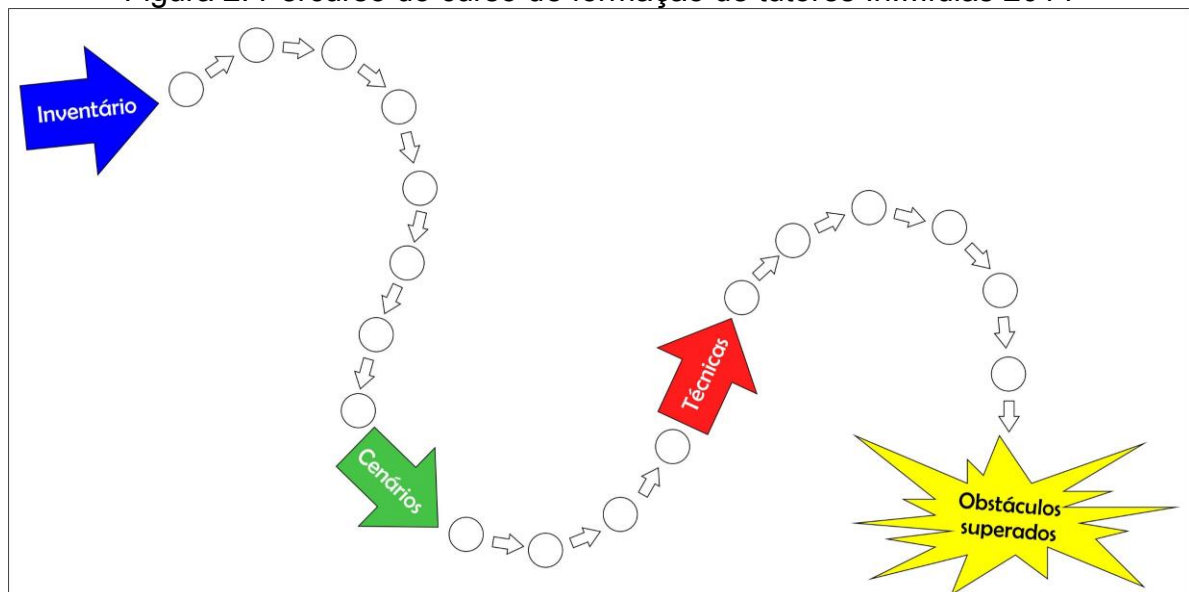
A trajetória do curso de formação consistia em: obstáculos, inventário, cenários e técnicas, de forma que o principal objetivo era superar os **obstáculos**, ou seja, compreender as bases conceituais propostas, a exemplo da interatividade, cibercultura, SBL, PBL e o próprio conceito H. Para superá-los, o primeiro passo era utilizar os itens do **inventário**, que em outras palavras, significava o material de

¹ Essa denominação surgiu no curso de formação, e consiste no percurso desde a formação até a prática da tutoria propriamente dita, com o andamento do curso.

referência, nossa base de fontes, que compunha indicações de livros, artigos e filmes.

Apresentar os resultados por meio dos **cenários** também fazia parte da dinâmica. Tínhamos a nosso dispor uma infinidade deles. Para exemplificar, destaco o *Blog*, o *Youtube*, o *Facebook* e o *Google Drive*. A disponibilização do que aprendemos, nossas conquistas, precisaria das **técnicas**: áudio, vídeo e texto. Interessante ressaltar que os cenários foram utilizados também para troca de material e para a execução de tarefas colaborativas. De modo que o aprendizado foi compartilhado. Conforme ilustrado na Figura 2:

Figura 2: Percurso do curso de formação de tutores In.Mídias 2014



Fonte: Da autora (2017).

Desenvolvemos as atividades propostas de diferentes formas, individualmente e colaborativamente. Foi um trabalho conjunto que, de fato, fluiu bastante. O último momento do curso de formação terminou com um encontro presencial em Goiânia. Em que recebemos as orientações sobre o início do curso, assim como informações mais pontuais, incluindo o polo que cada tutor acompanharia. Posso dizer que foi uma experiência de muito aprendizado, bem intensa e dinâmica. E era só o começo.

Meu primeiro contato com o ensino a distância foi na especialização mencionada anteriormente. Lembro-me dos fóruns, criados a cada unidade, para cada atividade. Tinha também o chat, para aqueles que desejassem uma conversa

mais síncrona. Porém, tudo aconteceu no AVA. E, de certo modo, tudo era mapeado. Foi uma experiência muito boa. Conheci pessoas incríveis. Fiz amigos. Estabeleci relações bem significativas e especiais. O contato com o curso se tornou meu parâmetro para EaD.

Quando comecei a formação para o In.Mídias, houve um choque de realidade, tudo era novidade. Fez um alvoroço na minha rotina. Em alguns momentos me preocupava por não conseguir acompanhar tudo, nem responder todas as mensagens. Com o tempo, entendi que o que mais importava não era o estar conectado o tempo todo, mas o que eu aprendia com todo o movimento, com as conversas, com a troca de experiências, com as leituras e as pesquisas, e, claro, com a experimentação de novos cenários e novas possibilidades.

Ao iniciar as atividades como tutora, desde o começo, tentei traçar estratégias de cunho gerencial e interpessoal. No início, apenas algumas funcionaram, posteriormente, tive que reorganizá-las. Ao longo do curso, percebi que as mudanças seriam constantes e que todo aquele movimento fazia parte do processo de ensinar e aprender. Se coadunando com o exposto, Moran (2001) relata que:

A questão fundamental não é a tecnológica. As tecnologias podem nos ajudar, mas, fundamentalmente, educar é aprender a gerenciar um conjunto de informações e torná-las algo significativo para cada um de nós, isto é, o conhecimento. [...] Além de gerenciar a informação, é importante aprender a gerenciar também sentimentos, afetos, todo o universo das emoções. Educar é um processo complexo, não é somente ensinar ideias, é ensinar também a lidar com toda essa gama de sensações, emoções que nos ajudem a nos equilibrarmos e a viver com confiança. O professor que tem uma atitude de equilíbrio e que inspira confiança, ajuda muito os seus alunos a evoluir no processo de aprendizagem. [...] Então, educar é também procurar encontrar sentido para viver. Educar é aprender a gerenciar processos onde, de um lado, você caminha em direção à autonomia, à liberdade. E, de outro, você busca sua identidade. Você deixa uma marca e, ao mesmo tempo, você interage, você consegue viver em sociedade, trabalhar em conjunto. Educar também é aprender a gerenciar tecnologias, tanto de informação quanto de comunicação. Ajudar a perceber onde está o essencial, e a estabelecer processos de comunicação cada vez mais ricos, mais participativos. (MORAN, 2001, p. 3-4).

Acompanhei uma turma com 15 cursistas e, embora alguns tenham desistido no meio do caminho, tive a oportunidade de conviver e aprender com eles durante

os 18 meses de curso. Aprendemos juntos a gerenciar os múltiplos cenários utilizados, a gerenciar nossas emoções, a dividir nossas dificuldades e nossas limitações, como também descobrimos formas de superar os desafios. Por isso, essa experiência me fez constatar que nós, enquanto atores no processo educativo precisamos nos renovar sempre, ultrapassar fronteiras e contribuir para o aprendizado de todos aqueles com os quais convivemos. Nós, enquanto indivíduos sociais, devemos refletir sobre nossas experiências pessoais e dar sentido a elas. Vejamos este relato:

“O fato de não existir uma plataforma *moodle* e a exploração dos serviços digitais criou uma relação mais próxima entre todos. Você manda *e-mails*, conversa com as pessoas no *Whatsapp*, tem elas no *Facebook*, ouve a voz, vê as fotos, ou seja, o aluno não é só um nome em uma lista. É até difícil acostumar, mas a experiência foi muito boa” (P4).

A narrativa acima é de um dos tutores participantes desta pesquisa, e será novamente apresentada no tópico sobre a análise dos dados. Por ora, o objetivo de apresentá-la aqui, na introdução, é expor um relato que evidenciou como a experiência do In.Mídias e a utilização de múltiplos cenários, destituindo a obrigatoriedade de um AVA específico, influenciou diretamente na construção das relações entre tutores e cursistas, atores fundamentais no processo educativo a distância.

Em síntese, a presente pesquisa foi motivada pelo fato de eu ter feito parte do corpo de tutores do curso de especialização In.Mídias, no período de 2014 a 2016. Trata-se de um curso com metodologia inovadora, que reflete diretamente na atuação do tutor. Dessa forma, foi-me despertado interesse em aprofundar os estudos sobre esse reflexo na atuação do tutor, seus aspectos pedagógicos, a relação tutor-cursista, bem como as possibilidades de aprendizagem colaborativa em múltiplos cenários.

Nesse breve excerto, pretendi revelar as motivações da pesquisa, evidenciando minha relação nesse contexto. Dito isso, a dissertação se debruça sobre os relatos dos tutores do In.Mídias acerca de uma nova experiência educativa e seus desafios.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Este capítulo, dividido em três seções, se inicia descrevendo as concepções legais da Educação a Distância (EaD) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em seguida apresenta o curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas da Universidade Federal de Goiás (UFG), chamado nesta pesquisa de In.Mídias. Em um terceiro momento, apresenta os sujeitos da pesquisa.

1.1 EaD e UAB

A Educação a Distância foi legalmente instituída no sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB (Lei nº 9934, de 20 de dezembro de 1996) e por meio dos decretos nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998 e nº 2561, de 7 de abril de 1998. Posteriormente, esses decretos foram revogados pelo decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, que traz em seu artigo 1º a definição legal de Educação a Distância, observe-se:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como **modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.** (Grifo nosso)

Gonzalez (2015) compreende a EaD como uma estratégia desenvolvida para oferecer Educação a setores e grupos da população com dificuldades de acesso aos serviços educativos regulares. Para este autor, o controle do aprendizado é realizado de forma mais intensa pelo estudante, além disso a comunicação entre eles é mediada por alguma tecnologia.

Belloni (2012) apresenta um panorama com definições de diferentes autores e conclui que o parâmetro comum a todas é a distância, entendida em termos de espaço, uma vez que a separação entre professores e estudantes é considerada a partir do critério de proximidade, que inclui a simultaneidade, critério esse estabelecido nas salas de aula convencionais.

Segundo Moran (2013), a EaD está modificando todas as formas de ensinar e aprender e representa um caminho estratégico para realizar mudanças na educação. Ainda segundo o autor:

A Educação a distância está modificando todas as formas de ensinar e aprender, inclusive as presenciais, que começam a utilizar cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e os tempos, as mídias, as linguagens e os processos. (MORAN, 2013, p. 63).

Diante do exposto, a Universidade Aberta do Brasil se torna uma alternativa para democratizar o acesso ao ensino superior. Voltada para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância. O Sistema da UAB foi criado oficialmente pelo decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, e foca na expansão da oferta de cursos e programas de educação superior no país, conforme o artigo 1º. Vejamos seus objetivos:

Art. 1º

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A adesão da UFG ao Sistema UAB se deu por meio do Edital de Seleção nº01/2005, com a “Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB” (BRASIL, 2005). A UFG enviou sua proposta para criação dos cursos de

Física, Biologia, Artes Visuais e Administração, em nível de Graduação, e o curso de Metodologia para o Ensino Fundamental, em nível de Pós-graduação *latu sensu*. Entretanto, foi apenas em 2006 que ocorreu de forma efetiva a implantação do sistema UAB, com a indicação de oferta dos cursos em dez polos, totalizando cerca de duas mil vagas, ofertadas no início do ano seguinte, em 2007 (RODRIGUES, 2015).

Cabe frisar que um dos resultados dessa implantação foi a criação do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), um órgão de gestão do sistema de EaD na UFG (RODRIGUES, 2015), que visa implementar e apoiar as atividades acadêmicas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa, na modalidade a distância, desenvolvidas pela UFG².

Diante do exposto, em 2013, a UFG por meio CIAR e Media Lab realizou o processo seletivo para oferecimento de vagas no curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas, na modalidade a distância.

O curso integra o Sistema UAB com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entidade vinculada ao Ministério da Educação (MEC)³.

1.2 CURSO INOVAÇÃO EM MÍDIAS INTERATIVAS

Coordenado pelo Media Lab/UFG, o curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas teve duração de 18 meses com carga horária (prevista) de 360 horas, sendo ofertadas 210 vagas.

É válido ressaltar que o número de vagas previsto no projeto pedagógico era 50, porém foi ampliado, conforme observado no edital de seleção para os cursistas. As vagas foram distribuídas para sete polos da UAB localizados em cidades do Estado do Goiás, são elas: Alto Paraíso de Goiás, Anápolis, Cezarina, Cidade de Goiás, Inhumas, Posse, Uruaçu. O que atende ao disposto no artigo 2º do decreto 5800 que regulamenta a UAB:

² Disponível no portal do Ciar/UFG: <http://www.ciar.ufg.br/institucional>

³ Informações sobre o curso no portal do Media Lab: <https://medialab.ufg.br/n/70877-in-midias>

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, **em articulação com pólos de apoio presencial**. (Grifo nosso)

Ofertado na modalidade a distância, estava prevista a realização de cinco encontros presenciais, realizados ou na sede do polo em que o cursista estivesse matriculado ou na sede do curso em Goiânia, atendendo assim os requisitos legais previstos, conforme dispõe o parágrafo 1º do artigo 1º do decreto nº 5622/2005:

Art. 1º

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

De acordo com o projeto pedagógico⁴, o curso estava voltado principalmente para pessoas com formação nas áreas do Design, das Artes Visuais, da Música, da Comunicação e da Ciência da Computação (além de áreas afins), tendo como principal objetivo a capacitação desses profissionais (chamados neste trabalho de cursistas) para a pesquisa, para o desenvolvimento e para inovação em mídias interativas, bem como o diálogo e aplicabilidade desses conhecimentos com/nas diversas áreas, fortalecendo, assim, questões como criatividade, inovação e colaboração por meio do suporte tecnológico.

Cada polo foi subdividido em dois grupos tutoriais. Cada grupo foi acompanhado por um tutor. O objetivo dos grupos tutoriais era equilibrar o número de cursistas acompanhados por cada tutor.

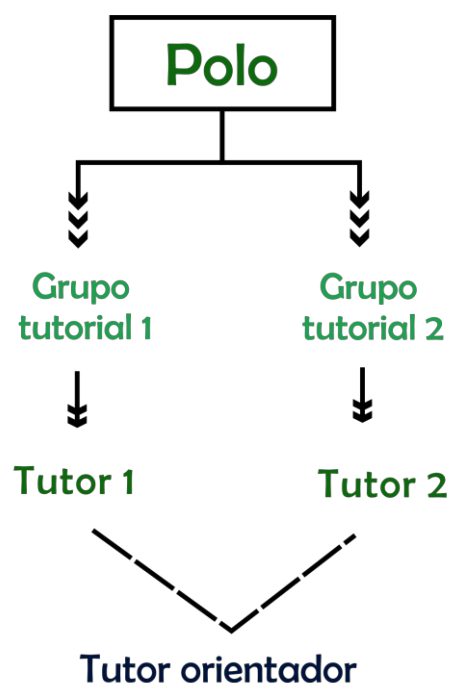
Assim, dos 18 tutores convocados, 14 ficariam em contato direto com os cursistas, sendo dois tutores por polo (apesar do edital prever tutor presencial e a

⁴ Disponível no link:

http://eadmin.ciar.ufg.br:8080/bridge_files/documentos/Inova%C3%A7%C3%A3o%20em%20M%C3%ADdias%20Interativas%202.pdf

distância, e um número de vagas específicas para cada polo, preferiu-se trabalhar com a proposta de que todos desenvolveriam funções a distância, estando sempre em contato com os cursistas, com a secretaria e com a coordenação minimizando assim, a distância física). Os 4 restantes, exerceriam a função de tutores orientadores, designados a orientar e acompanhar tutores e cursistas⁵. Eram sete polos, logo, totalizavam 14 grupos tutoriais, conforme Figura 3.

Figura 3: Organização dos grupos tutoriais



Fonte: Da autora (2017).

O curso foi estruturado por módulos, sendo 5 de atividades integradoras, 4 de atividades de projetos e o trabalho de conclusão de curso, totalizando, assim, 10 módulos. As atividades integradoras focavam na capacidade de pesquisa dos cursistas, de modo que estes ampliassem seu repertório de leituras e cenários, dialogando e interagindo com os demais cursistas, de forma colaborativa, sobre a situação problema apresentada no módulo, estes módulos tinham duração de seis semanas.

⁵ Tais informações foram obtidas devido a autora deste trabalho ter sido integrante do grupo de tutores do curso de especialização aqui descrito.

Os módulos de projetos, por sua vez, estavam direcionados a produção e desenvolvimento de propostas inovadoras e possíveis de aplicar em um contexto real e tinham duração de oito semanas. O Quadro 1 apresenta os módulos e seus respectivos períodos de duração.

Quadro 1: Cronograma do In.Mídias

Módulos	Período
Atividade Integradora – Pesquisa	18 de agosto de 2014 a 27 de setembro de 2014
Projeto Game	29 de setembro de 2014 a 22 de novembro 2014
Atividade Integradora - Desenvolvimento	24 de novembro de 2014 a 10 de janeiro de 2015
Projeto Web	12 de janeiro de 2015 a 14 de março 2015
Atividade Integradora - Inovação	16 de março de 2015 a 25 abril de 2015
Projeto Sensores	27 de abril de 2015 a 20 de junho de 2015
Atividade Integradora - Tendências: Mercado e Educação	22 de junho de 2015 a 01 de agosto de 2015
Projeto Gadget	03 de agosto de 2015 a 26 de setembro de 2015
Atividade Integradora - Educação	28 de setembro de 2015 a 07 de novembro de 2015
Trabalho De Conclusão De Curso (TCC)	09 de novembro de 2015 a 27 de fevereiro de 2016

Fonte: Coordenação do In.Mídias (2016).

As atividades do curso eram desenvolvidas em cenários diversos. Cada grupo tutorial estava livre para escolher os cenários e suas estratégias de comunicação e interação. O conteúdo dos módulos era enviado aos os tutores em um primeiro momento, estes ao receberem as propostas de trabalho, contendo os objetivos esperados, as referências básicas para leitura e a situação problema para resolução dos cursistas, tinham a missão de encaminhá-las e, conjuntamente, criar estratégias próprias para desenvolvimento da atividade, compartilhamento do material de apoio

e de outros materiais de estudo, bem como da resolução do problema proposto e sua apresentação final.

Além disso, no In.Mídias eram utilizados quatro tipos de avaliação, são eles: Modular (solução da tarefa ou situação problema), Progressiva (desempenho individual, como foi o progresso do cursista), Habilidades (uso das mídias/cenários), Informação (observação de participação e contribuição para o grupo).

A ausência de um AVA específico para apoiar o desenvolvimento do curso justifica-se pelo fato da metodologia adotada na especialização ser o PBL - *Problem Based Learning* (Aprendizagem baseada em problemas) aliada ao Conceito H (Ambiente de Gestão de Aprendizagem). Tais tópicos serão discutidos com mais detalhamento no próximo capítulo.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O papel do tutor na educação a distância apresenta algumas características cruciais, tais como a empatia, o dinamismo e a facilidade de comunicação. Essas características (ou habilidades) se mostram essenciais para que esse profissional exerça seu trabalho com mais vigor. Conforme confirma Gonzalez (2015):

Dentre as habilidades de um bom tutor, a empatia, que resulta da capacidade de se colocar no lugar do outro, propiciando uma sintonia afetiva, e a capacidade de comunicação, expressa na atitude de escutar respeitosamente, são componentes vitais no exercício da tutoria. (GONZALEZ, 2015, p. 89).

O tutor é o responsável por toda a mediação ao longo do curso, seja mediar as atividades, a participação dos cursistas, as dúvidas que podem surgir, enfim, é ele quem tem mais proximidade com os cursistas, cuja relação interpessoal se torna mais intensa, devido ao tempo que ele passa exercendo a tutoria com um determinado grupo. Segundo Gonzalez (2015),

Cabe ao professor-tutor mediar todo o desenvolvimento do curso. É ele que responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe mediar a participação dos estudantes nos *chats*, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada

um. [...] A capacidade para atuar como mediador e conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar e escolar) é de fundamental importância para que, de algum modo, ofereça possibilidades permanentes de diálogo, sabendo ouvir, sendo empático e mantendo uma atitude de cooperação. (GONZALEZ, 2015, p. 44 e 85).

A mediação pedagógica envolve uma nova postura do docente e do cursista em cursos a distância. Uma vez que, conforme Masetto (2013, p.151), a mediação pedagógica é “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem”. Ainda segundo o autor, o docente se apresenta como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, que colabora ativamente para que ele (o cursista) alcance seus objetivos.

Belloni (2012) organizou uma lista com funções do professor em EAD, considerando as funções pedagógica, didática e social. O **professor formador**, por exemplo, teria o papel de orientar o estudo e aprendizagem do cursista, além de ensinar a pesquisa, correspondendo à função pedagógica do professor no ensino presencial. Há aquele com a função de **conceber e realizar os materiais**, preparando os planos de estudo, selecionando os conteúdos e elaborando textos de base para as unidades (módulos ou disciplinas) dos cursos. Tal função corresponderia a função didática, ou seja, a partilha do conhecimento realizada, no ensino presencial, na sala de aula.

Ainda de acordo com a lista, há o **professor pesquisador**, o **professor tutor**, o **tecnólogo educacional ou designer** e o **monitor**. O professor pesquisador seria o especialista em sua disciplina, tanto na parte teórica como na parte metodológica. O professor tutor é aquele que orienta o cursista em seus estudos referente a disciplina que ele é o responsável, esclarecendo as dúvidas e participando das avaliações. O *designer* é o responsável pela ligação entre o pedagógico e o tecnológico, ou seja, é ele quem organiza os conteúdos de forma que se adequem aos suportes técnicos que serão utilizados na produção do material do curso. O monitor, por sua vez, coordena atividades em grupos, muitas vezes presenciais, e sua função está relacionada mais com a parte de liderança do que o conhecimento dos conteúdos, tendo um caráter mais social do que pedagógico.

Com a análise detalhada dessas funções, percebe-se que esses papéis podem ser simplificados. Ora, o professor tutor pode assumir uma função tanto social quanto pedagógica, uma vez que ele pode não só orientar o estudo e aprendizagem do cursista, ensinar a pesquisar, esclarecer as dúvidas e realizar as avaliações, quanto coordenar atividades em grupos (sejam elas presenciais ou *online*), incentivando-os a explorar mais o material e a realizar grupos de estudo ou grupos de discussão.

O professor formador, dependendo do programa e organização institucional, pode organizar os materiais, preparar planos de estudo, selecionando os conteúdos a serem trabalhados naquela unidade, módulo ou disciplina, bem como pode elaborar textos base, fazendo a ligação do pedagógico com o tecnológico, adequando os conteúdos aos suportes técnicos, assumindo assim funções pedagógicas e didáticas, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2: Papéis e funções de tutores e professores formadores

Função	Característica	Papel
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar o estudo e aprendizagem do cursista; - Ensinar a pesquisar; - Orientar o cursista em seus estudos referente a disciplina específica; - Esclarecer dúvidas; - Participação e elaboração das avaliações. 	Tutor e Professor Formador
Didática	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber e realizar os materiais, - Preparar planos de estudo; - Selecionando os conteúdos e elaborar textos de base; - Organiza os conteúdos e adéqua-los aos suportes técnicos que serão utilizados na produção do material do curso - Especialista em sua disciplina, tanto na parte teórica como na parte metodológica. 	Professor formador
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Coordena atividades em grupos (presenciais e <i>online</i>); - Incentiva a exploração dos materiais e a realização de grupos de estudo/discussão. 	Tutor

Fonte: Adaptado de Belloni (2012).

Moran (2004) fala que o professor participa de formas diferentes, exercendo assim, papéis diferentes em distintas situações. Em determinados cursos, por exemplo, o professor assume somente a função de autor (conforme mencionamos,

ele assume o papel de professor formador), onde ele organiza o conteúdo para que este seja editado por uma equipe responsável em adequar para as diferentes mídias e adequar ao perfil dos cursistas. Além disso, este professor não participa diretamente do desenvolvimento do curso.

Para Masetto (2013) o professor tem a oportunidade de realizar seu verdadeiro papel que é o de ser um mediador, incentivador, facilitador e motivador da aprendizagem do estudante. Segundo o autor:

O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico. (MASETTO, 2013, p. 142)

Conforme apresentado, sejam reconhecidos como professores ou tutores, acredita-se neste estudo que apesar da diversidade de funções, esse profissional (seja qual for sua nomenclatura) exerce verdadeiramente a docência na EaD e sua importância é indiscutível. Gonzalez (2015) afirma:

A notável relevância e complexidade do papel do tutor nos programas de Educação a Distância (EAD), demonstra a necessidade de um perfil profissional com habilidades e competências quase paradigmáticas. Espera-se que o tutor, além do domínio da política educativa das disciplinas sob sua responsabilidade, exerça uma sedução pedagógica adequada no processo educativo. (GONZALEZ, 2015, p.83).

Nesta pesquisa, será chamado de **tutor**, o profissional que acompanhou os cursistas ao longo do curso, que foi responsável por facilitar as discussões, por interagir com os cursistas, por exercer um papel comunicativo, pedagógico e social, além de avaliar individualmente e coletivamente os cursistas sob sua tutoria. E, eventualmente, **professor formador**, o responsável pela elaboração do material a ser disponibilizado aos cursistas, são professores com amplos conhecimentos na temática a ser trabalhada no módulo, capazes de pensar nas propostas de atividade,

responsáveis por sugerir materiais de referências para ajudar na compreensão dos assuntos a serem trabalhados ao longo do módulo.

1.3.1 Tutores do In.Mídias

Em abril de 2014, o edital de seleção para tutores foi aberto. Foram ofertadas um total de dezoito vagas, sendo nove para Goiânia, uma vaga para cada polo de Alto Paraíso, Cezarina, Cidade de Goiás, Posse e Uruaçu, e duas vagas para Anápolis e duas para Inhumas. Conforme mostra o quadro 3:

Quadro 3: Número de vagas para tutores do In.Mídias em 2014

Função	Local	Vagas
Tutoria junto a sede do curso	Goiânia (GO)	09
	Alto Paraíso de Goiás (GO)	01
Tutoria nos polos da UAB	Anápolis (GO)	01
	Cezarina (GO)	02
	Cidade de Goiás (GO)	01
	Inhumas (GO)	02
	Posse (GO)	01
	Uruaçu (GO)	01
	Total = 18 vagas	

Fonte: Ciar/UFG (2016).

Dentre as funções previstas no edital, os tutores tinham a função de motivar os cursistas em seus estudos e nas pesquisas teóricas, acompanhar os ambientes (escolhidos pelo grupo sob sua tutoria) o desempenho nas atividades propostas, dialogar com o grupo, ou seja, com os outros tutores, com os professores formadores, com a coordenação de tutoria e com o coordenador do curso, participar ativamente do processo de avaliação.

De acordo com o edital, os requisitos para participar da seleção e, conseqüentemente, desempenhar o papel de tutoria eram:

- Ter formação de nível superior nas áreas de Design, Engenharia, Arte, Ciências da Computação, Comunicação e Administração (ou áreas afins);

- Ter experiência mínima de 1 ano no magistério do ensino básico ou superior ou ter concluído ou estar vinculado a um programa de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) ou *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado) nessas mesmas áreas;
- Ter vínculo com o setor público ou ser aluno de programa de pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* de Instituição de Ensino Superior (IES) pública, ou possuir outro tipo de vínculo com a IES de atuação da tutoria;
- Ter acesso à Internet e disponibilidade para trabalho inclusive em fins de semana e feriados.

Ainda, a seleção foi realizada em duas etapas, a primeira etapa foi uma avaliação de caráter objetiva, ou seja, com questões fechadas e alternativas para o candidato selecionar dentre as opções disponíveis, além de uma avaliação dissertativa, ou seja, uma questão era lançada para que o candidato discorresse sobre ela. Tal avaliação foi realizada no *AVA/Moodle* do CIAR em data e horário previstos no edital. A segunda etapa da seleção se constituiu no curso de formação, um curso de 60 horas realizado a distância. Após esse processo seletivo, os 18 tutores foram convocados.

Esses sujeitos se dispuseram a participar dessa jornada singular, explorando limites ainda não explorados, e se comprometeram com o processo de ensino e aprendizagem dos cursistas. Segundo Gonzalez (2015) é vital que o tutor demonstre interesse pela melhoria no processo de ensino-aprendizagem e que esteja disponível para o diálogo, essencialmente quando o cursista contata-lo, pois “sem essa disponibilidade o fio se rompe dificultando a retomada da relação pedagógica em níveis satisfatórios” (GONZALEZ, 2015, p. 88).

Sendo os tutores os mais próximos aos cursistas, encarregados de toda comunicação, motivação, avaliação e interação, estes se tornam os sujeitos ideais da pesquisa, uma vez que acreditamos serem essenciais para essa investigação, contemplando os critérios de escolha. Ora, a intenção desse estudo é analisar os aspectos pedagógicos, gerenciais e interpessoais da experiência do tutor no curso, sendo assim, a visão do tutor é fundamental para compor os elementos fáticos da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – AMBIENTE DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, dividido em duas seções, apresenta-se a concepção do Ambiente de Gestão de Aprendizagem, também denominado Conceito H, como método pedagógico e metodológico utilizado no In.Mídias, lócus dessa pesquisa, e sua inter-relação com a aprendizagem baseada em problemas, metodologia também adotada no In.Mídias.

2.1 REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO H

Comunicar significa compartilhar e implica participação e interação com o outro. Comumente estamos nos comunicando, passando alguma mensagem por meio do nosso jeito de agir e por meio das nossas expressões.

A comunicação, essencial às relações humanas, é uma habilidade singular que possibilitou a organização em sociedade, o desenvolvimento de culturas e a criação e produção de conhecimento, características intrínsecas ao que significa ser humano. Com ela conseguimos exercer práticas dialógicas e colaborativas.

Belloni (2012), afirma que a educação ainda é um processo complexo, e utiliza da mediação de algum meio de comunicação em seus processos, como apoio à ação do professor em sua interação com os estudantes. Segundo a autora:

Na Educação a distância (EAD), a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna essa modalidade de educação bem mais dependente da *mediatização* que a educação convencional, do que decorre a grande importância dos meios tecnológicos. (BELLONI, 2012, p. 58).

A EaD, conforme pontuou Belloni (2012), é dependente de mediação. Em cursos a distância, por exemplo, cursistas e tutores estão distantes fisicamente a maior parte do tempo, sendo o meio tecnológico a única maneira de interagirem e conversarem. Devido a essas circunstâncias, a comunicação, o diálogo e a colaboração se faz tão necessária.

Nessa modalidade os atores envolvidos (cursistas, professores e tutores) têm seus papéis ampliados e, em algumas situações, modificados. É exigido dos

envolvidos no processo educativo novas habilidades e competências, além de uma capacidade de adaptação para as constantes mudanças e, com isso, novas posturas são constituídas.

Segundo Mendonça e Mendonça (2011), os recursos tecnológicos atualmente disponíveis reduzem as dificuldades criadas pela distância física. Com a tecnologia é possível criar um ambiente virtual em que estudantes, professores e tutores sintam-se mais próximos um do outro, contribuindo, assim, para o aprendizado colaborativo.

Com os recursos disponíveis na Internet a comunicação entre grupos de pessoas se tornou possível (a exemplo das ferramentas de webconferência), e com isso, a possibilidade de que interações entre os participantes do processo educativo aconteça é ainda mais evidente. A utilização desses recursos na EaD é uma possibilidade de mudança metodológica e pedagógica. É a partir dessa premissa que Conceito H surge.

Comunicação, colaboração, autonomia responsável, proatividade, aprendizagem em rede e mediação são algumas palavras-chave que definem bem o conceito H. Ao pensar em novas práticas (pedagógicas e metodológicas) para cursos a distância, acredita-se que essas palavras, que se relacionam, são essenciais no processo de ensinar e aprender. O conceito H, nada mais é do que uma proposta singular e diferenciada para a educação, especialmente para a EaD.

Criado pelo professor da UFG e coordenador do In.Mídias, Cleomar Rocha, o AGA é um ambiente de gestão, um ambiente de orientação para novos aprendizados e novas descobertas. Com essa proposta o estudante tem autonomia para escolher como quer aprender, onde vai buscar as informações, organizando suas leituras, tendo a possibilidade de optar pelo meio mais adequado para determinado aprendizado (ROCHA, 2011). Segundo o autor, o conceito H “não prevê espaços fechados ou uso restrito da Internet. Destitui-se, desse modo, a restrição tida nos AVA” (ROCHA, 2011, p. 133).

O AGA foi concebido como alternativa para os AVAs utilizados para apoiar os cursos da EaD, se diferenciando por entender que toda a Internet é propícia para o aprendizado. Conforme preceitua Rocha, Rodrigues e Cavalcante (2013):

Concebido como alternativa para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Ambiente de Gestão de Aprendizagem (AGA

ou simplesmente H) distingue-se daquele por entender que toda a internet, e não apenas um “ambiente”, é propícia para a aprendizagem. A exploração dos vários serviços e da concepção de rede é o mote principal do método, que tem sido experimentado em alguns cursos. Os conceitos que se alinham e definem o método tem como objetivo final o aprender a aprender, pela experiência autônoma orientada, mediada. (ROCHA, RODRIGUES E CAVALCANTE, 2013, p. 189).

Com essa proposta o aprendizado pode se desenvolver em mais de um cenário. O cursista pode utilizar diversos recursos para aprimorar seu aprendizado, contemplando, assim, seu objetivo de estudo. Seja individualmente ou em grupo, o cursista pode inovar e ser criativo, aprender de forma mais divertida, pois ele terá determinado tema para aprender e o conteúdo pode ser trabalhado de forma que se aproxime da realidade vivida.

Rocha (2011), assevera que não se pode confundir autonomia mediada com autoinstrução, é preciso um acompanhamento contínuo por parte do professor ou tutor, pois seu papel é orientar o estudante nessa busca pelo aprendizado, ele será um porto seguro, o estudante precisa saber que não está sozinho, que pode contar com a ajuda dos colegas, dos professores e tutores. A mediação e o acompanhamento são pontos importantes do método. Rocha, Rodrigues e Cavalcante (2013) também alertam sobre a questão da autonomia:

A autonomia responsável é o que se espera com a aplicação do método, observando, contudo, que o estar em rede não traz um isolamento. Pelo contrário, a autonomia é adquirida a partir da consciência de que o aprendizado se faz em conjunto, ajudando e sendo ajudado, buscando respostas para si e para os outros, descobrindo e expondo descobertas. Aprender em rede é um dos principais fundamentos do método H. (ROCHA, RODRIGUES E CAVALCANTE, 2013, p. 189).

Ao desenvolver essa autonomia, o cursista acaba por despertar sua curiosidade e pode se instigar cada vez mais em busca do conhecimento. Belloni (2012) entende por aprendizagem autônoma:

um processo de ensino e aprendizagem *centrado no aprendente*, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o *professor deve assumir como recurso do aprendente*, considerando como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem,

capaz de autodirigir e autorregular esse processo. (BELLONI, 2012, p. 42).

O que se coaduna com os ensinamentos de Freire (2014) no tocante a não entregar o conteúdo pronto para ser consumido, mas instigar o estudante a buscar esse conhecimento. Pois,

ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2014 p. 28).

Para Behrens (2013), um dos pilares da aprendizagem colaborativa é instigar o estudante a buscar o conhecimento, ao invés de decorar conteúdos eles precisam aprender a acessá-los e a refletir sobre eles. O estudante precisa ter prazer em conhecer e aprender a pensar, permitindo relacionar o aprendizado e aplica-los à sua realidade. Pois a teoria e a prática podem caminhar juntas.

Entretanto, a aplicação do método em cursos a distância requer um planejamento estratégico. Segundo Rocha (2011), criador do conceito, as etapas de implantação do método H devem levar em consideração a formação da equipe de tutoria que deve estar familiarizada com o método e ter conhecimento instrumental dos serviços de Internet, pois precisam ser capazes de orientar o(s) estudante(s) nos vários cenários, deve levar em consideração também o planejamento das atividades, que contenham um material pedagógico básico e complementar, o sistema de avaliação, o conteúdo programático do curso e o perfil dos cursistas.

Importante destacar que um aspecto particular do método é que exige dos envolvidos conhecimento e experiência com tecnologias em um nível mais desenvolvido, o que, de certo modo, pode se tornar uma limitação e um desafio para cursistas e tutores que possuem dificuldades com tecnologias digitais, bem como dificuldades de acesso à Internet. Fato que ainda é observado em cursos a distância. Por isso, é indicado para níveis de estudo mais avançado, no caso de Graduações e Pós-Graduações. Conforme preceitua o autor:

O conceito H é um método destinado a níveis mais avançados de estudo, desde a graduação e para alunos com alguma experiência com a Internet. Já se desaconselha sua implementação para alunos dos ensinos fundamental e médio, que requerem acompanhamento integral, bem como para alunos sem experiência com a tecnologia computacional e a internet, por exigirem instrumentação inicial. Desse modo, quanto mais avançado estiver o aluno, melhores condições terá de aproveitamento do conceito tornado método. Quanto menos avançado estiver, maiores serão as dificuldades. (ROCHA, 2011, p. 131).

Contudo, a própria natureza da EaD requer um perfil diferenciado de tutores e cursistas. Atores mais proativos e mais curiosos, por exemplo. O acesso à Internet é imprescindível, a EaD depende dela, ainda que os cursistas tenham o suporte físico, no caso dos polos de apoio, se as condições de acesso e dos recursos tecnológicos inexistem, o processo educativo pode ser comprometido. Segundo Behrens (2013, p.91), “os profissionais preparados para o século XXI deverão ser criativos, críticos, autônomos, questionadores, participativos e, principalmente, transformadores da realidade social”.

Rocha, Rodrigues e Cavalcante (2013) afirmam que espera-se curiosidade, proatividade e disposição do estudante. O método requer um estudante com mais coragem para dar seus próprios passos na ampliação de leituras e na busca por novas referências. Cabe ao tutor orientá-los e motivá-los, em um processo que ambos aprendem.

Acredita-se que a EaD foi constituída para ser uma prática democrática de acesso à Educação. Assim, mesmo diante de dificuldades de acesso à Internet ou pouca experiência com a tecnologia digital, é preciso pensar em estratégias pedagógicas e gerenciais que possibilitem aos cursistas alternativas para realizar suas atividades com êxito. Nesse momento, atitudes solidárias e colaborativas devem ser reforçadas.

Outro aspecto importante a ser considerado na aplicação do método é em relação ao material didático, que deve ser preparado para não ser “auto-instrumental”, ou seja, deve demandar a discussão e a interação entre os participantes. Além disso, a escolha do material deve levar em consideração não só textos, mas vídeos e objetivos de aprendizagem, conforme sugere Rocha (2011).

Na produção do material didático, o professor responsável deverá elaborar uma proposta de estudo que contenha as ideias centrais do módulo, indicação de bibliografia básica e, se for o caso, uma bibliografia complementar, podendo ser em formato de textos, vídeos, animações, entre outros. Essa proposta se caracteriza por um roteiro e não uma série de apostila que sintetize o conteúdo programático, trata-se de “um guia, que pode ser substituído por um texto curto, de cunho ensaístico, que apresente os pontos principais das disciplinas, endereçando para novas leituras, textos específicos e autores que devem ser buscados e lidos pelos alunos” (ROCHA, 2011, p. 133).

Rocha (2011) indica que os textos sugeridos para estudos possam ser encontrados em livros ou na própria Internet, possibilitando, dessa forma, que o aprendizado se estenda a visitas a bibliotecas, livrarias e pesquisas na Internet.

Após as pesquisas e respectivas leituras, é hora de discutir sobre o que pesquisou e aprendeu, compartilhar suas inquietações, dúvidas e ideias. As discussões podem se estabelecer de forma síncrona ou assíncrona, ou seja, é possível que os cursistas utilizem serviços que possibilitem tanto a comunicação em tempo real, quando for o caso de todos os participantes (ou uma maioria) possam se encontrar virtualmente no mesmo horário, ou uma comunicação onde o diálogo não é em tempo real, ou seja, não tem dia e horário definidos, por exemplo, uma troca de mensagens por *e-mail*, fóruns ou em outros cenários.

A avaliação também é outro aspecto importante. Deve considerar todo o percurso realizado pelo cursista. Rocha (2011), sugere que a avaliação seja feita, por exemplo, por meio da capturas de telas, com essas imagens o tutor pode arquivá-las digitalmente ou imprimi-las e ao final do processo pode consultá-las e refletir sobre a participação de cada estudante e seu desenvolvimento ao longo da disciplina. Entretanto, é possível que com a utilização de múltiplos cenários o número de mensagens seja elevado, a instantaneidade de alguns serviços pode dificultar o acompanhamento e o registro de todo o material produzido. Acredita-se que a avaliação se mostra como aspecto mais desafiador da proposta.

O In.Mídias adotou como proposta pedagógica e metodológica o Conceito H e o PBL (*Problem Based Learning*). A primeira, pautada na colaboração e na possibilidade de exploração pelos estudantes de recursos disponíveis na Internet,

por entender que o universo da Internet tem muito a oferecer para o aprendizado desses estudantes. A segunda, por permitir relacionar assuntos reais ao que se pretende ser aprendido em cada módulo. Percebe-se que ao unir ambas as propostas, tem-se um curso voltado para o trabalho colaborativo e a aprendizagem em rede.

2.2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

O *Problem Based Learning*, em português Aprendizagem Baseada em Problemas, é uma metodologia que pretende estimular a criticidade dos estudantes quando estes se veem diante de problemas relacionados com sua vida cotidiana ou com temáticas familiares. Segundo Ribeiro (2005):

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é, essencialmente, um método de instrução caracterizado pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a aprendizagem de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão. (RIBEIRO, 2005, p.32).

A aprendizagem baseada em problema é uma metodologia adotada por muitos projetos de Educação a Distância (EaD). Nas atividades, uma situação real ou simulada é apresentada para os estudantes e eles devem tomar uma decisão de como resolver tal situação (MATTAR, 2012).

Masetto (2013) ao discorrer sobre mediação pedagógica fala sua concepção de aprender, concepção esta que se coaduna com o exposto sobre a aprendizagem baseada em problemas. Para o autor, o sujeito enquanto aprendiz, dentre outras ações, relaciona e contextualiza suas experiências e dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana. Vejamos:

O conceito de aprender está ligado diretamente a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades

práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos de diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se. (MASETTO, 2013, p. 142).

Tomando como exemplo o In.Mídias, além das informações básicas sobre o conteúdo a ser trabalhado no módulo e das indicações de materiais para leitura, de vídeos e filmes, é colocada uma situação-problema relacionada com a temática do módulo para que a partir das leituras e da compreensão do tema os cursistas possam responder ou resolver aquela situação.

No módulo de projeto Games pensou-se em trabalhar com os cursistas a concepção dos jogos e seus elementos e como o jogo pode ser utilizado para outros fins, além do entretenimento. Incentivando-os a pensar no ato de jogar como algo divertido e ao mesmo tempo algo que se possa extrair algum aprendizado. Então, primeiro se entende o que é o jogo, seus elementos e suas funções, uma vez compreendido isso, levanta-se questões acerca de como identificar e aplicar esses elementos no dia a dia ou como o jogo pode ser útil em atividades educativas, por exemplo.

Ao utilizar o PBL como metodologia de uma aula, de uma disciplina ou de um curso completo é necessário criar estratégias para organizar e otimizar o desenvolvimento da atividade. No In.Mídias, tutores e cursistas deveriam seguir passos ao longo dos módulos, adaptando as necessidades de cada grupo, que facilitariam e guiariam o processo de resolução e apresentação da resposta da questão proposta. Os cinco passos são:

- Identificar as palavras-chave da situação problema;
- Discutir o enunciado baseado nas pesquisas individuais sobre palavras-chave com os colegas, orientados pelos tutores;
- Definir os objetivos de aprendizagem;
- Elaborar hipóteses de solução do problema apresentado;
- Desenvolver artefato que responde ao problema proposto pelos professores ou apresentar a solução ou resposta a questão problema apresentada.

O primeiro passo refere-se a escolha pelos cursistas de palavras-chave, ou seja, de conceitos ou temas importantes para compreensão da questão proposta no determinado módulo. Utilizando novamente o exemplo do Módulo Projeto Game, do In.Mídias, uma das palavras-chave que os cursistas pesquisariam seria “jogo”. Essa seleção e pesquisa dos conceitos ou temáticas deveriam ser realizadas individualmente por cada cursista e, em seguida, compartilhados com os demais colegas para discussão.

Dessa forma, os cursistas em seus grupos tutoriais devem refletir sobre a relevância de cada palavra selecionada para a compreensão do problema proposto. Essa etapa colaborativa, refere-se ao segundo passo a ser seguido que é discutir o enunciado proposto com base nas pesquisas individuais, orientados pelos tutores.

O terceiro e o quarto passo estão diretamente relacionados. Definir os objetivos de aprendizagem significa estabelecer metas de estudo, o que se pretende aprender com a temática e com o problema em questão. Uma vez estabelecido os objetivos a serem almejados com aquela atividade está na hora de elaborar e refletir possíveis hipóteses para solucionar o problema apresentado.

Por fim, está na hora de apresentar o que foi aprendido e a solução encontrada pelo grupo para o problema. Para melhor entendimento de cada etapa a ser seguida em atividades com o PBL, vejamos o quadro 4.

Quadro 4: Passos a seguir com a adoção do PBL

Etapas	Passos e Ações
Envio do material contendo a situação problema	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Apresenta-se aos cursistas uma situação problema por meio de um texto ou vídeo; ➔ O tutor fornece orientações iniciais e esclarece possíveis dúvidas; ➔ Sugere-se materiais para leitura e materiais de apoio (como filmes e vídeos).
Identificar as palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Os cursistas devem refletir e apontar quais conceitos ou temas são relevantes para compreensão do problema proposto; ➔ Questionamentos a serem feitos: O que sei sobre o assunto? O que preciso saber para responder à questão que nos é colocada?

(Continuação na página seguinte)

Quadro 4: Passos a seguir com a adoção do PBL (Continuação)

Etapas	Passos e Ações
Discutir o enunciado do problema e apresentar as palavras-chaves	<ul style="list-style-type: none"> → Os cursistas apresentam as palavras-chave que consideraram importantes para compreensão do problema → Debatem sobre os conceitos que pesquisaram e o que aprenderam sobre eles
Definir os objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> → Traçam individualmente e coletivamente as metas que pretendem alcançar até a conclusão da atividade → Estabelecem o que podem aprender e o que querem aprender com a temática estudada
Elaborar hipóteses de solução do problema apresentado	<ul style="list-style-type: none"> → Após pesquisar sobre os elementos chave que compõem o problema apresentado os cursistas começam a pensar em possíveis hipóteses para solucioná-lo → Os cursistas dialogam sobre as possibilidades para apresentar a solução do problema
Apresentação da solução encontrada	<ul style="list-style-type: none"> → Os cursistas definem o modo de apresentação dos resultados → Os cursistas descrevem o caminho percorrido até chegar na solução do problema, incluindo os recursos utilizados e as fontes consultadas → Apresentação e envio de um produto final contendo as impressões sobre o percurso e a resposta encontrada pelo grupo para o problema proposto no módulo

Fonte: Elaborado pela autora com base no In.Mídias e em Trindade (2011).

Durante esse percurso, os cursistas podem estabelecer cronogramas para conclusão de cada etapa, os cenários utilizados para comunicação e para a troca de material. Podem marcar reuniões síncronas para discutir eventuais dúvidas e apresentar seu progresso nas pesquisas e nas leituras. Para que os cursistas possam se comunicar, trocar ideias, imagens e textos, podem utilizar cenários e serviços que possibilitem cada uma dessas ações. Desse modo, dependendo da proposta que o grupo queira desenvolver, em um determinado módulo, cursistas e tutores podem criar estratégias próprias e escolher os cenários e os serviços de acordo com suas necessidades, recorrendo, assim, aos múltiplos cenários disponíveis na Internet e outras ferramentas para realizar suas atividades.

CAPÍTULO 3 – MÚLTIPLOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM

Com base na proposta do Conceito H e na experiência do In.Mídias, pensou-se na concepção de um termo que compreendesse serviços e recursos disponíveis no universo da Web e suas potencialidades de uso simultâneo em cursos a distância. Assim, surgiu a denominação dos múltiplos cenários de aprendizagem.

Ao pensar na utilização desses cenários tem de se considerar seus aspectos pedagógicos, ou seja, quais os elementos e características que fazem desses cenários proveitosos para professores, tutores e cursistas em seu processo de ensino e aprendizagem. Também é preciso considerar a capacidade de os cenários proporcionar uma boa organização, bem como a capacidade de oferecer uma comunicação eficiente entre os envolvidos. Para Belloni (2012):

A concepção de estratégias adequadas de utilização dos materiais e tecnologias de aprendizagem a distância, que são tão ou mais importantes que os próprios materiais, é fundamental para o sucesso de uma ação educacional a distância. Essas estratégias devem ser parte integrante dos materiais, tendo como objetivo promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma. (BELLONI, 2012, p. 113).

A utilização de diferentes serviços em cursos a distância não só é possível como também viável. Esses cenários possibilitam que os cursistas inovem em suas atividades e tenham mais interesse e motivação na busca pelo aprendizado. Além disso, com a ampla diversidade é possível escolher o mais adequado para determinado público ou para determinada atividade ou situação, utilizando cada uma a partir do seu potencial de uso, ou seja, a partir do que melhor o ambiente pode oferecer.

Sugere-se que essa experimentação e utilização de múltiplos cenários seja feita de forma organizada e estratégica, uma vez que o importante não é o cenário em si, mas o direcionamento dado a ele. Ou seja, o porto seguro pode ser um Blog, uma rede social ou até mesmo o *Moodle*, desde que sejam utilizados visando oportunizar e estimular a autonomia do estudante em sua exploração pelo universo da Web, conforme aponta Rocha, Rodrigues e Cavalcante (2013) ao tratar da aplicação do Conceito H.

Segundo Moran (2004):

Estamos caminhando para um conjunto de situações de educação online plenamente audiovisuais. Caminhamos para processos de comunicação audiovisual, com possibilidade de forte interação, integrando o que de melhor conhecemos da televisão (qualidade da imagem, som, contar estórias, mostrar ao vivo) com o melhor da Internet (acesso a bancos de dados, pesquisa individual e grupal, desenvolvimento de projetos em conjunto, a distância, apresentação de resultados). (MORAN, 2004, p. 18).

Diante do exposto, serão apresentados cenários e recursos que podem ser utilizados em cursos a distância, cujos critérios de seleção levou em consideração a natureza de cada um, suas potencialidades pedagógicas e gerenciais, baseando-se tanto na experiência de uso da autora, quanto nos dados da pesquisa realizada com tutores do curso In.Mídias, foco desta dissertação.

Essa exposição visa ampliar a ação docente e discente *online*, seja como complemento ou em substituição aos AVAs específicos para fins educacionais, demonstrando assim, o interesse em colaborar com o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem *online*.

Importante destacar que os ambientes⁶ virtuais apresentados nesta pesquisa são compreendidos no seu sentido amplo, entendendo que qualquer ambiente virtual pode ser usado para a aprendizagem, embora, como alerta Silva (2015) a sigla AVA seja usada apenas para denominar os *softwares* educacionais.

Nas próximas sessões, os cenários apresentados foram divididos por categorias e por suas funcionalidades.

3.1 AMBIENTES VIRTUAIS – AVAs

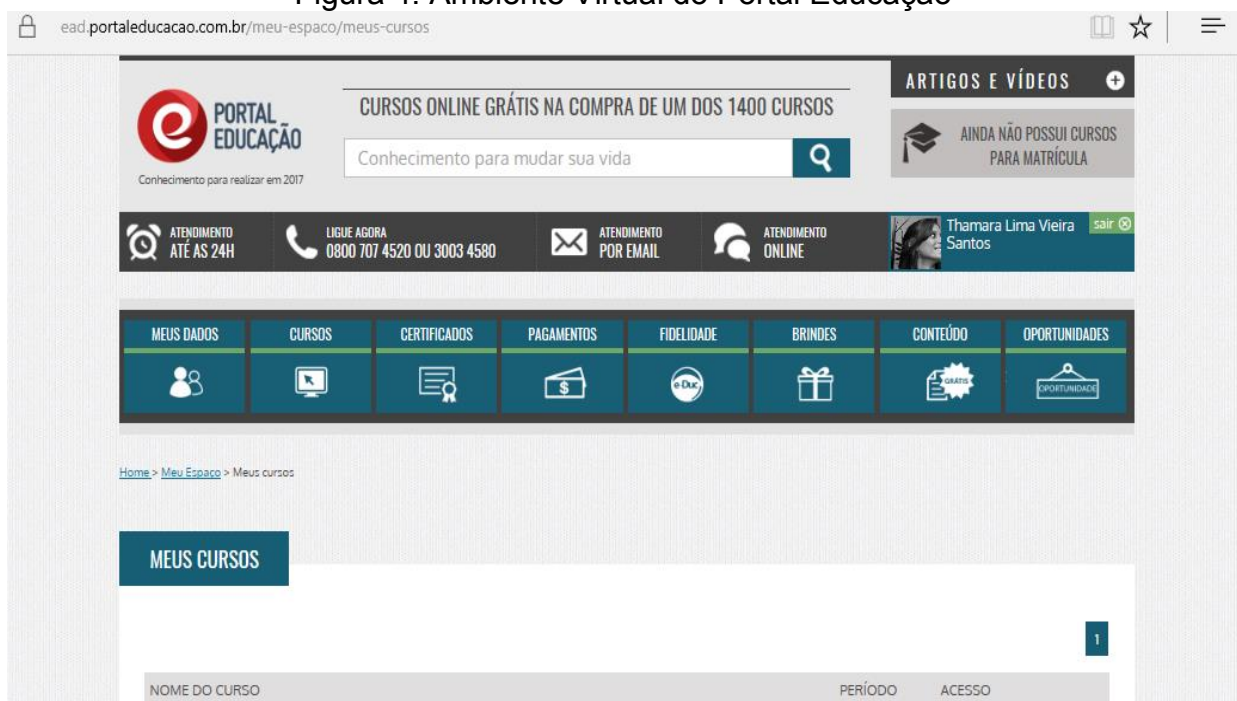
Os Sistemas de Gestão de Aprendizagem (*Learning Management Systems – LMS*) ou, como conhecido em português, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são *softwares* (de acesso livre ou proprietário) que dispõem de um conjunto de ferramentas, acessadas via internet, para apoiarem atividades educacionais.

Os AVAs podem ser desenvolvidos pela própria instituição, como é o caso do Portal Educação (MATTAR, 2012), ou ainda customizados por ela, quando o

⁶ Cenários e ambientes são utilizados neste trabalho com o mesmo significado.

desenvolvimento é feito externo à instituição, mas a instituição consegue customizar para os seus fins (*software* de código aberto). Na Figura 4 é possível observar o leiaute⁷ do AVA do Portal Educação.

Figura 4: Ambiente Virtual do Portal Educação



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

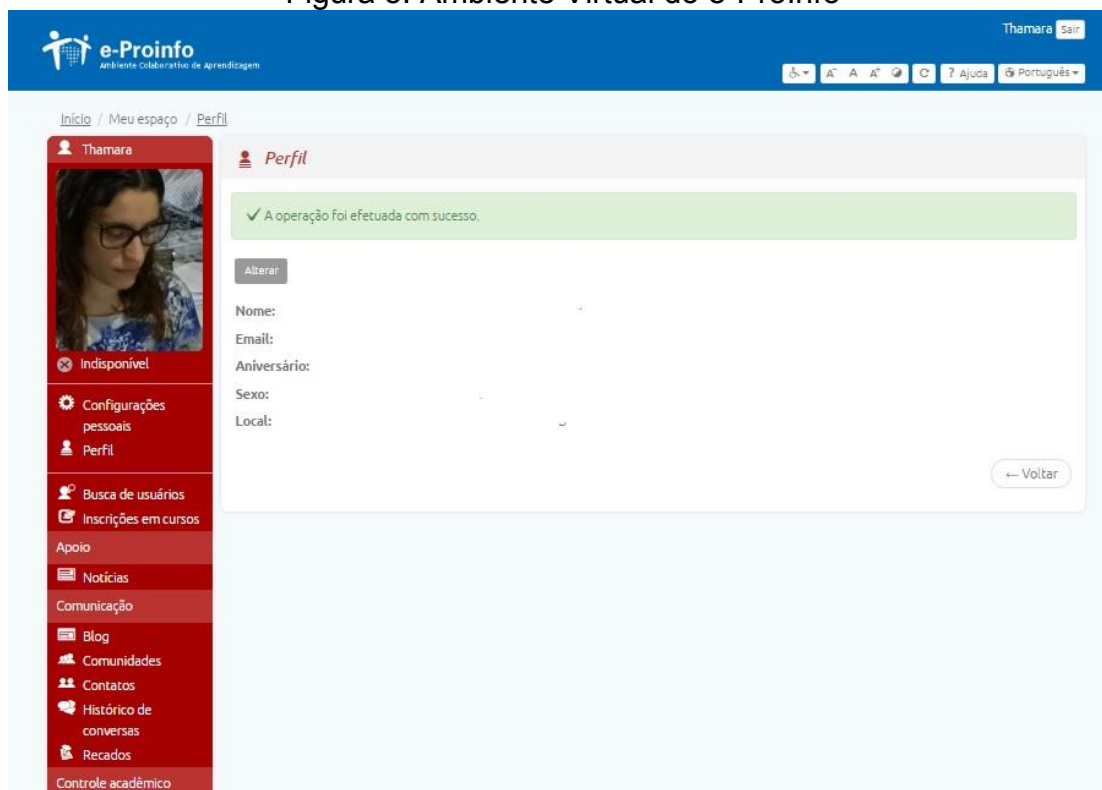
Os ambientes virtuais de aprendizagem também podem ser pagos ou gratuitos. Como exemplos de AVAs pagos, destacam-se: *Blackboard* e *WebAula*. Por sua vez, destaca-se três exemplos de AVAs gratuitos: *TelEduc*, *e-ProInfo* e o *AulaNet*. O *TelEduc* e o *AulaNet*, foram desenvolvidos, respectivamente, pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e pelo Laboratório de Engenharia de Software – LES do Departamento de Informática da PUC-Rio (MENDONÇA E MENDONÇA, 2011).

Já o *e-ProInfo* (Figura 5) foi desenvolvido por membros do Centro de Experimentação em Tecnologias Educacionais – CETE do Ministério da Educação – MEC (MENDONÇA e MENDONÇA, 2011). Além dos AVAs gratuitos mencionados,

⁷ Entende-se por leiaute (*Layout*, no inglês), neste trabalho, a estrutura e o *design* de um site ou cenário, no qual é possível visualizar como os elementos textuais e gráficos estão organizados.

há o *Moodle*, que tornou-se comumente utilizado pelas Instituições de Ensino no Brasil, principalmente devido sua adoção pela UAB (MATTAR, 2012). O *Moodle* é um exemplo de *software* de código aberto, ou seja, pode ser customizado.

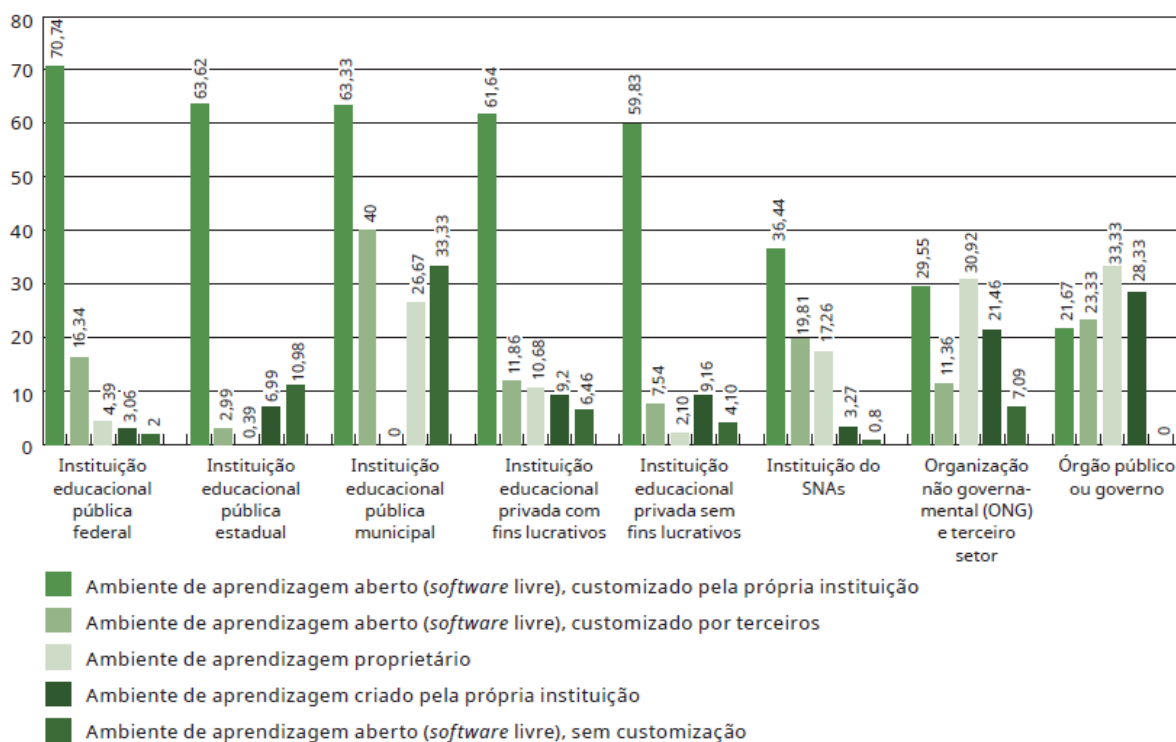
Figura 5: Ambiente Virtual do e-ProInfo



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

O Censo EaD 2015, conforme gráfico 1, indica a preferência das instituições educacionais públicas (federal, estadual ou municipal) em utilizar ambientes virtuais de aprendizagem customizados, se comparado a ambientes não customizados ou ambientes pagos. Em números, essa diferença representa 70,74% para as instituições públicas federais; 63,62% para as estaduais e 63,33% para as instituições públicas de ensino municipais. Em instituições educacionais privadas com e sem fins lucrativos é possível observar também essa preferência, representando 61,64% e 59,83%, respectivamente.

Gráfico 1: Opções de ambientes de aprendizagem



Fonte: Censo EaD 2015.

Do ponto de vista prático, os AVAs são como “espaços virtuais” que facilitam o acompanhamento e a realização das atividades de cursos variados. Nesses ambientes, os estudantes podem utilizar recursos como, por exemplo, *chats*, fóruns de discussões, vídeos e textos. Porém, todos esses recursos estão disponibilizados no próprio AVA o que acaba restringindo seu uso aos participantes de determinado curso, tais como: cursistas, tutores, orientadores e professores.

Segundo Silva (2015), os AVAs tiveram um papel crucial para que a educação *online* alcançasse seu estágio atual de desenvolvimento e grande parte de sua aceitação e utilização pelas instituições acadêmicas é justificada pela facilidade de uso e pela capacidade desses ambientes reunir em um só espaço diferentes tipos de mídia e ferramentas de comunicação. No entanto, essa relação vem se alterando em virtude do surgimento de novos recursos e serviços e o uso destes em diferentes dispositivos.

Ainda segundo o autor, com o uso de diferentes mídias, linguagens e elementos de comunicação, esses ambientes virtuais possibilitam não só a disponibilização de materiais, como também o gerenciamento de atividades

colaborativas e a interação entre tutores e cursistas, viabilizando, assim, a construção do conhecimento.

Em virtude dessa evolução de recursos e serviços, há uma maior aproximação entre todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da educação a distância, bem como o surgimento de novas possibilidades de busca, gerenciamento e exposição de conteúdo, o que vem revolucionando a experiência na EaD.

3.2 SERVIÇOS DE WEBMAIL

Esses serviços permitem que o usuário possa ler e trocar mensagens de correio eletrônico (*e-mails*) por meio da Internet usando um navegador ou aplicação mobile. Segundo Gonzalez (2015), o correio eletrônico é a forma de comunicação mais usada na Internet, por permitir a troca de arquivos em formato de áudio, imagem, filme e textos.

Dentre os serviços de webmail disponíveis, destaca-se o Gmail.com, criado pelo *Google* e o Outlook.com, criado pela Microsoft. O *Google*, possui diversas ferramentas com diferentes finalidades e o Gmail é uma delas. O Gmail permite a integração com os outros serviços, por exemplo, por meio de sua conta é possível utilizar os serviços do *Google Drive*, criar uma conta no *YouTube*, ter acesso a rede social *Google+*, iniciar conferências *online* com o Hangout, enfim, sua utilidade vai além de sua função própria que é a troca de mensagens eletrônicas.

Behrens (2013), apresenta um aspecto relevante sobre a utilização de recursos na rede, permite que estudantes sintam-se confortáveis em apresentar uma dúvida ou um comentário que talvez não fizesse pessoalmente. Vejamos:

Os recursos, como o correio eletrônico, não propiciam a riqueza sensorial dos encontros presenciais, mas criam possibilidade de agendar horários que atendam ao interesse do usuário. Algumas experiências pedagógicas permitem observar que os alunos são capazes de ser corajosos para fazer, pela rede, perguntas que não fariam pessoalmente. (BEHRENS, 2013, p. 107)

Esses serviços são muito úteis no dia a dia e sua utilização para fins educacionais se torna possível e apropriada, os estudantes podem, por exemplo,

enviar suas dúvidas para colegas e professores por meio desse serviço. Além disso, com o *Google Groups* é possível criar fóruns de discussão dentro do Gmail. Segundo Silva (2015, p.104), “a possibilidade de organizar grupos para debates de temáticas e interesses comuns tem sido bastante utilizada em educação”. Ainda segundo o autor:

“A partir do uso do *Google Groups* [...], professores e alunos podem criar e participar, com excelente nível de interação, de atividades dinâmicas em fóruns. [...] Além da possibilidade de participação em grupos específicos, cujo acesso só pode ser realizado por meio do recebimento de convite, o internauta pode buscar eventuais grupos abertos para participar de diferentes debates de seu interesse, possibilitando assim a ampliação de redes de contato entre estudantes e profissionais da área educacional” (SILVA, 2015, p. 105).

Ambos possuem as principais funções de um *e-mail*, além disso os usuários podem criar pastas (no caso do Outlook) ou marcadores (no caso do Gmail) a fim de organizar melhor as informações. São práticos e constituem excelentes canais de comunicação. Além disso, os *e-mails* são amplamente acessíveis a qualquer usuário da Internet (GONZALEZ, 2015). No In.Mídias, por exemplo, o uso desses serviços foi constante, apoiando tutores, cursistas, coordenação e o pessoal do administrativo do início ao fim do curso. Se caracterizou como o principal meio para divulgação de informações e para o compartilhamento das avaliações.

Para Gonzalez (2015), é comum encontrar sistemas de EaD com serviço interno de *e-mail* para ser usado exclusivamente no âmbito da escola que oferece o curso. E, por ser um serviço de mensagem assíncrona permite que sejam analisadas, posteriormente, com cuidado antes de serem respondidas.

3.3 SERVIÇOS DE MENSAGEM INSTANTÂNEA

Os serviços de mensagem instantânea se tornaram bastante popular entre as pessoas no mundo todo. Esse serviços permitem uma comunicação mais rápida e imediata, em outras palavras, mais síncrona, ao mesmo tempo que de forma assíncrona, tal como o *e-mail*. Para Gonzalez (2015), os serviços de bate-papo síncrono permitem a troca de mensagens e promovem discussões interativas entre

duas ou mais pessoas simultaneamente. Podendo ser implementado através de um programa específico ou ser integrado em páginas *web* ou ainda pelo celular.

Dentre os serviços disponíveis com essa característica destacam-se o *Whatsapp*, *Telegram*, *Viber*, *Voxer* e o *Skype* (também se enquadra nos serviços de *webconferência*).

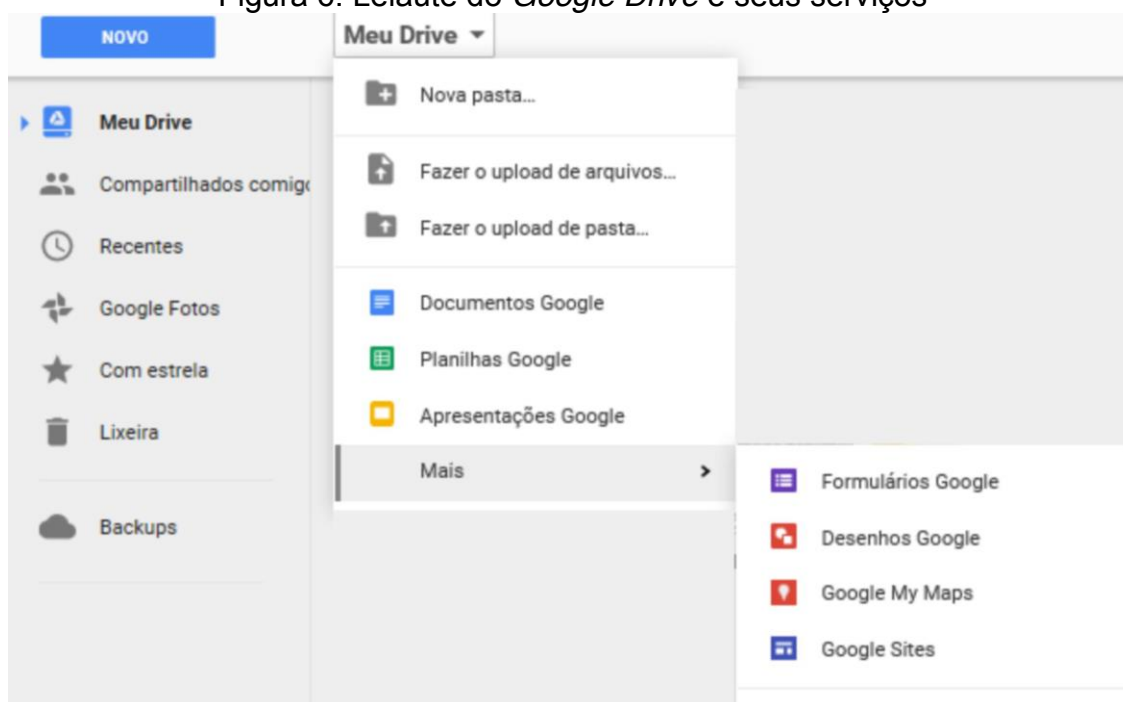
O *Whatsapp* tem sua versão *mobile* (por meio do aplicativo no *Smartphone*) e sua versão *web*, porém, para utilizar o serviço da *web* é necessária liberação pelo celular. É um programa utilizado em aparelhos celulares que permite o envio e recebimento de mensagens de texto, áudio e vídeos de modo instantâneo entre usuários em qualquer parte do mundo onde possam se conectar à internet (GONZALEZ, 2015).

Esse serviço foi comumente utilizado no *In.Mídias*, apoiando o diálogo entre tutores e cursistas e tornando a comunicação mais rápida, mais eficiente e mais próxima. Através do *Whatsapp* cursistas e tutores interagiam, compartilhavam suas descobertas, suas dificuldades, tiravam dúvidas e marcavam reuniões. Em alguns momentos, os cursistas realizavam etapas das atividades propostas no módulo, principalmente quando se subdividiam em pequenos grupos, criando novos grupos e compartilhando seus avanços.

3.4 SERVIÇOS DE ARMAZENAMENTO E COMPARTILHAMENTO

a) *Google Drive*

Dentre os serviços do *Google*, destaca-se *Google Docs*. e o *Google Drive*. O primeiro, permite a criação de documentos, planilhas, apresentações e desenhos que são automaticamente gravados nos servidores do *Google* (MATTAR, 2012). O segundo, por sua vez, é uma evolução do primeiro, que além de criar e disponibilizar arquivos por meio de recursos próprios, é possível hospedar e compartilhar arquivos enviados via *upload* (SILVA, 2015), conforme Figura 6.

Figura 6: Leiaute do *Google Drive* e seus serviços

Fonte: Captura de tela do *Google Drive*

Os serviços mencionados acima foram potencializados por uma maior capacidade de armazenamento e qualidade gráfica dos arquivos, além da melhoria na qualidade da comunicação e interação entre os usuários (SILVA, 2015). Ainda:

Na prática, além de formulários, mapas mentais e desenhos, os serviços do *Google Drive* permitem que arquivos do Pacote Office (Word, Excel e Power Point) sejam criados ou, por meio de upload, editados diretamente na internet sem que seja necessário que o usuário tenha esses programas instalados em seu computador (SILVA, 2015, p. 94).

Uma forma interessante de compreender a estrutura e as funcionalidades do Drive é imaginar uma pasta na qual é possível armazenar todos os arquivos do seu interesse, inclusive os arquivos de criação própria, deixando tudo de forma organizada em um único espaço. Além disso, essa pasta pode ser compartilhada com outras pessoas, que podem apenas visualizar seus arquivos como também editá-los e baixa-los e, por sua vez, podem compartilhar com outras pessoas, formando assim, uma grande rede de compartilhamento e armazenamento. Importante destacar que o Drive também pode ser acessado via Mobile.

Logo, no universo educacional, especialmente o de cursos a distância, a criação e o compartilhamento de pastas permitem que os arquivos sejam acessados

por um grupo de estudantes e professores simultaneamente, por exemplo. Essa característica estimula e facilita trabalhos em grupo, pois a produção de um material pode ser feita colaborativamente por todos os participantes.

A autora da dissertação participou da 7ª edição do curso de especialização em Arte Educação, ofertado a distância, em 2014, pelo Instituto de Artes da UnB e o Grupo Arteduca e todo a elaboração e desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado com a utilização dessa ferramenta. Os cursistas do In.Mídias também fizeram uso dessa ferramenta na produção de suas atividades.

b) *Dropbox*

O *Dropbox* também é serviço que merece indicação. É um espaço de armazenamento de arquivos *online* que, assim como o *Drive*, permite o compartilhamento desses arquivos. Dentre suas funções⁸, destaca-se a possibilidade de acessar os arquivos de qualquer lugar e em qualquer dispositivo e a possibilidade de salvar qualquer tipo e formato de arquivo (imagem, vídeo, áudio, arquivos do Word, Excel ou Power Point, arquivos em PDF, etc.). Segundo Silva (2015, p.88), seus benefícios são “a possibilidade de realizar a gestão de projetos sem perda de conteúdo; a sincronização entre diferentes dispositivos, permitindo assim a produção ininterrupta de documentos; e a facilidade de uso via *tablets* e *smartphones*”.

3.5 SERVIÇOS DE COMPARTILHAMENTO DE ÁUDIO E VÍDEO

a) *YouTube*

Lançado em 2005, o *YouTube* permite que as pessoas possam pesquisar, assistir e compartilhar os mais variados vídeos⁹. Se tornando o site de serviço de *streaming* de vídeos mais famoso do mundo (Silva, 2015).

A criação e compartilhamento de vídeos se tornou uma prática mais democrática e fácil. Segundo Mattar (2012), com o crescimento do fenômeno de

⁸ Informações fornecidas no site: <https://www.dropbox.com/>

⁹ Informações retiradas do site: <https://www.youtube.com/yt/about/pt-BR/>

vídeo baseados na Web, qualquer pessoa pode capturar, editar e compartilhar pequenos videoclipes, utilizando equipamentos como os celulares e softwares gratuitos e livres. O que contribuiu para o crescimento dos sites de compartilhamento de vídeos. E o que costumava ser difícil e caro tornou-se algo de fácil realização e praticamente sem custo.

O *YouTube* tem apresentado serviços especiais para área educacional, o primeiro deles foi a abertura do Canal Edu. Esse novo serviço do *YouTube* oferece conteúdo e serviços especiais para professores e instituições de ensino de diferentes níveis educacionais, incluindo serviços de personalização e acesso restrito (Silva, 2015).

Segundo a página do *YouTube.Edu*¹⁰, o projeto foi criado a partir da parceria entre a Fundação Lemann e o *Google* com o intuito de possibilitar a professores, gestores e estudantes encontrar conteúdos educacionais gratuitos. Os conteúdos disponibilizados no canal (Figura 7) são voltados para o Ensino Fundamental e Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Língua Espanhola e Língua Inglesa.

Figura 7: Leiaute do canal *YouTube.Edu*

Fonte: Captura de tela da página *YouTube.Edu*

¹⁰ <https://www.youtube.com/edu>

Mattar (2012), acredita que o *YouTube* ampliou o repositório de conteúdo livre que pode ser utilizado na EaD. Segundo ele, diversas instituições de ensino têm disponibilizado vídeos na Web abrindo possibilidades para o ensino, o aprendizado e o design de cursos presenciais e a distância. Ao utilizar os recursos que o cenário oferece é possível transformá-lo em um ambiente virtual de aprendizagem.

b) Podcasts com *SoundCloud*

O Podcast é uma página, site ou local onde os arquivos de áudio (e vídeo) estão disponibilizados para download. O podcasting, por sua vez, é o ato de gravar ou divulgar os arquivos na web, e o podcaster é a pessoa que o produz (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007)

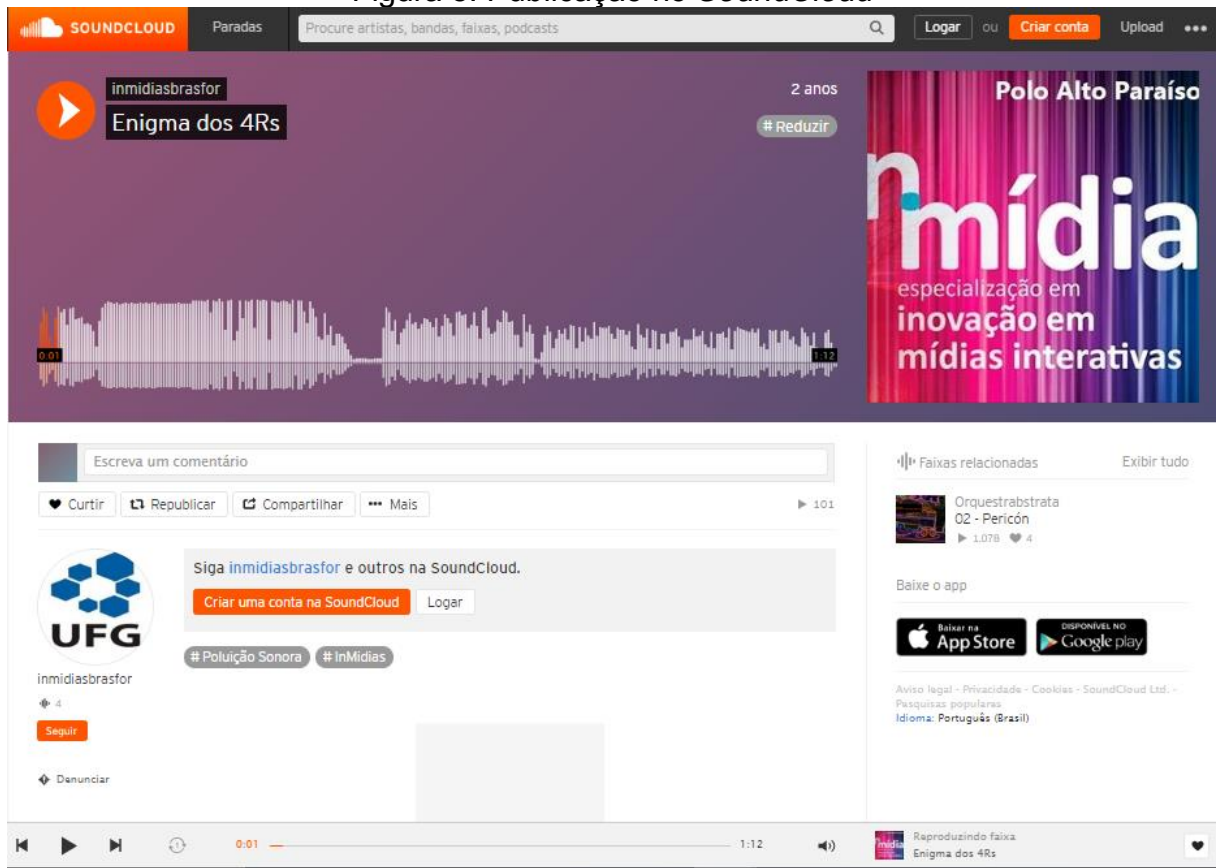
Dito isso, acredita-se que a produção desse material audiovisual em atividades educativas, especialmente aquelas produções criadas pelos próprios estudantes, é uma possibilidade interessante. Segundo Mattar (2012):

Como tem se tornado cada vez mais simples o uso de áudio e vídeo na Internet, é possível utilizar cada vez mais recursos multimídia nas atividades em EaD. Feedback em voz, mesmo quando utilizado em atividades síncronas, pode economizar tempo do professor e motivar os alunos, por soar mais pessoal do que textos. (MATTAR, 2012, p. 127).

Segundo Bottentuit Junior & Coutinho (2007), as características de um podcast se assemelham as de um Blog. Dentre elas, destacam-se: a organização feita por meio de posts que podem ser produzidos individualmente e coletivamente, a utilização de textos, imagens, áudio, vídeo e hipertexto e a grande variedade e tipos de servidores que o disponibilizam de forma gratuita através da Internet.

Dentre os servidores que permitem sua divulgação, destaca-se o *SoundCloud*. Nele os usuários podem disponibilizar seus arquivos no formato *.mp3* e podem ser enviados para o servidor ou gravados no momento do acesso. Uma vez finalizadas, as produções podem ser compartilhadas por *e-mail* ou por link direto ou ainda incorporadas em redes sociais, sites, blogs e AVAs (SILVA, 2015).

No In.Mídias, os cursistas sob tutoria da autora da dissertação, utilizou em algumas atividades os serviços do *SoundCloud*, conforme Figura 8.

Figura 8: Publicação no *SoundCloud*

Fonte: Captura de tela da publicação “Enigma dos 4Rs” no *SoundCloud*

A figura acima demonstra a produção dos cursistas da turma BrasFor do polo Alto Paraíso de Goiás referente a atividade do segundo módulo do In.Mídias, o Módulo Projeto Games.

3.6 REDES SOCIAIS E BLOGS

a) *Facebook*

Lançada em meados de 2004 pelos estudantes da Universidade de Harvard (EUA), Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hughes e Eduardo Savenin, a rede social *Facebook* vem ganhando, cada vez mais, popularidade mundial. Para utilizar os recursos disponíveis no cenário, inicialmente, é necessário criar uma conta gratuita. Uma vez criada a conta, é possível perceber que há uma página inicial específica para cada usuário. Nela é possível visualizar notícias, fotos, vídeos e links

de acordo com suas preferências por meio do que chama-se “*Feed de Notícias*”, como também publicações dos seus amigos ou atualizações de páginas que o usuário curte ou ainda notificações dos grupos que participa. Na Figura 9 é possível observar o leiaute da versão Desktop e Mobile.

Figura 9: Página inicial na versão desktop (esquerda) e mobile (direita)



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

O *Facebook* permite a conversação por meio do bate papo (*Messenger*) e com esse recurso os usuários podem compartilhar documentos de texto, imagens, trocar mensagens de forma síncrona e assíncrona, e ainda enviar e receber mensagens no formato de áudio. Ao estudante, é possível compartilhar materiais, tirar dúvidas e conversar com outros colegas, para Mattar (2012, p. 93) “É uma maneira de alunos trabalharem em projetos colaborativos entre eles e com o professor”.

Outros recursos da rede social são: a criação de Páginas, Grupos, eventos, enquetes e comentários. Os grupos, que podem ser abertos, privados ou fechados, são espaços de interação criados com uma finalidade específica que também permitem o compartilhamento de documentos de texto, imagens, vídeos e links. Segundo Mattar (2012), a possibilidade de escolher se o grupo será aberto ao

público ou fechado apenas para os participantes do mesmo ajuda a preservar a privacidade dos seus membros e dos temas discutidos no grupo.

Com o recurso de eventos os usuários podem tanto receber convites de aniversários, lançamento de um livro ou determinado show que acontecerá na sua cidade como também permite a criação de eventos de qualquer natureza pelo usuário. Se um grupo de estudantes, por exemplo, pensa em organizar um seminário em sua escola com palestras e debates de professores e demais estudantes eles podem utilizar o recurso para informar o horário e o local do seminário, convidar pessoas e receber a confirmação de presença ou não no evento. Assim, os organizadores podem controlar quem pode visualizar ou participar, administrando, por exemplo, a quantidade de interessados no evento.

A enquete, por sua vez, como o próprio nome sugere, é a criação de perguntas nos grupos na qual o usuário pode inserir opções de resposta para que os membros do grupo participem da votação.

Além dos recursos mencionados, há também a possibilidade de fazer ligações por vídeo e áudio. Para utilizar um desses recursos é necessário abrir uma conversa no Messenger com a pessoa que deseja realizar a ligação por vídeo ou áudio e escolher uma das duas opções. Porém, na versão desktop essas ligações só podem ser feitas pelos navegadores: Chrome, Mozilla Firefox e Opera. Com o navegador do Windows, Edge, por exemplo, esse recurso ainda não está disponível. Mas, na versão mobile esses recursos podem ser utilizados normalmente.

Para Mattar (2012), a utilização do *Facebook* se caracteriza como uma oportunidade para estender a aprendizagem fora das paredes da sala de aula física ou dos AVAs tradicionais. Professores e estudantes, tem a opção da criação de um perfil específico para atividades educacionais, e podem, por exemplo, continuar uma discussão que começou em aula ou criar uma página para sua turma, permitindo que os estudantes possam curtir páginas que outros criaram. Além disso, o *Facebook* tem sido utilizado em dispositivos móveis e isso amplia ainda mais o poder de alcance dessas interações.

Percebe-se, então, que o *Facebook* é um cenário rico em relação aos recursos que oferece, e pode ser utilizado de diferentes maneiras. Se caracterizando

como um meio de comunicação capaz de integrar pessoas, compartilhar informações e ideias e partilhar conhecimento.

b) *Blog*

Uma maneira prática de explicar o que são os blogues (denominação em português para *Blog*), é imaginar os cadernos, também chamados diários, onde as pessoas escreviam sobre os acontecimentos de sua vida, sendo que blogue é uma espécie de diário virtual. Um blogue – *Blog* ou *Weblog* – é, na verdade, um espaço contemporâneo para publicação de ideias, opiniões ou histórias pessoais. Para Lemos (2003), os blogs são práticas contemporâneas de escrita online:

Ciberdiários, webdiários ou weblogs são práticas contemporâneas de escrita *online*, onde usuários comuns escrevem sobre suas vidas privadas, sobre suas áreas de interesse pessoais ou sobre outros aspectos da cultura contemporânea. (LEMOS, 2003, p. 3).

Segundo Mattar (2012), o blog pode ser pessoal ou coletivo e permite a publicação de trabalhos em desenvolvimentos e ainda o registro de links e comentários para outras fontes na Web. A pesquisa em blogs acadêmicos ou educativos e a proposição de construção de blogs pelos estudantes têm sido práticas cada vez mais utilizadas na EaD. Ainda segundo o autor:

A facilidade na criação e na publicação, a possibilidade de construção coletiva e o potencial de interação, inclusive com leitores desconhecidos, tornam o blog uma ferramenta pedagógica importante na educação contemporânea. [...] Alunos podem utilizar blogs para publicar textos produzidos em conjunto e comentários sobre outros textos, cujos próprios autores podem ser convidados a contribuir no blog. Professores podem utilizar blogs para fornecer informações atualizadas e comentários sobre suas áreas de especialidades, assim como propor questões, exercícios e links para outros sites. (MATTAR, 2012, p.85 e 87).

Existem serviços que permitem sua criação e publicação com grande facilidade. Dentre eles, destacam-se o Blogger.com e o Wordpress.com. A criação de blogues como estratégia pedagógica foi bem utilizado no In.Mídias. Esse serviço contribuiu para que os cursistas compartilhassem sua trajetória de aprendizagem ou, ainda, para compartilhar pesquisas e trabalhos desenvolvidos. É possível encontrar

diversos estudos que apresentam o potencial educativo dos blogs, a exemplo das pesquisas de Chaves (2016) e Nascimento (2012).

3.7 MAPAS MENTAL E CONCEITUAL

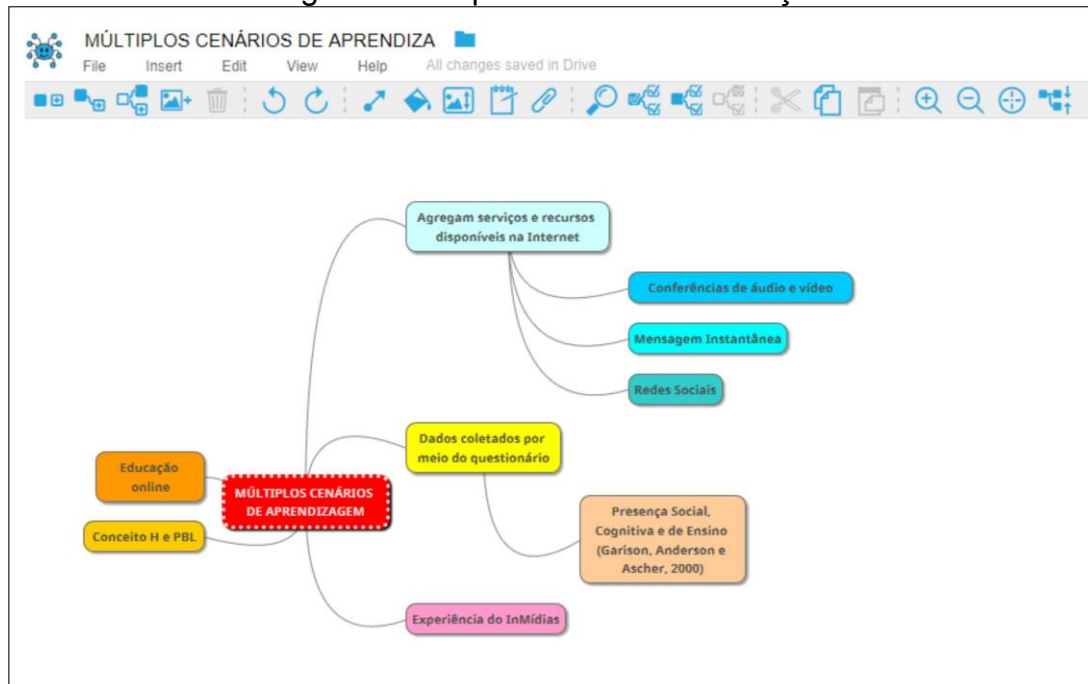
Os mapas mental e conceitual são recursos interessantes para serem utilizados em cursos a distância. Segundo Mattar (2012), o primeiro refere-se a apresentação da visão mental do sujeito sobre determinado objeto. Já o segundo, refere-se a apresentação da relação entre conceitos. Para Silva (2015), os mapas mentais são diagramas que expõem ideias relacionadas tanto a um determinado conceito quanto a temas iniciais. Em outras palavras, sejam ideias ou relações entre conceitos, tratam-se de esquemas gráficos, com bastante valor visual agregado, e que auxiliam na exposição daquilo que o sujeito aprendeu sobre o que foi estudado.

Mattar (2012), acredita ser um recurso interessante para utilizar com os estudantes, pois estes podem ser convidados a representar graficamente sua compreensão e reflexão sobre os temas abordados no curso. Silva (2015) também acredita na relevância desses recursos, ao afirmar que são ferramentas de grande valor que podem ser utilizadas em diferentes etapas dos processos de ensino e aprendizagem, além disso, são ferramentas que possibilitam organizar as ideias de forma lógica.

Assim, acredita-se que todas essas características tornam esse recurso interessante para propostas de atividades em EaD, uma vez que contribui tanto com o estudante, por conseguir organizar e expor suas ideias e o que aprendeu por meio da imagem, quanto para o professor ou tutor para compreender o que o estudante aprendeu e assim avaliar com mais facilidade. Alguns estudos demonstram seus benefícios e desafios de sua utilização, dentre eles destacam-se Menegolla (2006) e Souza & Boruchovitch (2010).

Outro aspecto positivo é a existência de cenários que possibilitam sua criação *online*, dentre eles destacam-se o *Mindomo Wise Mapping* e o *Mindmup*. Este último tem integração com o *Google Docs*, conforme Figura 10. Nesse cenários é possível inserir imagens e arquivos de áudio, e no caso do *Wise Mapping* e *Mindmup*, permitem a produção colaborativa dos mapas.

Figura 10: Mapa mental da dissertação



Fonte: Da autora (2017).

3.8 LIVROS DIGITAIS

Atualmente, é possível encontrar com facilidade cenários que permitem a produção e o compartilhamento de material digital. Segundo Silva (2015), esse tipo de produção, quando pronta, pode ser acessada em diferentes dispositivos mesmo quando o usuário não tem acesso à Internet.

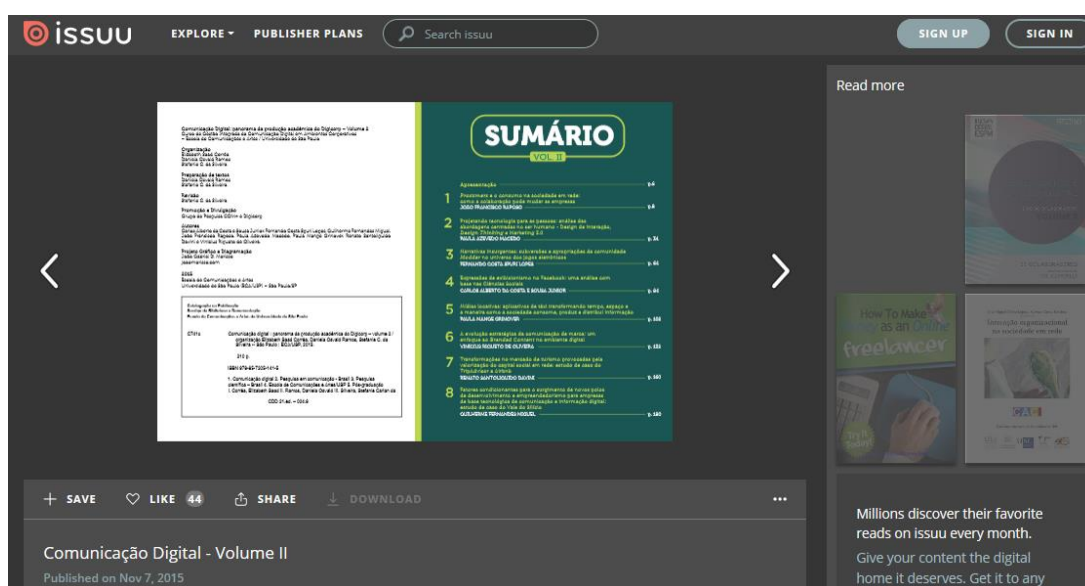
Diante disso, os livros digitais ou *e-books* se tornaram populares entre pessoas do mundo inteiro e sua aceitação justifica-se, justamente, por sua facilidade de criação e acesso, seja por meio da digitalização do conteúdo, seja por meio do envio de arquivos já prontos. Trata-se, portanto, de uma opção interessante em função da possibilidade de integrar textos e figuras com todos os recursos disponibilizados pela Web (SILVA, 2015).

Sua utilização em atividades educativas pode ser uma opção bastante viável e interessante. Imaginando a seguinte situação: um grupo de estudantes de determinada disciplina ou módulo (no caso de cursos a distância) estão estudando sobre a análise de filmes. O professor ou tutor, pede que esses eles se reúnam e se

dividam em pequenos grupos para praticar sobre o estudado e, portanto, produzirem análises de filme, considerando todos os aspectos que estudaram. Essas produções por sua vez, quando organizados e revisados, se tornariam uma coletânea de artigos que viriam a ser publicados em uma plataforma como o Issuu, por exemplo.

A situação descrita acima representa apenas uma possibilidade de utilização desses recursos. Com isso, é possível incentivar os estudantes à produzir textos acadêmicos, dinamizando uma aula e transformando o processo de ensinar e aprender em uma prática dinâmica e produtiva. O Issuu é um exemplo de serviço gratuito que possibilita a publicação desse material digital (Figura 11).

Figura 11: E-book disponível no Issuu



Fonte: Disponível em: <https://issuu.com/grupo-ecausp.com/Docs/livro-005-web-0k>

Dentre suas características, o suporte a vários tipos de arquivo que podem ser convertidos em *e-book* após a realização do upload para o site, merece destaque. Além disso, os arquivos são transformados e disponibilizados para visualização, com a opção de download e a possibilidade de ser incorporado e compartilhado por *e-mail*, redes sociais e blogs (SILVA, 2015).

O Joomag é outra opção para produção e publicação de *e-book*. Recursos como vídeos, músicas, imagens, caixa de textos e endereços da Web podem ser incorporados ao *e-book* (SILVA, 2015).

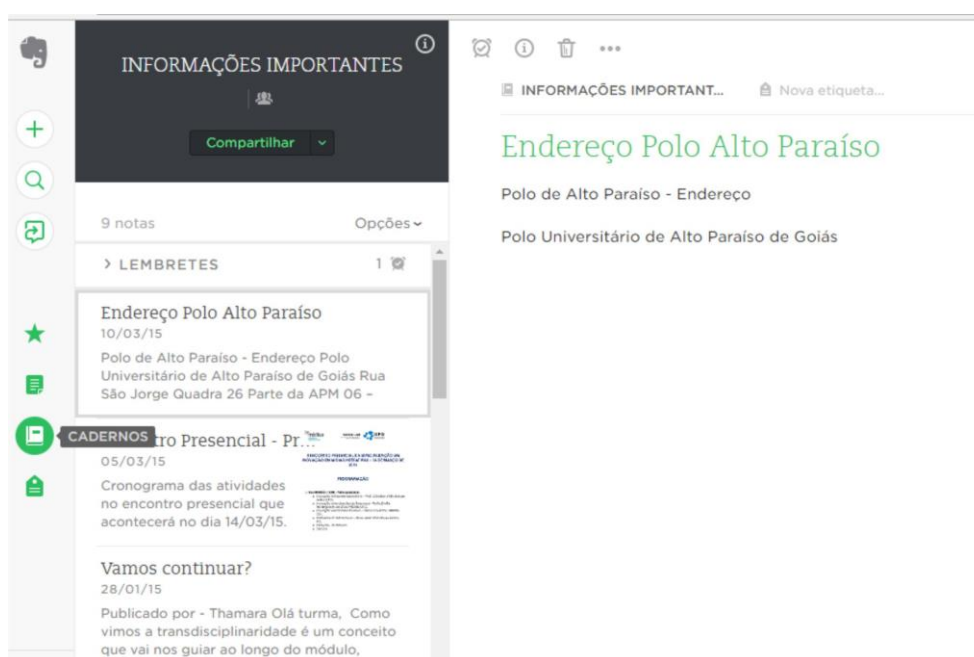
3.9 OUTROS CENÁRIOS E SERVIÇOS

Diante dos cenários e serviços apresentados, foi possível perceber que há uma diversidade de opções para desenvolver atividades educacionais dinâmicas e interessantes. Seja no ensino a distância, seja no presencial esses cenários possibilitam a professores e estudantes sair da zona de conforto e explorar o que de melhor a Internet pode oferecer.

Apresenta-se agora, alguns cenários que não se enquadraram nas classificações estabelecidas anteriormente, mas apresentam utilidades valiosas. O primeiro se refere aos gerenciadores de projetos, esses cenários podem apoiar atividades de forma organizada. Uma boa opção para quem encontra dificuldade em gerenciar e mensurar as informações e mensagens e sente a necessidade de fazê-lo. Destacam-se duas opções, o *Write* e o *Evernote*.

O *Write* permite a realização de trabalhos de modo coordenado por integrantes de equipes e tamanhos diferentes. A criação de agendas e a inserção de fluxogramas, por exemplo, permite que se tenha uma visão otimizada das atribuições de cada membro da equipe (Silva, 2015). Por sua vez, o *Evernote* (Figura 12) permite organizar arquivos e mensagens mediante a criação de notas.

Figura 12: Leiaute do espaço interno do *Evernote*



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

O *Evernote* foi utilizado no In.Mídias em alguns módulos para facilitar o gerenciamento dos trabalhos produzidos pelos cursistas. Com a criação de notas, foi possível organizar os endereços de textos e vídeos para facilitar a localização ao longo do módulo, além da publicação das contribuições individuais dos cursistas facilitando assim a visualização de participação.

Outra opção de cenário é o *Hangout*, uma ferramenta do *Google* que permite a conversa por meio de bate-papos (máximo de 100 pessoas), por chamadas de voz e por chamadas de vídeo (máximo de 10 pessoas)¹¹. Porém, para ter acesso as conversas e chamadas é necessário fazer o *log in* no seu *e-mail*. O seu acesso é possível tanto pelo computador quanto pelo celular. Há também o recurso do “*Hangout On Air*” que possibilita gravações das chamadas e o envio delas diretamente para sua conta no *YouTube*.

O *Hangout*, especialmente o recurso de chamada de vídeo, também foi comumente explorado no In.Mídias. As reuniões com pequenos grupos para orientações sobre o módulo, discussão sobre a atividade ou ainda sobre os conteúdos estudados são exemplos de como esse serviço foi utilizado. A possibilidade da gravação enviada diretamente para o *YouTube* para ser assistida posteriormente, quantas vezes fosse necessário, é uma de suas vantagens.

Para realização de reuniões *online* o serviço de Conferência Web oferecido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) é outra opção. A RNP é uma organização vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e mantida em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC), Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Defesa (MD). E fornece às instituições públicas infraestrutura de redes avançadas que viabiliza encontros virtuais entre dois ou mais participantes¹².

Esse serviço possibilita aos participantes compartilhar vídeos, áudios, textos, imagens, a tela de seus computadores, bate papo público ou privado, além da gravação das reuniões e pode ser acessado por um computador ou dispositivo móvel. Facilitando a comunicação e a colaboração entre cursistas e tutores, por exemplo. O serviço pode ser utilizado para defesas de trabalhos finais de cursos e

¹¹ Informações fornecidas pelo site <https://hangouts.Google.com/>

¹² Todas as informações sobre o serviço foram retiradas do portal da RNP: <https://www.rnp.br>

realização de seminários *online*, por exemplo. Para ter acesso ao serviço, entretanto, é necessário que a instituição tenha cadastro. No In.Mídias, esse serviço foi bastante utilizado para reuniões entre tutores, cursistas, professores formadores e coordenação.

Ressalte-se que não existem apenas os cenários supracitados disponíveis na web. A diversidade de recursos e serviços que podem ser utilizados em ações pedagógicas é notável, novos cenários surgem a todo instante e esse fato só reforça a necessidade de constante renovação dos envolvidos nos processo educativos.

CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, as técnicas que foram utilizadas, como o questionário *online* e a consulta aos documentos sobre o curso.

Em um processo investigativo seguir um método é essencial para que se consiga obter os resultados almejados. Ter um método permite organizarmos as etapas da pesquisa e conhecermos como devemos proceder ao longo do nosso caminho investigativo. E, para que um conhecimento seja de fato considerado científico, é necessário identificar processos mentais e técnicas que possibilitem sua verificação (GIL, 2008).

Os procedimentos metodológicos descritos aqui foram pensados com o intuito de responder os objetivos da pesquisa e os questionamentos feitos durante o estudo. Assim, a pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso com abordagem qualitativa, sendo trabalhadas situações e experiências que permitiram seu amplo e detalhado estudo.

Morgado (2016) descreve o estudo de caso como um processo de investigação empírica que permite estudar fenômenos no seu contexto real no qual o pesquisador aborda uma situação na sua totalidade e descreve o caso em estudo de maneira reflexiva, criativa e inovadora de modo que se possa produzir novo conhecimento sobre ele.

Uma das características da pesquisa de estudo de caso é o fato de começar com a identificação de um caso específico, podendo ser o estudo de um evento, um programa ou uma atividade de um ou mais indivíduos e que este caso possa ser descrito dentro de determinados parâmetros (CRESWELL, 2014).

Diante do exposto, a escolha da metodologia justifica-se pelo fato de o estudo concentrar-se em um grupo de pessoas determinado que compôs um curso de período específico. Portanto, estudou-se a experiência de tutores com a utilização de múltiplos espaços de aprendizagem no curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas ofertado pela Universidade Federal de Goiás, na modalidade a distância no período de 2014 a 2016.

4.1 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para que se consiga ter uma visão macro do fenômeno em questão e que para que seja possível a compreensão em sua totalidade deste é preciso que o pesquisador colete dados de várias fontes como análise de documentos, uma observação direta ou observação participante (YIN, 2005), análise de materiais audiovisuais (CRESWELL, 2014) ou ainda entrevistas e questionários (GIL, 2008; MORGADO, 2016).

No caso desta pesquisa, optou-se pela análise de documentos e aplicação de questionário *online* - em alguns momentos ao longo da dissertação os materiais audiovisuais produzidos no curso também foram utilizados como fonte. No quadro 5, é possível observar algumas características e contrapartidas das fontes de recolha de dados:

Quadro 5: Fonte de coleta de dados e suas características

Fonte de dados	Características	Contrapartida
Documentos	<p>Complementa e enriquece informações adquiridas por meio de outras técnicas de coleta e permite recolher informações úteis sobre o objeto de estudo;</p> <p>Pode ser revisada quantas vezes for necessário;</p> <p>Contém informações mais detalhadas e pontuais sobre o objeto de estudo;</p>	<p>Em alguns casos, necessita de permissão para acessar;</p> <p>Exige do pesquisador um cuidado maior com relação à validade e confiabilidade do documento, como também para que a análise não reflita ideias preconcebidas do autor;</p>
Questionário <i>online</i>	<p>Não exige a presença do pesquisador;</p> <p>Permite que os participantes respondam no momento que julgarem melhor;</p> <p>Preserva a privacidade e anonimato dos respondentes;</p> <p>Não expõe os participantes à influência das opiniões e do aspecto pessoal do pesquisador;</p>	<p>Os participantes precisam ter algumas habilidades técnicas e acesso à internet;</p> <p>Exige do pesquisador habilidades para observar os textos na tela e reforçando sua capacidade de interpretação dos dados textuais;</p>

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Creswell (2014), Gil (2008), Morgado (2016) e Yin (2005).

A Análise documental foi utilizada para que se tivesse um conhecimento mais detalhado do *locus* da pesquisa, ou seja, o curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas, foi necessário realizar uma consulta de três documentos oficiais,

sendo eles: o projeto pedagógico do curso, o edital de seleção de tutores e o edital de seleção de cursistas.

No projeto pedagógico do curso, foi possível encontrar informações mais pontuais sobre o curso, como seu objetivo principal e para quem o curso foi destinado, quais as áreas de interesse, como o curso foi estruturado e os conteúdos que seriam abordados. A análise do edital para seleção de tutores também foi importante para encontrar informações detalhadas sobre o processo de seleção contribuindo para traçar o perfil dos profissionais que atuaram no curso complementando o relato destes no questionário online.

Por ter um caráter mais pontual e objetivo e por acreditar no potencial de organização e na sua viabilidade, o segundo instrumento para coleta de dados foi o questionário online (conforme apresentado no Apêndice C).

Disponível no período de 19 de setembro a 25 de outubro de 2016, o instrumento foi intitulado “Questionário sobre a experiência do tutor” e foi organizado em questões fechadas e abertas, ele foi elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa e enviado, inicialmente, para um grupo de tutores - de características semelhantes ao grupo objeto da pesquisa - que se dispuseram a respondê-lo e contribuíram para seu aperfeiçoamento. Após essa validação, foram realizadas adequações no questionário, levando em consideração aspectos como tempo de resposta para cada questão e a clareza das perguntas e, em seguida procedeu-se com a sua aplicação.

Por sua facilidade de manuseio e acesso, o meio escolhido para a aplicação do questionário foi o Formulário *Google*, também conhecido como *Google Forms*. Além disso, o fato de ser conhecido e utilizado pelos participantes da pesquisa foi determinante na sua escolha.

Direcionado aos 18 tutores atuantes no curso, ao todo o questionário foi composto por 20 questões, sendo cinco de múltipla escolha, dez questões abertas e cinco sobre o perfil do participante. Embora as questões abertas estivessem em maior número, não houve limitação mínima de espaço, tomando cuidado para que não exigisse muito tempo para responder e permitindo que os participantes descrevessem suas experiências livremente, o que fizeram de forma espontânea e satisfatória. Foi estimado um tempo de resposta médio de 10 minutos, porém alguns

participantes relataram utilizar mais tempo. Para melhor compreensão das questões e seus objetivos, observe o quadro 6:

Quadro 6: Intenção das questões constituintes no questionário aplicado

Objetivo da questão	Identificação das questões
Obter informações sobre a atuação dos tutores	Questões 1 a 4
Verificar quais recursos foram utilizados pelos tutores e mapear os mais utilizados	Questão 5, 6 e 8
Estratégias de gerenciamento das mídias	Questão 7
Verificar se a utilização de múltiplos cenários possibilitou colaboração e interação ou não	Questão 9 e 10
Verificar a visão dos tutores em relação a sua experiência no curso	Questão 11 a 13
Identificar pontos fortes e desafios do método utilizado no curso e analisar possíveis sugestões	Questão 12 e 13
Obter informações sobre a caracterização pessoal e profissional dos tutores	Questão 14 a 20

Fonte: Da autora (2017).

Inicialmente, os questionários foram enviados nominalmente para o *e-mail* de cada tutor, contendo além do *link* uma mensagem convidando-os para participar da pesquisa e demonstrando a importância da sua participação. Após 30 dias do primeiro envio, observou-se que apenas cinco tutores haviam respondido. Assim, novo convite foi enviado via grupo no *Facebook* e via aplicativo *Whatsapp*, e, desta vez, foi elaborado um convite visual (Figura 13) que remetia a alguns cenários e dispositivos utilizados no curso acompanhado do *link* para acesso ao questionário de modo que ficasse mais atrativo e estimulasse os tutores a participarem da pesquisa. Demonstrando, mais uma vez, a importância da sua participação. Com isso, houve uma participação maior dos tutores concluindo a coleta de dados com um total de 11 respondentes.

Figura 13: Convite para participar da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora inspirado em dreamstime.com (2016).

Organizada de forma clara e objetiva, a apresentação do questionário (apêndice B) continha informações sobre a área, o nível e a universidade na qual a pesquisa estava inserida, o título e objetivo e os dados da pesquisadora (para esta etapa foi criado um *e-mail* específico). Além dessas informações, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também compôs a apresentação, demonstrando um cuidado com questões éticas.

Antes de prosseguir com o questionário o participante deveria responder uma questão confirmando ou não o interesse em participar da pesquisa. Houve também uma preocupação com a redação para evitar possíveis dúvidas em relação ao preenchimento do instrumento e as intenções do estudo. Para preservar o anonimato dos participantes, na análise de dados, estes foram apresentados por letras e números (P1, P2, P3 etc).

Para a análise dos dados, os seguintes passos foram seguidos 1) Os dados gerados por meio das questões fechadas do questionário foram sistematizados em esquemas e gráficos construídos pela pesquisadora; 2) As questões abertas e suas respectivas narrativas foram organizadas em categorias estabelecidas pela pesquisadora, quais sejam: aspectos gerenciais, aspectos pedagógicos e aspectos interpessoais 3) Por fim, foram realizadas análise de todos os dados gerados e tratadas com base na teoria de Comunidade de Inquirição de Garrison, Anderson e Archer (2000) para obter conclusões mais precisas acerca dessas experiências.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados por meio do questionário *online*, respondido por 11 tutores atuantes no In.Mídias, conforme já explicitado no capítulo anterior.

É oportuno esclarecer que a pesquisadora tinha conhecimento prévio dos sujeitos da pesquisa, por também ter atuado na tutoria do curso, logo o levantamento das informações pessoais e profissionais dos sujeitos se deu a título de registro e confirmação dos dados. Deixando as demais questões para conhecer suas opiniões e identificar suas perspectivas individuais sobre a experiência comum.

Para realizar a análise dos dados, utilizou-se como base o modelo teórico criado pelos professores Garrison, Anderson e Archer (2000) da Universidade de Alberta, Canadá. Ao se depararem com a necessidade de criação de um programa de graduação parcialmente online em Comunicações e Tecnologia pela Universidade de Alberta, os professores se debruçaram sobre o tema da educação a distância *online* e desenvolveram o modelo teórico sobre essa modalidade de ensino denominado Comunidade de Inquirição ou Comunidade de Investigação (*Community of Inquiry*).

O modelo Comunidade de Inquirição foi conceitualmente embasado nas teorias de ensino e aprendizagem de educação de nível superior. Filosoficamente, o modelo é inspirado no trabalho de John Dewey sobre Comunidade e Inquirição. Dewey entendia que inquirição era uma atividade social que fazia parte da essência da experiência educacional (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2010).

O objetivo do trabalho desses três autores era prover um modelo conceitual que estabelecesse uma ordem e metodologia para compreensão das potencialidades e efetividade do ensino online (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2010). Com isso, desenvolveram o modelo teórico – Comunidade de Inquirição – que representa uma confluência equilibrada entre uma perspectiva construtivista da aprendizagem e do conhecimento, baseada na interação e no trabalho colaborativo, bem como na busca pela qualidade do ensino e no devido rigor educacional.

O modelo envolve três elementos, ou presenças, que interagem e se influenciam mutuamente, são eles: presença cognitiva (*cognitive presence*), presença social (*social presence*) e presença de ensino (*teaching presence*).

A presença cognitiva é a capacidade de os participantes, em qualquer configuração de uma comunidade de investigação, construírem significado através de uma comunicação sustentada (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2001). Ou seja, a presença cognitiva visa garantir a qualidade da comunicação e do discurso crítico na educação a distância.

Presença social é a habilidade de os participantes se projetarem socialmente e afetivamente como pessoas reais no ambiente virtual da comunidade de investigação (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2001).

Já a presença de ensino é definida como o *design*, a facilitação e a orientação dos processos sociais e cognitivos com o propósito de alcançar resultados de aprendizagem que sejam significativos a níveis pessoal e educativo (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, ROURKE, 2001). Embora a presença de ensino inicie-se desde a preparação do material, das aulas, estruturação do curso, nesse trabalho será abordado um segundo momento da presença de ensino, a partir do início do curso, tendo em vista o foco desta pesquisa se concentrar na experiência sensorial do tutor.

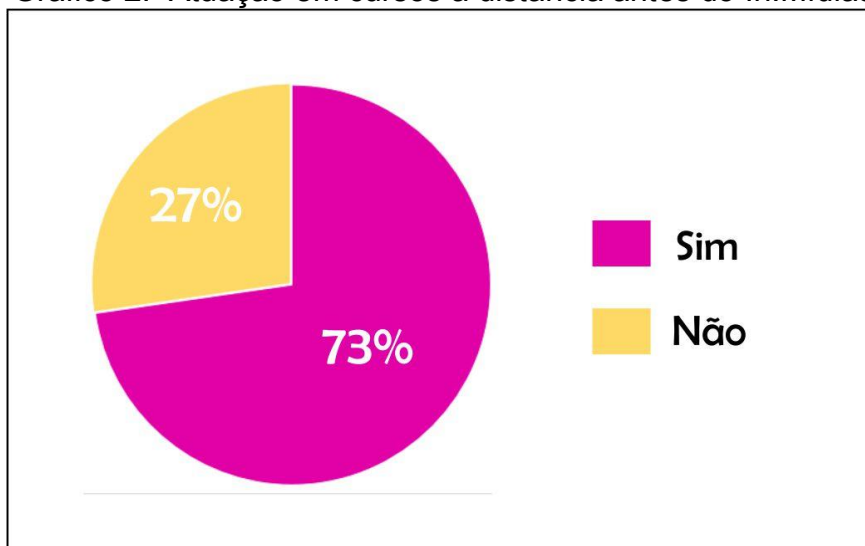
As três presenças se inter-relacionam a todo o momento. São verdadeiramente elementos do modelo de comunidade de inquirição criado pelos autores. Por exemplo, só é possível haver presença cognitiva desde que haja presença social e presença de ensino satisfatórias. Esse fenômeno é recorrente com todas elas.

DADOS COLETADOS NO INSTRUMENTO

As duas primeiras questões do instrumento visavam a obtenção de informações sobre a experiência profissional anterior dos participantes em cursos na modalidade a distância, se estes já haviam exercido a prática da tutoria em momento anterior ao In.Mídias e, se sim, qual foi o respectivo período de atuação. Constatou-se que dos 11 respondentes, um total de 8 tutores declararam ter experiência anterior ao In.Mídias como tutor, representando 73% do total de

respondentes, restando, assim, apenas 3 tutores que declararam que foi através do In.Mídias o primeiro contato com a tutoria, 27%, portanto. Conforme apresentado no gráfico 2:

Gráfico 2: Atuação em cursos a distância antes do In.Mídias



Fonte: Da autora (2017).

Aos que haviam atuado como tutor em cursos a distância antes do In.Mídias, foi perguntado na questão seguinte sobre a duração de sua atuação e as respostas demonstraram um amplo espectro de períodos - uns longos, outros curtos e outros de média duração. Vejamos no quadro 7:

Quadro 7: Duração da atuação como tutor antes do In.Mídias

Participante	Duração
P7	72 meses
P5	19 meses
P6	13 a 18 meses
P9	13 a 18 meses
P11	13 a 18 meses
P8	7 a 12 meses
P10	6 meses ou menos
P3	6 meses ou menos

Fonte: Da autora (2017).

Essas informações foram importantes para que pudesse ser feita uma análise mais precisa com base na visão desses tutores em relação ao uso de múltiplos cenários de aprendizagem em contraponto com suas experiências anteriores com a utilização de AVA's. Como é o caso do relato abaixo:

“[...] Exigiu dos estudantes mais diálogo para tomada coletiva de decisões, exigindo criatividade e logística. O curso passou a fazer parte do cotidiano digital deles, deixando de ser uma sala isolada como em cursos presenciais ou à distância que utilizam AVA” **(P8)**.

Outro participante relatou que a utilização de múltiplos cenários “promoveu bastante interação, o Conceito H nem se compara ao nível de participação de um *moodle* ou AVA comum” (P10).

Ambos os respondentes atuaram como tutores em outros cursos, conforme quadro 5, logo são participantes que tiveram experiências com AVA's específicos para EaD. Nos relatos, é possível perceber que a experiência do In.Mídias para os cursistas, na visão dos tutores, foi mais dialógica e o curso esteve mais presente na rotina desses estudantes, indo além de uma participação em salas de aulas virtuais, comum em AVA's como o *moodle*.

Observou-se também que não só os experientes em tutoria a distância contribuíram com uma visão crítica da metodologia do In.Mídias, a própria experiência fora de um único ambiente e utilizando distintos cenários os fez perceber positivamente a experiência. Vejamos:

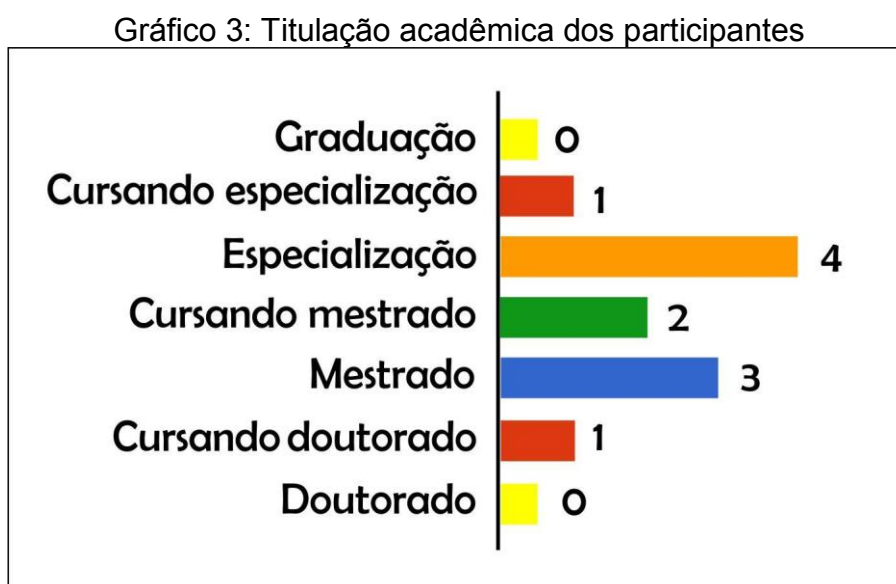
“O fato de não existir uma plataforma *moodle* e a exploração dos serviços digitais criou uma relação mais próxima entre todos. Você manda *e-mails*, conversa com as pessoas no *Whatsapp*, tem elas no *Facebook*, ouve a voz, vê as fotos, ou seja, o aluno não é só um nome em uma lista. É até difícil acostumar, mas a experiência foi muito boa” **(P4)**.

A identificação e qualificação dos participantes foram feitas nas cinco últimas questões, essas questões estavam relacionadas também à caracterização pessoal e acadêmico-profissional dos respondentes. Destaca-se a décima oitava questão, relacionada à idade dos participantes. Observou-se que os respondentes tinham entre 26 e 44 anos (um participante não informou sua idade), representando um

intervalo considerável de gerações, o que permitiu à pesquisa explorar percepções distintas, uma vez que cada geração tem diferentes afinidades e experiências com a tecnologia, o que causa um impacto direto no resultado da experiência.

Conforme o edital de seleção, discutido no capítulo anterior, para concorrer à vaga de tutor era necessário, dentre outros requisitos, que o candidato tivesse vínculo com um programa de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) ou *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado) ou ainda com o setor público. Elemento observado nas respostas da questão sobre a titulação acadêmica.

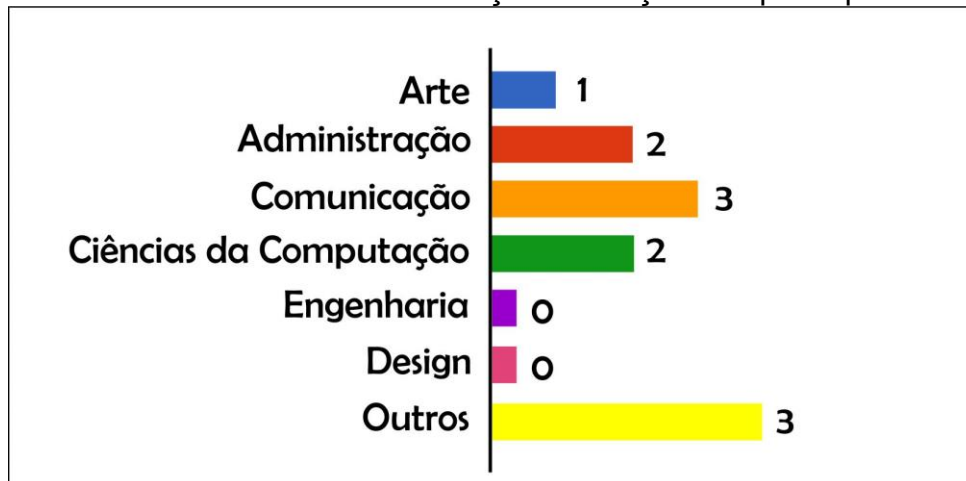
Foi possível verificar que não houve respondentes com doutorado concluído, assim como não houve respondentes apenas com a graduação. Todos os respondentes ou estavam cursando especialização ou haviam concluído, conforme gráfico 3:



Fonte: Da autora (2017).

Ainda de acordo com o edital de seleção, era necessário que os tutores tivessem formação em nível superior nas áreas de Design, Engenharia, Arte, Ciências da Computação, Comunicação e Administração ou áreas afins. Diante disso, foi perguntado aos participantes suas áreas de formação e atuação. Com as respostas, foi possível constatar a heterogeneidade da equipe de tutoria do In.Mídias, conforme gráfico 4.

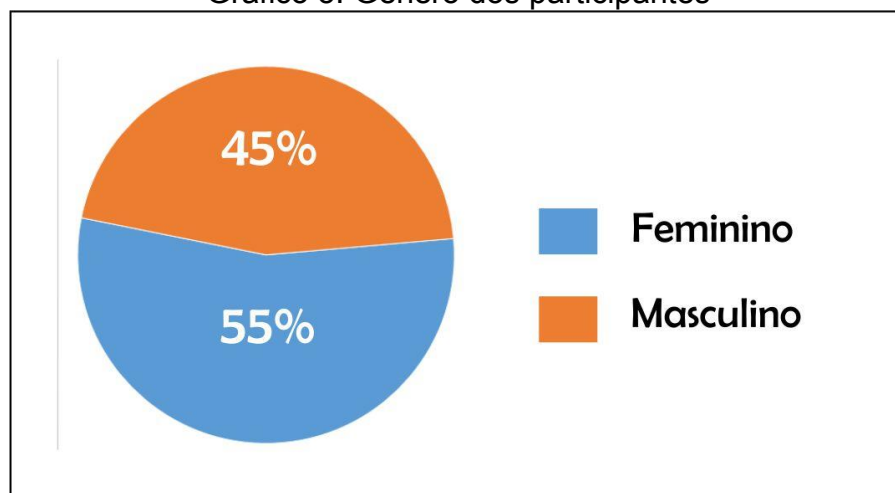
Gráfico 4: Área de formação e atuação dos participantes



Fonte: Da autora (2017).

Além das áreas apresentadas no gráfico 4, alguns respondentes informaram outras áreas, tais como: Sociologia, Informática, Educação Física e Pedagogia. Quanto ao gênero dos respondentes, observou-se um equilíbrio entre o número de homens (5) e mulheres (6). Apesar do resultado constatar uma pequena maioria para o gênero feminino, tal dado não foi interpretado como uma diferença de interesse pela tutoria, uma vez que as respostas obtidas no questionário não sugerem disparidade significativa neste sentido. Mostrando empenho e interesse no exercício da atividade em ambos os gêneros. Observa-se no gráfico 5 esta proporção:

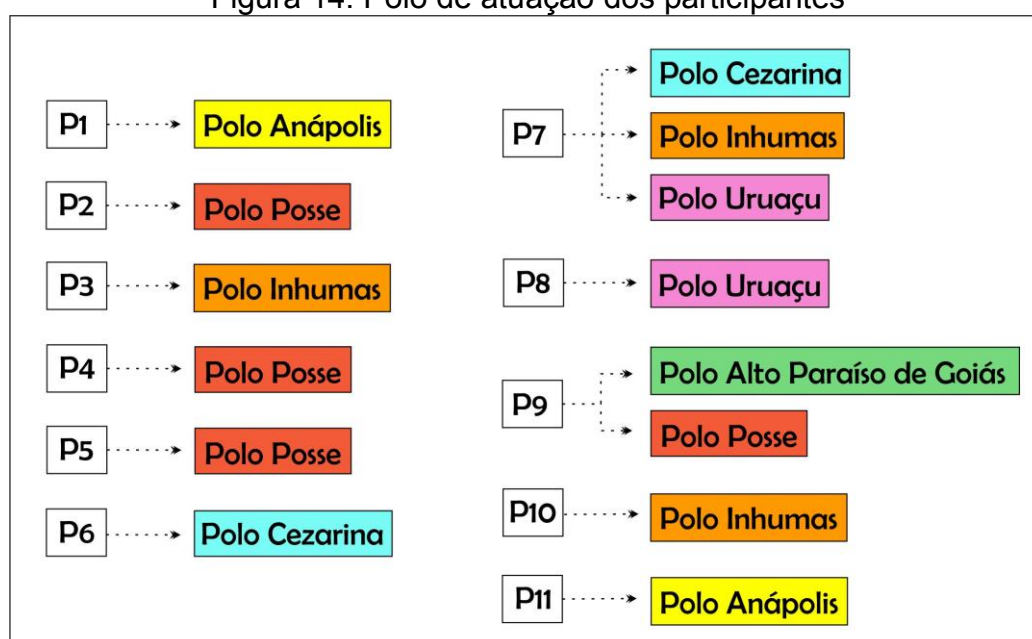
Gráfico 5: Gênero dos participantes



Fonte: Da autora (2017).

Com relação ao polo que cada tutor ficou responsável, é importante ressaltar que não houve representantes do polo Cidade de Goiás, logo a organização das informações está limitada aos tutores que responderam o questionário. Dito isto, verificou-se uma alternância de tutores em alguns polos. O polo Posse, por exemplo, foi o que mais sofreu mudanças de tutores, sendo acompanhado pelos participantes 2, 4, 5 e 9, conforme apresentado na Figura 14:

Figura 14: Polo de atuação dos participantes



Fonte: Da autora (2017).

Conforme mencionado no capítulo sobre o curso, o In.Mídias iniciou com 18 tutores, porém, no decorrer do curso, surgiu a necessidade de redistribuição. Um exemplo disso foi o corte¹³ orçamentário do sistema UAB/CAPES, que afetou as bolsas de tutoria e a consequente redução do número de tutores, sendo necessário um remanejamento. Alguns tutores orientadores, por exemplo, passaram a acompanhar um polo específico. Assim, um dos motivos desta alternância foi devido a esse fato.

Para fins didáticos, nesta pesquisa, a atuação do tutor foi classificada em três aspectos: pedagógicos, gerenciais e interpessoais. Os aspectos pedagógicos

¹³ Os cortes orçamentários ocorreram no final do segundo semestre de 2015 e afetou também os cursos de graduação, com a suspensão de processos seletivos para cursistas e tutores dos cursos a distâncias da UAB. Conforme publicado no portal do CIAR/UFMG disponível em: <http://www.ciar.ufmg.br/informativos/noticia/970>.

representam a atuação do tutor no processo de ensino e aprendizagem, o potencial pedagógico das ferramentas tecnológicas utilizadas e as características metodológicas do curso. Os aspectos gerenciais representam as estratégias utilizadas pelo tutor para acompanhamento das comunicações e atividades desenvolvidas. Os aspectos interpessoais, por sua vez, representam os elementos da relação tutor-cursista.

Essas categorias de análise foram inspiradas nas presenças de Garrison, Anderson e Archer (2000) e baseada nas características do curso objeto de estudo desta pesquisa. As questões abertas do questionário visavam um detalhamento das experiências dos tutores considerando esses aspectos.

5.1 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Com relação aos aspectos pedagógicos foi possível observar elementos que evidenciam a função docente exercida pelo tutor. Diante dos múltiplos cenários disponíveis na Internet e sua utilização pelos tutores e cursistas em seus grupos tutoriais, foi perguntado se houve ou não a promoção de colaboração em virtude deste fato. A maioria das respostas expressou que houve, sim, a promoção do elemento colaboração. Em destaque alguns desses relatos, vejamos:

“Sim porque procuramos explorar em cada módulo uma ferramenta diferente para usos de aprendizagem que muitas vezes eram desconhecidos dos próprios alunos! Foi exitosa a colaboração justamente pela ampla margem de flexibilidade de recursos: houve alunos que não dispunha de equipamentos com configuração suficiente para o funcionamento de aplicativos e, a alteração era feita em prol da comunicação global no grupo” **(P5)**.

“Sim. Devido ao aprendizado em explorar vários ambientes, o conhecimento dos mesmos e a possibilidade de uma interação entre ambientes e alunos” **(P6)**.

“Certamente que sim, pois isso exigiu dos estudantes mais diálogo para tomada coletiva de decisões, exigindo criatividade e logística. O curso passou a fazer parte do cotidiano digital deles, deixando de ser uma sala isolada como em cursos presenciais ou à distância que utilizam AVA” **(P8)**.

Os participantes compartilharam experiências que confirmaram a presença da colaboração. O interesse e comprometimento de alguns cursistas em contribuir com o aprendizado dos seus colegas e, conseqüentemente, com o avanço do seu grupo foi enfatizado pelos respondentes em seus relatos. Como foi possível verificar nos seguintes relatos: “Quando o aluno mesmo não tendo pleno conhecimento do assunto, colabora de forma participativa, ao pesquisar e procurar sobre o tema” **(P6)** e “Os alunos criaram um wiki em um dos modos. Vários participaram e conseguiram criar um ambiente com vários conceitos” **(P10)**. Ainda:

“As reuniões com os professores eram feitas via webconferência. Em Alto Paraíso e em Posse, o sinal de internet é relativamente ruim. Os cursistas que tinham sinal de internet melhor (por morar em cidades vizinhas), se comprometiam a participar da reunião para repassar aos colegas o que foi falado. Muitas vezes, esse feedback era feito através do *Whatsapp* e do Messenger do *Facebook*” **(P9)**.

Nos relatos, duas atividades foram exemplos de experiências colaborativas e merecem destaque. A primeira delas foi a criação de um blog em um determinado grupo tutorial e, nesta atividade, os cursistas organizaram-se de acordo com a habilidade de cada um. Assim, de modo geral, puderam contribuir para conclusão do exercício de modo colaborativo. Observe-se:

“Uma das atividades que mais pude perceber grande colaboração foi a criação de um blog onde cada um com sua habilidade específica atuou em um campo específico como: design, revisão de textos, criação de contas, produção de vídeos e assim por diante” **(P7)**.

A segunda atividade mencionada pelos respondentes foi a criação de um jogo – referente ao segundo módulo do curso ‘Projeto Game’ – no qual os cursistas deveriam desenvolver um projeto que contemplasse os elementos e as dinâmicas de um jogo. Nessa atividade, a intenção de explorar a habilidade de cada estudante e seu comprometimento dele com seu grupo e com a finalização do produto final era evidente. Vejamos diferentes perspectivas sobre o exercício proposto no módulo nos seguintes relatos:

“Tivemos muitas felicidades, pois a metodologia permite esse amadurecimento de troca de aprendizagens. Cito o módulo Games,

onde os mais experientes ajudaram quem não dominava ou tinha rejeição com os conteúdos. Foi assim em todos os módulos!” (P5).

“No módulo Games havia apenas um cursista com conhecimento em programação de jogos. Os estudantes analisaram quais eram as competências de cada um e dividiram as tarefas levando isso em consideração. Um programou, outro produziu os personagens, outros escreveram falas, outros gravaram áudios dos personagens, outros fizeram roteiro. Todas essas divisões passaram por decisões coletivas, mas cada um trabalhou naquilo que tinha mais habilidade” (P8).

“Quando trabalharam em uma criação de uma game, onde todos fizeram sugestões para a criação e o desenvolvimento, e no final todos entraram no jogo” (P11).

Embora nos relatos acima tenha se confirmado que a utilização de distintos cenários promoveu de diversas formas a colaboração, em uma das respostas houve um relato de dificuldade de um grupo de cursistas em compreender a finalidade dos múltiplos cenários, causando pouca ou nenhuma colaboração. Vejamos:

“Acredito que a utilização destes espaços não promoveu o nível de colaboração esperado. Em muitos módulos, os cursistas não tinham ideia de como usar determinadas ferramentas, assim como os tutores também não. Em outros casos, o que se viu foram cursistas dispostos a aprender, mas sem as devidas condições para utilizar determinadas ferramentas e/ou novas plataformas” (P9).

Analisando os relatos acima, é possível afirmar que houve uma presença cognitiva refinada, em alto nível, pois não só os cursistas conseguiram se expressar, como conseguiram construir conteúdo colaborativamente. Dessa forma, não apenas foi demonstrado o sucesso na comunicação, como também o êxito no aprendizado colaborativo.

Outro elemento pedagógico bastante presente nos relatos refere-se ao aprendizado dos tutores. Por ser um projeto piloto, o contato com o In.Mídias representou uma novidade tanto para os estudantes quanto para os tutores. Nem todos os recursos utilizados pelos cursistas eram de conhecimento dos tutores, ou seja, em algumas situações o tutor, não familiarizado com determinado cenário, necessitou aprender a utilizar para então dar continuidade ao seu trabalho. Houve também resposta no sentido de aprendizagem do próprio conteúdo trabalhado no

módulo por parte dos tutores. Tal aprendizado recíproco é extremamente sadio para o curso, representa mais um indicador de que as comunicações funcionaram muito bem. Essas questões puderam ser confirmadas nas seguintes respostas:

“Muitas das vezes eles utilizavam recursos os quais eu não conhecia, e que exigia de mim uma dedicação no aprendizado. Sendo assim, o curso ensinou não só os alunos, mas também os tutores” **(P3)**.

[...] “Para instrumentalizar com conteúdo que eu não conhecia, uma vez que a aprendizagem foi para tutores também” **(P5)**.

Outros elementos pedagógicos bastante incidentes nas respostas foram: desenvolvimento da autonomia (5 respondentes), busca pelo conhecimento e exploração de campos novos do saber (4 respondentes), multiplicidade dos meios para comunicação e o conhecimento de novos cenários e tecnologias (4 respondentes). Além desses pontos, o rompimento de fronteiras, flexibilidade, interatividade, foco, disciplina, motivação e colaboração foram outros aspectos destacados pelos respondentes como positivos da experimentação do método H e PBL.

O desenvolvimento da autonomia mencionado pelos respondentes refere-se ao fato de o conceito H, aliado à metodologia PBL, demandar dos cursistas a busca por novos caminhos em direção ao aprendizado.

Ao receber o tema de estudo em determinado módulo, o cursista tinha a liberdade para iniciar discussões com seus colegas, buscar textos para além dos materiais de referência, pensar em espaços apropriados para a troca de informações de forma síncrona ou assíncrona (síncrona: em tempo real; assíncrona: que não é em tempo real, a exemplo do *e-mail*), ou ainda, espaços para troca de materiais. Ele, assim, cria o hábito de pesquisar na rede e se desenvolve enquanto sujeito ativo no seu processo de aprender.

Esse processo é denominado por Rocha, Rodrigues e Cavalcante (2013, p. 189) como autonomia responsável, ou seja, “a autonomia é adquirida a partir da consciência de que o aprendizado se faz em conjunto, ajudando e sendo ajudado, buscando respostas para si e para os outros, descobrindo e expondo as descobertas”.

Em virtude desse caráter metodológico do curso, que dá mais liberdade ao cursista e acaba por demandar mais autonomia e disciplina, alguns respondentes relataram a necessidade de continuamente estarem motivando os cursistas. A multiplicidade de cenários em certos momentos deixou alguns cursistas desmotivados e com dificuldades, fazendo com que o tutor se empenhasse em acolhê-los sempre que necessário. Vejamos:

“Para alguns foi instigador, para outros gerou confusão e levou a uma maior insatisfação e desistência” **(P1)**.

“Quando assumi as atividades, alguns alunos encontravam-se desmotivados, e com dificuldades. Foi necessário que eu enviasse um *e-mail* a todos para que ele me reportassem as dificuldades encontradas. Diante disso elaborei estratégias de abordagem individual, para que eles se sentissem mais acolhidos pelo curso (por mim na figura de tutor)” **(P3)**.

“Durante a maior parte do tempo eles precisavam ser instigados para avançar” **(P4)**.

“[...] não vi muito entusiasmo nos alunos de aprender a utilizar novas ferramentas” **(P10)**.

Apesar dessa necessidade, houve sucesso na prática motivacional por parte dos tutores na maioria dos casos. Um elemento fundamental para o bom funcionamento da prática motivacional é referente a presença social. Ou seja, quanto mais os cursistas e tutores podiam se projetar como pessoas reais, melhor era a comunicação e, conseqüentemente, a própria prática motivacional. Outras características da presença social serão analisadas mais adiante nos aspectos interpessoais.

Um outro elemento observado diz respeito a flexibilização, ou seja, a capacidade de tutores e cursistas em adaptar seus horários e realizar distintas atividades, visto que uma das características dos cursos a distância é a possibilidade dos cursistas montarem seus horários de estudos e participações. Além disso, os tutores desenvolviam outras atividades fora do curso, seja academicamente – como é o caso dos estudantes de pós-graduação – seja profissionalmente – como é caso de tutores que exerciam outra atividade profissional, fato que pode ser observado no relato abaixo:

“Buscamos enquanto tutor, o dinamismo e a flexibilidade de horários de nossos cursistas e a nossa também, pois sou professor da rede pública e nem sempre posso utilizar o celular no horário de trabalho em sala de aula” **(P5)**.

Ser flexível significa também ter disponibilidade e disciplina ao desempenhar suas atividades, essas características também foram observados nas respostas e elencadas como pontos positivos do curso.

Os trabalhos se desenvolveram em diversos cenários (ver gráfico 6) e de maneiras distintas variando de acordo com as estratégias adotadas em cada grupo tutorial. Porém, alguns cenários foram comuns a todos, como é o caso do *e-mail* e do *Facebook*, sendo os serviços mais utilizados pelos respondentes em seus grupos tutoriais.

Além desses serviços, aplicativos como *Whatsapp* e *Telegram* também foram escolhidos pelos tutores em seus grupos tutores, por facilitar a troca de mensagens de forma mais rápida. Outro serviço utilizado foram as videoconferências, em diversos momentos do curso, esse recurso apoiava as reuniões entre os professores formadores, tutores e cursistas ou quando os grupos sentiam necessidade de discutir estratégias para desenvolver suas atividades. É possível observar abaixo algumas respostas que evidenciam essa utilização e seus direcionamentos:

“Utilizamos mais videoconferência, redes sociais e serviços de mensagens instantâneas para o diálogo e os outros para desenvolvimento de produtos e textos.” **(P1)**.

“[...] As atividades eram desenvolvidas pelos cursistas, de diversas formas, entre elas drive, blogs. Os links eram disponibilizados para avaliação no *Facebook*, ou então no *e-mail*. [...] O *Facebook* e o *Google Drive* foram os sites mais utilizados. Era onde eu solicitava que eles concentrassem as atividades para facilitar o monitoramento” **(P3)**.

“Utilizamos o *Voxer*, *Telegram*, *Viber*, *Facebook*, *e-mail*, *Hangout*, o *Google Acadêmico* e *Scielo Br*” **(P5)**.

“O contato direto e quase diário, principalmente por *e-mail*, *Whatsapp* e *Facebook* [...]. Videoconferência usado sempre no início do módulo para organizar e distribuir as etapas do trabalho. *Whatsapp* para dúvidas pontuais e lembretes. Para compartilhamento de arquivos o mais comum era uso do *Facebook*” **(P7)**.

“Em geral utilizamos uma ferramenta de comunicação mais imediata (*Whatsapp*, *telegram...*), uma página no *Facebook* para compartilhamento de notícias e para enquetes e um local de armazenamento de documentos pesquisados (*dropbox*, *GoogleDrive*). No início fazíamos webconferências todas as semanas. Depois, investimos em ferramentas assíncronas como textos colaborativos, blog, mapa conceitual, fórum, chats. Também utilizamos hashtags no *instagram* e no *twitter* para compartilhar materiais similares [...]. Não estou certa se foram os mais utilizados, mas utilizei muito o *Facebook* e o site de pesquisas do *Google*. O *Facebook* por se tratar de uma rede social utilizada por todos os participantes independentemente da etapa do curso. O *Google* para pesquisas de textos relacionados às temáticas do curso, de modo que eu pudesse acompanhar os conceitos estudados.” (P8).

“Usávamos o *Facebook* como porto seguro, para que os alunos pudessem buscar informações dos módulos e de lá partiam para outros aplicativos” (P11).

Um fato relevante observado em um dos relatos foi a dificuldade de acesso a Internet de um determinado grupo. Apesar dessa dificuldade, o grupo se ajudou e colaborativamente superou esse obstáculo, algo que não seria tão facilmente contornado se o curso se desenvolvesse em um único ambiente. Vejamos:

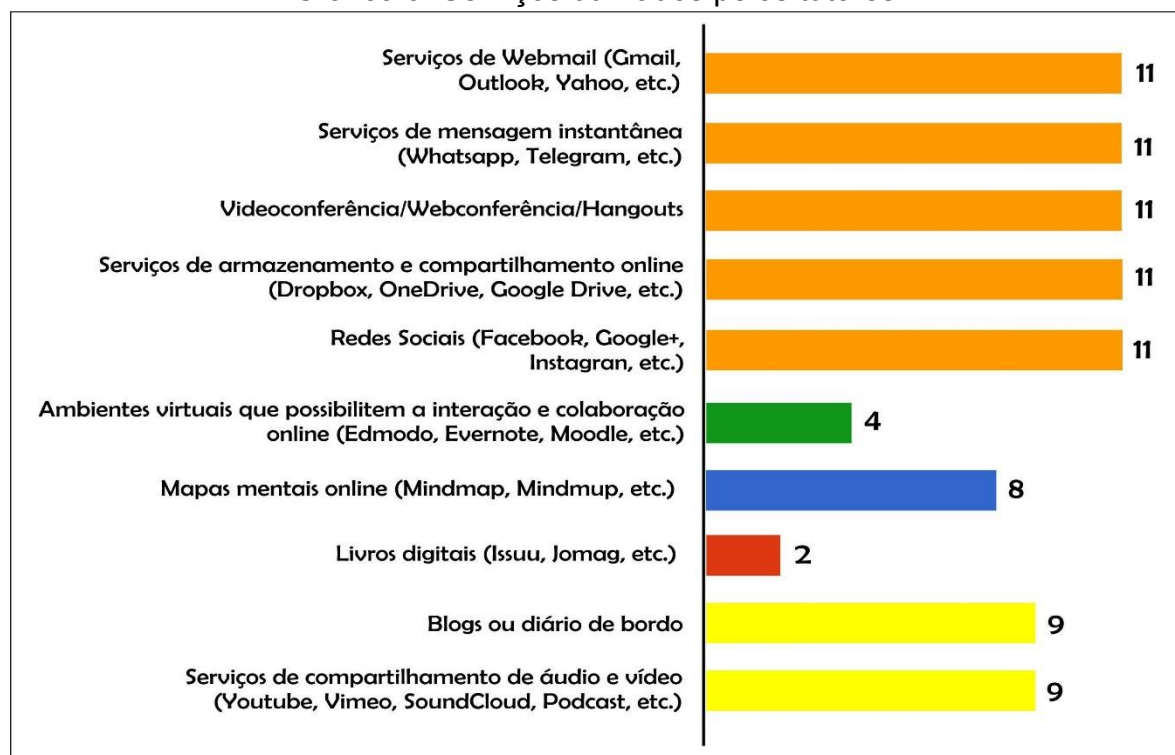
“No pólo de Alto Paraíso de Goiás, as conversas eram pelo grupo do *Facebook* e pelo messenger, já que o sistema de internet da cidade (sobretudo, sinal de wifi e 3G) não é bom. Então, era difícil falar com os cursistas sobre coisas pontuais e mais imediatas. Mas, eram cursistas engajados e interessados pelo curso” (P9).

Quanto a isso, ressalta-se que é preciso considerar essas dificuldade ao elaborar as estratégias pedagógicas, de modo que possibilite ao cursista alternativas que permitam a realização com êxito das suas atividades. Esse cuidado foi observado no relato a seguir:

“Nos falávamos pelo *Whatsapp*. Eu acompanhava tudo via mobile. Foi bastante prático a criação dos grupos no *Facebook* e *Whatsapp*, pois me permitiu acompanhar os debates das turmas, compartilhar conteúdo, falar com cursistas em modo privado e até falar com a coordenação do curso a qualquer hora, de qualquer lugar. Usei mais este grupo em virtude da dificuldade de acesso a outras ferramentas” (P9).

A diversidade de cenários utilizados pode ser observada de modo mais sistemático no gráfico 6, que apresenta os serviços assinalados pelos respondentes e sua classificação por ordem de escolha. Com essa questão, foi possível identificar também as principais formas de comunicação e interação entre tutores e cursistas. Vejamos:

Gráfico 6: Serviços utilizados pelos tutores

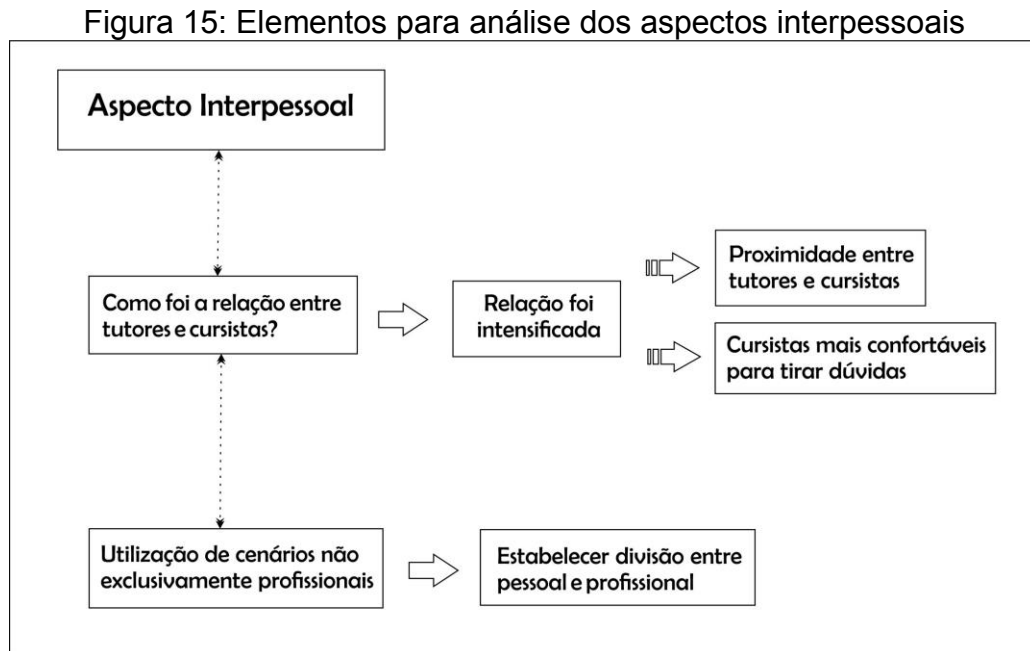


Fonte: Da autora (2017).

Com o gráfico acima foi possível perceber a sistematização dos serviços utilizados pelos tutores. Observou-se que os serviços de webmail, mensagens instantâneas, videoconferência, compartilhamento e armazenamento online e as redes sociais foram os mais utilizados, totalizando 100% de uso pelos tutores, ao passo que 36% dos respondentes utilizaram ambientes virtuais direcionados para desenvolver alguma interação ou atividade com os cursistas. Ressalta-se que o fato de esses serviços serem bem explorados pelos tutores em sua rotina de trabalho confirma a versatilidade do método.

5.2 ASPECTOS INTERPESSOAIS

Enquadra-se neste tópico aspectos relacionados a relação, profissional (essencialmente) e pessoal entre tutor e cursista. Na Figura 15, pode-se observar os elementos que foram considerados na análise deste tópico:



Fonte: Da autora (2017).

Dito isto, buscou-se compreender como foi a relação tutores e cursistas. Para tanto, solicitou-se que os participantes descrevessem como foi esta relação. Vejamos:

“Ficávamos em contato de forma mais próxima, intensa e humana.”
(P1).

“Era necessário uma maior proximidade nas relações de forma a não deixar que os alunos perdessem o foco dos estudos e nem mesmo se perdessem diante de tantas possibilidades de trabalho” (P3).

“O fato de não existir uma plataforma *moodle* e a exploração dos serviços digitais criou uma relação mais próxima entre todos. Você manda *e-mails*, conversa com as pessoas no *Whatsapp*, tem elas no *Facebook*, ouve a voz, vê as fotos, ou seja, o aluno não é só um nome em uma lista. É até difícil acostumar, mas a experiência foi muito boa.

[...]Tentei estreitar os laços com eles para que a turma pudesse andar; também tentei fomentar a autonomia para que estivéssemos à altura dos anseios pedagógicos dos coordenadores da especialização” (P4).

“A proximidade virtual foi tão intensa que nos momentos presenciais era comum uma certa proximidade entre alunos e tutores, mesmo sendo EaD e num curso tão inovador. Foi riquíssimo tanto profissionalmente quanto para as relações interpessoais” (P5).

“A relação era mais de orientação das etapas da tarefa e tirar dúvidas” (P7).

“A interação permanece o tempo todo em ambientes que, tanto o cursista quanto o tutor, utilizam com grande frequência” (P10).

Conforme é possível verificar nos relatos acima, o fato de os tutores dedicarem mais tempo ao exercício de sua tutoria permitiu que as relações estabelecidas em seu grupo tutorial fosse intensificada e, conseqüentemente, a relação entre tutores e cursistas se tornou mais próxima e intensa. Além disso, as comunicações se davam por meio de múltiplos cenários, inclusive videoconferências e serviços de comunicação instantânea. Dessa forma, é possível perceber a identificação de ambas as partes na relação tutor-cursista como pessoas reais do outro lado do ambiente virtual, fato que contribuiu bastante para a intensificação da relação tutor-cursista e é, por definição, um exemplo de presença social de sucesso.

Importante destacar que em relações mais intensas e constantes a possibilidade do surgimento de dificuldades ou possíveis conflitos e desentendimentos é maior. Corroborando o exposto, temos o relato da participante (P9) que acompanhou dois polos. Quanto ao primeiro, afirmou que “apesar de alguns problemas com um cursista ou outro, considero que a relação tutora-cursista foi positiva e satisfatória”. Sobre o segundo, afirmou que a relação “não foi tão legal assim”.

Há ainda o relato do participante (P4) sobre a dificuldade de entrosamento do seu grupo tutorial. Porém, ainda assim, ele conseguiu observar o destaque de alguns cursistas individualmente. Vejamos:

“Em nenhum momento, minha turma conseguiu se entrosar. E, como tutor, não consegui criar maneiras para mudar esse cenário. Alguns

se destacaram individualmente, entretanto. No meu caso, não consegui fazer isso funcionar” (P4).

Os dois relatos acima representam não apenas um desdobramento natural das relações humanas, como também uma excepcionalidade, como ficou registrado na pesquisa.

Outros elementos que merecem destaque na relação tutor-cursista que ficaram evidenciados nas respostas são a confiabilidade e a segurança. O que refletiu também pedagogicamente, pois em uma relação mais íntima, próxima, os envolvidos sentem-se mais seguros para se abrir e poder conversar livremente com o outro. Assim, os cursistas ao perceberem tal abertura podiam conversar com o tutor sobre seus avanços, dúvidas e dificuldades.

O tutor era uma figura verdadeiramente presente ao longo do curso e as diversas ferramentas disponíveis estreitavam ainda mais essa relação. Por exemplo, determinados cenários utilizados no curso permitem o conhecimento da visualização de uma mensagem recebida, bem como permitem a visualizar quando a pessoa com quem se pretende se comunicar está *online*, por exemplo o *Whatsapp*. Vejamos:

“Com certeza, pois o tutor tinha que estar presente em todos os espaços, e por saber que o tutor estava ali os alunos se sentiam mais seguros para perguntar e ter certeza que teriam sempre um feedback do tutor, pois por esses múltiplos espaços é possível que o aluno identifique quando o tutor está on-line se dedicando ao seu aluno, e não só o tutor saber hora e tempo de acesso do aluno como acontece em ambiente como o *Moodle*” (P7).

“Sim, pois nosso diálogo era constante. Eu não acompanhava apenas o resultado das tarefas, mas cada etapa, cada dificuldade, cada conquista, criando um elo de amizade e confiança. Não era aquela que cobrava, mas aquela que se preocupava com o desenvolvimento de cada um” (P8).

“Sim, tínhamos contato com todos. Eles se aproximavam demonstrando suas facilidades em manuseio nos aplicativos e também as suas dificuldades” (P11).

Outro aspecto levantado por alguns respondentes foi a existência de uma linha tênue entre o trabalho e a vida pessoal. Uma vez que muitos dos cenários utilizados no curso não são de uso exclusivamente profissionais. Destaca-se:

“[...] É muito incômodo que o curso inteiro dependa da sua presença em redes sociais (cria uma dependência entre sua vida pessoal e profissional em outros âmbitos com o curso)” **(P1)**.

“[...] Dificuldade de separar trabalho de vida pessoal (pelo uso dos mesmos canais de comunicação)” **(P8)**.

Observando-se os relatos, foi possível perceber que apesar dos aspectos sensíveis mencionados, houve uma relação de parceria e amizade entre tutores e cursistas, ou seja, as relações se estabeleceram de forma mais próxima e a figura do tutor foi verdadeiramente a figura de um amigo, uma vez que os cursistas se sentiam mais confortáveis para conversar e compartilhar suas dúvidas e dificuldades. Houve a identificação recíproca de pessoas reais, forte presença social, e não meramente de apenas nomes trabalhando em um ambiente virtual. Assim, a utilização de múltiplos cenários se mostrou como facilitador da comunicação e, conseqüentemente, das relações interpessoais.

5.3 ASPECTOS GERENCIAIS

Verificou-se que com a utilização de múltiplos cenários a colaboração e o trabalho colaborativo foi favorecido, permitindo que tutores e cursistas pudessem explorar novas habilidades e aprender com novas ferramentas.

Para fazer o acompanhamento das atividades e realizar a comunicação com os cursistas, os tutores tiveram de desenvolver diferentes estratégias em virtude da ausência de um ambiente único.

Dentre as estratégias descritas, permanecer *online* boa parte do tempo demonstrou ser o principal método para acompanhar e participar dos debates e discussões em cenários diversos. Vejamos:

“A estratégia era ficar online o maior tempo possível” **(P1)**.

“A forma mais utilizada para contato com os cursistas foi o *e-mail* [...]. Sendo assim a interação dos mesmos era constante, possibilitando que a minha atividade enquanto tutor fosse bastante dinâmica” **(P3)**.

“Ficar sempre atento e buscar responder ou interação básica com prazo de resposta final em 6h” **(P5)**.

“Estar sempre envolvida em todos os debates e discussões” (P6).

“O contato direto e quase diário [...]. Sempre um tempo reservado ‘todos os dias’ para esse acompanhamento e pontuais orientações” (P7).

“Basicamente estar sempre online, sempre que possível checar as mensagens” (P10).

Tais relatos permitiram relacionar outro ponto observado nas respostas: o tempo de dedicação dos tutores demonstrou-se superior às 20h semanais pré-estabelecidas em edital. Os respondentes foram unânimes ao afirmarem que essa tutoria demandou um tempo superior ao esperado. Alguns afirmaram, inclusive, a necessidade de se dedicar quase que integralmente as suas atividades como tutor no curso. Vejamos:

“Sempre estávamos conectados 24/7, em alerta para tirar as dúvidas dos alunos, sempre estávamos acompanhando os cursistas nos aplicativos que estavam” (P11).

“Um trabalho que exige do tutor 24/7. Demanda mais tempo de dedicação. São várias participações em aplicações diferentes, você precisa estar atento a todas” (P10).

O fato de dedicarem muito tempo ao trabalho da tutoria permitiu uma aproximação maior com os cursistas, sendo apontado como um fator essencialmente positivo da especialização. Além disso, a utilização dos múltiplos cenários permitiu uma otimização do trabalho em si, assim, embora dedicassem mais tempo, o trabalho era otimizado e a qualidade do trabalho era priorizada. Destacam-se os seguintes relatos:

“Realmente o acompanhamento é alucinante dadas as características, mas mesmo assim tivemos que desdobrar, muitas vezes além das 20h por semana obrigatórias. Sempre em busca da qualidade na aprendizagem” (P5).

“Demanda mais tempo de trabalho por precisar estar atento, pois nem todas informações estavam inseridas no mesmo espaço, mas em contrapartida a aprendizagem com certeza foi otimizada sim” (P7).

“Demandava mais tempo de dedicação, mas gerava trabalhos mais complexos, com conceitos bem explorados e com maior coletividade” **(P8)**.

“Otimizava a execução do trabalho. Acredito que o tempo de dedicação é o mesmo para todos, já que este curso trazia um novo método de ensino (o conceito H) e isso exigiu maior dedicação dos tutores” **(P9)**.

“Alguns alunos tinham dificuldade em trabalhar com aplicativos novos. E tínhamos que dedicar um tempo a mais para ajuda-los. O que foi gratificante” **(P11)**.

As afirmações de que a qualidade na aprendizagem no curso em estudo, que faz o uso de uma metodologia diferenciada, bem como uma execução de trabalhos mais otimizada e conceitos mais bem explorados, demonstram que a presença de ensino foi bastante satisfatória. Assim, até então, além de uma presença cognitiva de sucesso, como demonstrado anteriormente, confirmou-se uma presença de ensino bastante rica. Ressalte-se que as presenças se influenciam a todo instante, o fato de existir uma presença cognitiva de sucesso é determinante para que haja uma boa presença de ensino.

Ainda em relação as estratégias de gerenciamento, um relato merece destaque. O participante (P8) descreveu diversas estratégias utilizadas que se referem não só aos aspectos gerenciais, mas também aos aspectos pedagógicos, uma vez que foram satisfatórias para acompanhar as discussões e para organizar e sistematizar os resultados das participações. Para isso, os serviços de mensagens instantâneas e os serviços para armazenamento e compartilhamento foram bastante utilizados. Segue o relato:

“Criei uma tabela de participação atualizada constantemente. Além disso, os estudantes criaram um cronograma que era atualizado com links para a localização dos materiais (conversas, webconferências, pesquisas, atividades). Em alguns módulos, adotei a estratégia da produção de diários onde cada estudante escolhia um cenário para relatar seus trajetos, postando imagens e links para demonstrar como contribuiu com o coletivo e como o coletivo contribuiu para sua aprendizagem individual” **(P8)**.

Assim, foi possível verificar que houve uma demanda maior de tempo por parte dos tutores no exercício do seu trabalho. Essa dedicação se justificou devido a

necessidade de acompanhar os diálogos e estar presente sempre que possível para sanar dúvidas e auxiliar os cursistas. Por isso, alguns tutores relataram a necessidade de criar estratégias diversas para otimizar o trabalho e gerenciar melhor as participações, os debates e as atividades.

5.4 SUGESTÕES E IMPRESSÕES GERAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA

Foi reservado um espaço no instrumento para que os participantes da pesquisa pudessem apresentar sugestões de aprimoramento da metodologia, bem como compartilhar suas impressões gerais sobre sua experiência enquanto tutor do In.Mídias.

Apenas seis respondentes apresentaram sugestões. Três delas se relacionavam à avaliação, registrando a necessidade de melhorar os processos avaliativos e de uma auto avaliação dos tutores e dos cursistas ao final de cada módulo ou ao final do curso, para que fosse possível conhecer as dificuldades e corrigir falhas de ordem gerencial ou pedagógica. Mister ressaltar que não foi o foco desta pesquisa analisar como foram os processos avaliativos do curso, deixando esse tópico para análise em pesquisas futuras.

Houve sugestões de caráter conceitual, ou seja, em relação ao debate e explicação mais detalhada e prática sobre o método adotado no curso. Verificou-se também uma sugestão de caráter gerencial referente aos cenários e o modo mais adequado de utilização para evitar que informações importantes se percam em meio a outras tantas. Vejamos:

“Pensar quais espaços são mais adequados para os fins pretendidos. Me lembro de usarem o *Whatsapp* para informações importantíssimas e oficiais, sendo que esta plataforma é péssima para uma leitura posterior ao momento no qual a conversa se dá. Trabalhar melhor o armazenamento de informação” (P1).

Uma outra sugestão observada se refere às discussões no início de cada módulo. Este respondente reforçou a necessidade de uma maior discussão antes do início de cada módulo. Esta sugestão pode ser relacionada não só às discussões

feitas com os cursistas, mas à apresentação e ao debate sobre os conteúdos e os objetivos de cada módulo entre tutores e professores formadores.

Em suma, destacam-se os pontos considerados relevantes para reflexão e aprimoramento de futuras turmas e práticas de tutoria no contexto dos múltiplos cenários. São eles:

- Tempo de dedicação ao trabalho, pelo fato dos cursistas terem declarado dedicação em tempo superior ao estabelecido em edital. Ainda que, ao mesmo tempo, esse fato tenha aumentado a proximidade com os cursistas.
- Estratégias mais bem definidas para evitar a perda de informações.
- Estratégias para diminuir o risco de dispersão e a evasão.
- Estratégias mais bem elaboradas de avaliação.
- Formas de gerenciamento de crise, necessário pensar em soluções quando a turma não funciona.

Quanto às impressões gerais dos tutores sobre a experiência, tem-se os seguintes relatos:

“Foi uma experiência nova, porém não gostei e não tenho a intenção de repeti-la em virtude do tempo que é depreendido para fazê-la. Também senti que ocorre a perda da informação com maior frequência e senti uma dependência entre a vida pessoal e profissional ao longo do curso em virtude da necessidade de sua presença nas redes sociais. Apesar disso, destaco como aspectos positivos que tanto o tutor como o aluno aprendem a lidar melhor e com mais tecnologias, o aluno desenvolve autonomia e a relação tutor-aluno é mais próxima e recíproca” **(P1)**.

“Experiência bastante nova! No treinamento inicial, porém, demorei a assimilar o objetivo principal do curso. Quanto aos aspectos positivos destaco a inovação, maior conhecimento e interatividade” **(P2)**.

“Para mim, foi um choque de realidade, uma experiência nova. Estava acostumado com aquela visão de que ensino a distância deve obrigatoriamente se dar numa plataforma (*moodle*, por exemplo), mas pude perceber que há inúmeras oportunidades aí fora, neste vasto universo da rede web” **(P3)**.

“Foi nova em todos os aspectos e tive dificuldades tanto para me adaptar a um curso de EAD quanto a própria natureza específica da

especialização. O fomento da autonomia, proximidade com os cursistas e a exploração de novos campos do saber são características marcantes da experiência, muito embora senti falta de soluções quando a turma não funcionou” **(P4)**.

“Novidade, frisson, agitação, exigência são características bem apropriadas à experiência. Nossas certezas e zonas de conforto eram testadas e derrubadas sempre. Foi muito gratificante, pois ensinar e aprender são vias de mão dupla que aconteceram sempre. Muito bom! A metodologia PBL e o Conceito H são exigentes no quesito disponibilidade para aprender a aprender, na prática nas mãos, a colaboração gera aprendizagem coletiva. Os pontos negativos ficam restritos às dificuldades pessoais somente nos casos de falta de interesse. A proposta de recuperação dos alunos com notas baixas foi exitosa, porque os colocavam para executar ações já aprendidas e isto exige qualidade de participação. Não tenho críticas negativas à proposta metodológica” **(P5)**.

“Não tive nenhuma dificuldade em me adaptar à experiência. Fui atrás de novos conhecimentos e me adaptei. Ressalto a busca pelo conhecimento, interatividade e flexibilidade de adaptação como pontos positivos. Como aspectos negativos, destaco a possibilidade de dispersão e a preguiça” **(P6)**.

“Por estar muito tempo trabalhando com a aprendizagem a distância, senti facilidade em me adaptar à nova experiência. No início, foi corrido e tive que reorganizar a didática, mas após esse período que foi superado ainda no curso de tutores, foi bem tranquilo. Gostaria de destacar a motivação a interatividade e a disponibilidade como pontos positivos do curso. Já como aspectos negativos, destaco a resistência de alguns alunos ao novo método, a adaptação deles ainda não foi a ideal” **(P7)**.

“Foi uma experiência nova na EAD, mas que foi ao encontro de muitas coisas que já vinha tentando trabalhar no ensino presencial, como a exploração de espaços fora da sala de aula, o desenvolvimento de projetos, a abertura de espaços para que os estudantes pesquisassem e aprendessem a aprender. Claro que foi difícil em termos de tempo, pois o curso exige uma dedicação quase exclusiva, mas aos poucos fui conseguindo organizar esse tempo. Destaco como aspectos positivos a autonomia na aprendizagem, o estímulo ao trabalho colaborativo e o aproveitamento de ferramentas gratuitas. Quanto aos aspectos negativos, ressalto a carga horária de trabalho elevada (já comentada em quesito anterior) e uma relativa dificuldade de separar o trabalho da vida pessoal (devido ao uso dos mesmos canais de comunicação)” **(P8)**.

“Eu não conhecia o conceito H e o PBL e lidar com essa nova forma de aprendizagem foi bem complicado no começo, mas bastante enriquecedora no final. O desafio constante às zonas de conforto (para tutores e cursistas), multiplicidade de meios para se comunicar e o rompimento de fronteiras, se destacam dentre os pontos

positivos. Porém, senti falta de maior explicação sobre o método de ensino para os tutores e os alunos” (P9).

“Não tive dificuldades em me adaptar a essa experiência nova. Na verdade, adorei o modelo adotado. Acredito que seja o futuro da EAD. Sempre gostei de tecnologia e redes sociais, foi muito bom trabalhar com o conceito H que permite maior interação, maior aprendizado e o conhecimento de novas tecnologias. Os principais problemas enfrentados foram: medo dos alunos de aprender algo que não estão acostumados, maior trabalho para o tutor, dificuldade de avaliação” (P10).

“Essa experiência de tutoria foi muito gratificante. No início, houve certa dificuldade que aos poucos foi sendo superada. Acredito que o próprio método em si, o conceito H e a metodologia PBL e a experiência com novas mídias são os principais pontos positivos do curso. Não observei pontos negativos” (P11).

Considera-se que todas as sugestões apontadas e as impressões compartilhadas nos relatos dos participantes significam que a tutoria possibilitou a todos uma experiência nova que instigou análises críticas construtivas. Dos 11 respondentes, 10 declararam que a experiência foi majoritariamente positiva. Apenas 1 participante declarou que não teria a intenção de repetir a experiência, porém, ainda assim, foi capaz de ressaltar importantes pontos positivos tais como: aprendizagem de novas tecnologias, relação tutor-cursista mais próxima e o desenvolvimento da autonomia do cursista.

Richardson e Swan (2003), demonstraram que uma presença social positiva tem impacto direto na qualidade da aprendizagem, na satisfação do cursista com o curso, bem como na satisfação do próprio instrutor. Dessa forma, haja vista a análise ser feita sob o foco do tutor percebe-se que de fato que houve, sim, uma presença social positiva corroborada pelas declarações de satisfação dos tutores.

Além disso, houve o registro de otimização da qualidade dos trabalhos colaborativos e de todo o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando uma presença de ensino extremamente satisfatória. Como anteriormente relatado, houve o sucesso na comunicação, na verdade, os múltiplos cenários ampliaram as formas de contato e manifestação do discurso ratificando uma excelente presença cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi dar um tratamento científico a uma experiência pedagógica de tutoria a distância, na qual a autora também fez parte, de um grupo e momento específicos. Essa experiência apresentou uma proposta de trabalho diferenciada centrada na interação, na colaboração e na exploração dos cenários amplamente disponíveis na Internet, além de reforçar a importância de uma comunicação bem executada, por meio de métodos inovadores, para a educação a distância.

Assim, pretendeu-se com a pesquisa aferir pontos de vista sobre uma mesma experiência de forma que fosse possível conhecer as estratégias utilizadas por cada tutor nos seus grupos tutoriais, o tipo de relação entre o tutor e os cursistas, situações práticas da utilização de distintos cenários, bem como os demais aspectos pedagógicos desse curso, cuja metodologia é inovadora. Dessa forma, registrou-se nesta pesquisa as impressões e opiniões dos tutores, cuja experiência comum nos possibilitou analisar mais uma forma de direcionar cursos na modalidade a distância.

Com os resultados obtidos, foi possível observar que enquanto a maioria dos tutores avançaram com seus grupos no trabalho colaborativo e na manutenção das boas relações, resolvendo os conflitos de forma satisfatória e prosseguindo com as atividades em prol do aprendizado coletivo, alguns tutores encontraram adversidades que influenciaram diretamente no desenvolvimento individual e coletivo. Sejam dificuldades com a metodologia do curso, pelas condições de difícil acesso à Internet ou no gerenciamento do tempo, que em alguns casos, era maior do que se esperava, ou, ainda, em separar a vida pessoal da vida acadêmica/profissional.

Foi possível observar também que o elemento tempo teve duplo aspecto, ou seja, tanto exigiu um lapso temporal de dedicação maior de tutores e cursistas, como também favoreceu uma relação mais próxima, humana e íntima. Essa aproximação contribuiu com o estabelecimento de vínculos e com uma sensação de pertencimento. O que permitiu que os cursistas se sentissem mais confortáveis para dirimir suas dúvidas, contribuindo, assim, positivamente com o aprendizado dos cursistas, reforçando o papel docente do tutor.

Outro fato constatado foi que utilizar múltiplos cenários no curso otimizou o processo de ensino e aprendizagem, bem como favoreceu os trabalhos colaborativos devido a ampliação das formas de comunicação e interação. A liberdade para explorar distintos recursos e serviços permitiu que a criatividade e a curiosidade fossem necessárias. Utilizar cenários que tutores e cursistas estão familiarizados com sua interface e manuseio é uma grande vantagem pedagógica.

Constatou-se também que diante do alto volume de informações os tutores tiveram a necessidade de criar estratégias para gerenciar as informações, os conteúdos e os materiais produzidos de forma que conseguissem sistematizar todos esses elementos e, assim, realizar um bom acompanhamento da turma e atender as demandas dos cursistas satisfatoriamente. Pois, nesse universo, se as estratégias não estão bem definidas pode gerar uma grande confusão e desgaste, como também um excesso de trabalho seja para o tutor, seja para os cursistas, como foi observado em alguns casos. Afinal, os cursistas (e tutores) não aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo e a mudança nas estratégias só demonstra a necessidade de respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem de cada um (MASETTO, 2013).

Mister ressaltar que foi possível observar a criação de estratégias de gerenciamento de sucesso, a exemplo da criação de diários, mapas mentais (e conceituais), criação de cronogramas de atividades e delimitação de uso dos canais específicos para comunicação síncrona e assíncrona.

Dessa forma, foi possível observar com base nos dados coletados que as presenças: cognitiva, social e de ensino – com base no modelo teórico comunidade de inquirição – estavam bem presentes. Os múltiplos cenários se demonstraram capazes de ampliar as formas de manifestação dos cursistas, tornando o discurso crítico claro e objetivo em todo o curso, ratificando uma excelente presença cognitiva.

As relações entre tutores e cursistas foram bastante intensas e próximas, demonstrando a capacidade de os atores do curso se projetarem como pessoas reais. Portanto, constatou-se uma presença social de sucesso, inclusive pelo fato de os tutores se declararem satisfeitos com a experiência. Pode-se dizer que a proposta do curso em não adotar um único AVA favoreceu a aproximação de

estudantes e tutores. Ressalte-se que a superação de eventuais dificuldades fez parte do processo educativo.

Percebeu-se também a otimização da qualidade dos trabalhos colaborativos e de todo o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando uma presença de ensino extremamente satisfatória. O fato de as três presenças terem sido de sucesso não é devido ao acaso, pois elas se inter-relacionam, se influenciam. Portanto, o fato de os cursistas conseguirem se expressar bem nos ambientes do curso permitiu que a relação com os tutores fosse positiva, e ao se sentirem em um ambiente confortável, possibilitou que o trabalho colaborativo se desenvolvesse com naturalidade.

Diante do exposto, acredita-se que os objetivos traçados para consecução da pesquisa foram atendidos. Conseguiu-se identificar e caracterizar os cenários utilizados para as comunicações, bem como aqueles cenários que facilitaram a interação entre os tutores e os cursistas. Verificou-se que a relação entre eles foi intensa em virtude da utilização de múltiplos cenários e que esta utilização favoreceu, sim, o trabalho colaborativo. E, ainda, conseguiu-se apresentar as estratégias utilizadas pelos tutores para acompanhar os cursistas e participar dos debates. Assim, foi possível conhecer e analisar a experiência dos tutores de forma singular.

Por isso, a experiência analisada nesta dissertação insere-se em um contexto bastante produtivo, permitindo que os educadores possam refletir sobre sua atuação, sobre suas práticas a fim de pensar sobre elas e aprender com elas, aperfeiçoando, cada vez mais, suas ações em busca de práticas educativas mais prazerosas e significativas. Procurou-se compartilhar essa experiência pioneira para que inspire outras pessoas a inovarem positivamente na EaD. Demonstrando que vale a pena, sim, experimentar novas atividades, novos formatos, inserir e utilizar novas ferramentas, pois tudo isso pode ser uma oportunidade para estimular os agentes do processo educativo.

Observou-se que independentemente de serem tutores experientes ou iniciantes, por se tratar de uma experiência nova para todos, foi uma vivência desafiadora, com grandes vitórias e com alguns percalços que demandaram adaptação e destreza. Percebeu-se, assim, que os mais experientes viram uma

oportunidade para inovar, para aprender ainda mais e refletir sobre sua prática e os iniciantes foram inseridos em uma modalidade de educação de fundamental importância em um curso pioneiro.

A pesquisa apresentou implicações para estudos futuros. A primeira delas refere-se a questão avaliativa. Como foram os processos avaliativos no curso? Quais as vantagens e desafios de avaliar os cursistas nesse contexto de ambiente de gestão da aprendizagem? É possível mensurar todo o conteúdo produzido? A autoavaliação (de tutores e de cursistas) é considerada uma estratégia de avaliação? Uma outra implicação da pesquisa diz respeito ao material produzido. Que tipo de conteúdo os cursistas estão produzindo? Como é a participação dos tutores nessas produções? Como esse material pode ser utilizado depois do curso? É possível criar uma rede de compartilhamento com o que é produzido no curso? Recomenda-se, portanto, a reflexão acerca dessas questões para que possamos continuar a contribuir com uma educação de qualidade e que seja possível aprimorá-la ainda mais.

Além disso, outros atores importantes não foram contemplados nesse estudo, uma vez que a delimitação do objeto de estudo se fez necessária, em virtude do caráter e do tempo da pesquisa. Sugere-se, assim, pesquisas futuras para ouvir as impressões dos demais atores envolvidos, a exemplo dos cursistas, dos professores formadores, da equipe da secretaria, dos coordenadores de polo, ou ainda, dos coordenadores do curso, buscando conhecer suas opiniões e relatos a respeito desta experiência. Acredita-se que novos e distintos pontos de vista podem enriquecer a pesquisa sobre o curso.

Por fim, deseja-se que esta pesquisa contribua com o campo de estudo da EaD, instigando o leitor, levantando novas inquietações e reflexões, a fim de que inspire educadores que façam a diferença, que sejam proativos, criativos e solidários.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, T.; ROURKE, L.; GARRISON, D. Randy.; ARCHER, W. **Assessing teaching presence in a computer conference environment**. *Journal of asynchronous learning networks*, 5(2), p. 1-17, 2001.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013. p. 73-140.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campina, SP: Autores Associados, 2012.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Podcast em educação: um contributo para o estado da arte**. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Coruña: Espanha, 2007. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>>. Acesso em 13 de fev de 2017.
- BRASIL, **Decreto nº 5.800, de 08 de junho 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 13 de fev de 2017.
- BRASIL, **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em 13 de fev de 2017.
- BRASIL. (2005). **Edital de seleção**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em 25 de jan de 2017.
- Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015**. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2016.
- CHAVES, E. A. **Blog e Educação Ambiental: Uma experiência junto a estudantes do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22702>>. Acesso em 02 de mar de 2017.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. **Critical Inquiry in a Text-Based environment: Computer conferencing in Higher Education**, 2000.

_____. **Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in Distance Education**. American Journal of Distance Education, 2001.

GARRISON, D. R. **The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective**, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2015.

LE MOS, A. **A arte da vida: diários pessoais e webcams na Internet**. XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação. Salvador: Bahia, 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP8le mos.pdf>. Acesso em 03/03/2017.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e Tecnologias de Comunicação e Informação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MENDONÇA, A. F.; MENDONÇA, G. A. A. Ambientes virtuais de aprendizagem: a reinvenção da sala de aula? In: RODRIGUES, C. A. C.; CARVALHO, R. M. A. de (Orgs.). **Educação a distância: teorias e práticas**. Goiânia: Ed. PUC – Goiás, 2011. p. 109-126.

MENEGOLLA, A. M. **Mapas conceituais como instrumento de estudo na matemática**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/2923>>. Acesso em 02/03/2017.

MORAN, J. M. **Novas questões que a educação online traz para a didática**. In: Anais do XII Edipe, 2004.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

_____. **Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual**, 2001. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/novos.pdf>. Acesso em 19 de mar de 2017.

_____. **Tecnologias na Educação a Distância**, 2011. Disponível em: <http://moran10.blogspot.com.br/2011_09_01_archive.html>. Acesso em 19 de mar de 2017.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em educação**. 2º ed. Santo Tirso: Portugal, 2016.

NASCIMENTO, L. M. C. T. **Blogs e outras redes sociais no ensino de biologia: o aluno como produtor e divulgador**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/10746>> Acesso em 02 de fev de 2017.

RIBEIRO, L. R. C. **A Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores** (Tese de doutorado). São Carlos, 2005.

RICHARDSON, J. C.; SWAN, K. **Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction**. JALN Volume 7, Issue 1, February 2003.

RODRIGUES, C. A. C. Processo de gestão em rede na EAD: a implantação do sistema UAB na UFG. In: RODRIGUES, C. A. C.; FARIA, J. G.; CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). **Gestão e Formação em educação a distância**. Goiânia: Ed. PUC – Goiás, 2015. p. 31-52.

ROCHA, C. Ambiente de Gestão de Aprendizagem: o conceito H. In: RODRIGUES, C. A. C.; CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). **Educação a distância: teorias e práticas**. Goiânia: Ed. PUC – Goiás, 2011. p. 127-134.

ROCHA, C.; RODRIGUES, F.; CAVALCANTE, A. Mediação tecnológica, EAD e o Conceito H. In: RODRIGUES, C. A. C.; FARIA, J. G.; CALAÇA, G. L. M. S. (Orgs.). **Educação, Comunicação, Mídias e Tecnologias: processos de formação acadêmica**. Goiânia: Canône Editorial, 2013. p. 188-198.

ROURKE, L.; ANDERSON, T.; GARRISON, D. Randy.; ARCHER, W. **Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing**. Journal of Distance Education, 14(3), p. 51-70, 2001.

SILVA, R. S. **Ambientes Virtuais e Multiplataformas online da EAD: Didática e design tecnológico de cursos digitais**. São Paulo: Novatec, 2015

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. **Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 795-810, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a10.pdf>>. Acesso em 02/03/2017.

_____. Mapas conceituais: **Estratégias de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.195-218, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a10.pdf>>. Acesso em 01/03/2017.

TRINDADE, R. **Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas**. São Paulo: Leya, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Múltiplos espaços de aprendizagem - InMídias

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido você a participar da pesquisa intitulada "Múltiplos espaços de aprendizagem: a percepção do tutor sobre sua experiência em um curso de especialização a distância da Universidade Federal de Goiás", respondendo as questões apresentadas neste questionário. Esta investigação compõe a pesquisa que desenvolvo no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do professor Lúcio França Teles. O objetivo do estudo é compreender como foi a experiência dos tutores com a utilização de diferentes espaços de aprendizagem no curso de especialização em Inovação em Mídias Interativas do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal de Goiás (UFG), considerando aspectos pedagógicos, gerenciais e interpessoais. Como membro do corpo de tutores do curso, sua participação é muito importante para esta pesquisa.

Ao iniciar o preenchimento do questionário você estará concordando em participar dessa pesquisa. Ao concordar, você cederá os direitos ao pesquisador para utilizar as informações que serão analisadas na pesquisa, bem como a publicação advindas desse processo. Caso queira desistir em algum momento, poderá fazê-lo sem qualquer prejuízo. Para isso, apenas não selecione a opção "enviar ou submeter a resposta", assim os dados não serão salvos.

Destacamos que seu nome e suas respostas serão tratadas com absoluto sigilo e anonimato e que sua participação é voluntária. Em qualquer etapa da pesquisa, você terá acesso ao pesquisador responsável para esclarecimentos e sugestões.

Pesquisadora: Thamara Lima

E-mail: pesquisa.interacaoimidias@gmail.com

Desde já, agradeço sua colaboração.

*Obrigatório

Aceita participar desta pesquisa? *

Escolher



Apêndice B – Roteiro para questionário online

Características do pesquisado:

1. Nome
2. Idade
3. Formação

Atuação:

1. Atuou como tutor em cursos na modalidade a distância antes do In.Mídias?
2. Duração da atuação como tutor a distância antes do In.Mídias
3. Que polo e módulo que acompanhou

Múltiplos Cenários:

1. Serviços digitais que utilizou
2. Relação com os cursistas e as ferramentas e serviços digitais que mais foram utilizados para a comunicação
3. Estratégias para acompanhar e participar dos debates e discussões em espaços diversos
4. Houve maior colaboração e interação com a utilização de distintos espaços de aprendizagem em um mesmo módulo/curso?
5. Narrar uma situação que demonstre uma experiência colaborativa
6. Houve otimização do tempo de trabalho?
7. Demandou mais tempo de dedicação?
8. Houve uma intensificação da relação tutor-cursista?
9. Foi uma experiência nova? Teve dificuldades para se adaptar?
10. Aspectos positivos e negativos de se utilizar esta proposta
11. Sugestões para próxima oferta.