



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

AS FUNÇÕES DO TUTOR *ONLINE*: análise da
interatividade tutor/aluno no Projeto Piloto do Curso de
Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí

Gilmar Pereira Duarte

Brasília-DF
Novembro/2008

GILMAR PEREIRA DUARTE

AS FUNÇÕES DO TUTOR *ONLINE*: análise da
interatividade tutor/aluno no Projeto Piloto do Curso de
Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Teles

Brasília-DF
Novembro/2008

D812f Duarte, Gilmar Pereira.

As funções do tutor *online* [manuscrito] : análise da interatividade tutor/aluno no projeto piloto do curso de administração de empresas da Universidade Federal do Piauí / Gilmar Pereira Duarte. – 2008.

120 f.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós – Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.

Orientação: Prof. Dr. Lúcio Teles.

1. Ensino à Distância. 2. Educação Aberta. 3. Tecnologia Educacional. 4. Tutor *online*. I. Título.

CDD: 371.33

GILMAR PEREIRA DUARTE

AS FUNÇÕES DO TUTOR *ONLINE*: análise da
interatividade tutor/aluno no Projeto Piloto do Curso de
Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE
COMISSÃO EXAMINADORA:

Brasília, 16 de dezembro 2008

Prof. Dr. Lúcio Teles
Universidade de Brasília
Orientador

Prof.Dr. Bernardo Kipinis
Universidade de Brasília
Examinador

Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno
Universidade Federal do Ceará
Examinador

Prof. Dr. Remi Castioni
Universidade de Brasília
Suplente

"(...)
Onde você quer chegar?
Ir alto?
Sonhe alto...
Queira o melhor do melhor...
Se pensamos pequeno...
Coisas pequenas teremos...
Mas se desejarmos fortemente o melhor e
Principalmente lutarmos pelo melhor...
O melhor vai se instalar em nossa vida.
Porque sou do tamanho daquilo que vejo
E não do tamanho da minha altura."

(Carlos Drummond de Andrade)

Às minhas filhas, Lanna, Lianna, Liannara e Lannara, e à minha esposa, Elda, pelo amor, carinho, dedicação e incentivo que me foram dados durante a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Cícero (In memorian) e Raimunda (Mundica, pelos exemplos de vida, cidadania e incentivo à aprendizagem.

Aos meus irmãos Gilberto, Gilsélia, Gildete, Gilson (in memorian), Gilsa e Ubiratan pela união da família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, FORÇA MAIOR.

Ao prof. Dr. Lúcio Teles, pela orientação precisa, dedicação, disponibilidade, profissionalismo e por compreender minhas inseguranças e ajudar a superá-las.

Aos professores do Mestrado do Projeto Gestor da UNB: Gilberto Lacerda, Bernardo Kipinis, Olgamir Carvalho e Remir Castioni, que contribuíram para minha formação acadêmica, pelo incentivo e os direcionamentos importantes para atingir esse objetivo.

Aos Amigos, Edmilsa Santana, Gildásio Guedes, Everardo Luz, Aroldo Reis, Antonio Reis Neto, Antonio Carlos, Djalma José Nunes, Jossivaldo Pacheco, Oscar Procópio, Valdeci Rodrigues, Alainy Leitão, Rosiane Neiva, Pedro Silva, Luiz Ribamar (Lula) e José de Ribamar dos Santos (“Joel” in memoriam), que sempre me acolheram, seja nas angústias intelectuais ou nos sofrimentos pessoais. Pelo estímulo e cuidado para que tudo desse certo nessa longa caminhada.

À todos os funcionários do Campus Amílcar Ferreira Sobral, pela amizade que se sedimenta a cada ano de trabalho.

Aos demais colegas do Mestrado, pelos enriquecedores debates e discussões, ao longo das aulas, pela interatividade e companheirismo nos ambientes online e nos momentos presenciais.

À Universidade Federal do Piauí, em nome do Magnífico Reitor Luiz de Sousa Santos Júnior, ao SETEC-MEC e à Universidade de Brasília, que me concederam a oportunidade e apoio para realizar este curso de Mestrado.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AAC – Aprendizagem Assistida por Computador
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.
CMC - Comunicação Mediada por Computador
CPD - Centro de Processamento de Dados
CQR - Pesquisa Qualitativa Consensual
EAD - Educação a Distância
IES – Instituições de Ensino superior.
IFEs – Instituições Federais de Ensino
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LED – Laboratório de Educação a Distância
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NTICs – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
RH – Recursos Humanos
SEED – Secretaria de Educação a Distância.
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIG - Sistemas de Informações Gerenciais
SIM – Sistema de informações em *Marketing*
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TI – Tecnologia da Informação
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UAPI – Universidade Aberta do Piauí
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UNB – Universidade de Brasília
WWW – *World Wide Web* (Rede de alcance mundial)

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Total de créditos e horas por formação..... | 44 |
| Tabela 2 – Mensagens analisadas segundo as funções de Berge. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) | 60 |
| Tabela 3 – Mensagens postadas pelos tutores <i>online</i> segundo subcategorias da função pedagógica. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)..... | 62 |
| Tabela 4 – Mensagens postadas pelos tutores <i>online</i> segundo subcategorias da subcategoria pedagógica <i>Feedback</i> . Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) .. | 63 |
| Tabela 5– Mensagens postadas pelos tutores <i>online</i> por subcategorias Gerencial. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)..... | 70 |
| Tabela 6 – Mensagens postadas pelos tutores <i>online</i> por subcategorias Social. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)..... | 74 |
| Tabela 7 - Subcategorias da Categoria Social Alcance Interpessoal. Floriano-PI. (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) | 76 |
| Tabela 8 – Subcategorias da função suporte técnico. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) | 80 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Estrutura hipotética de uma sala de aula <i>online</i> _____ | 14 |
| Quadro 2 – Quantitativo de mensagens postadas pelos 22 tutores _____ | 48 |
| Quadro 3 – Quantitativo de mensagens dos tutores escolhidos para a análise. _____ | 48 |

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Mensagens postadas pelos tutores segundo as categorias de Berge. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)_____ 61
- Gráfico 2 – Percentual de mensagens postadas pelos tutores *online* segundo categorias de Berge. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) _____ 61
- Gráfico 3 – Mensagens postadas pelos tutores *online* segundo subcategorias da função pedagógica. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)_____ 62
- Gráfico 4 – Percentual do número de mensagens postadas pelos tutores *online* por subcategorias pedagógica. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008). _____ 63
- Gráfico 5 – Quantitativo das subcategorias da subcategoria pedagógica *Feedback*. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)_____ 64
- Gráfico 6 – Percentual do quantitativo das mensagens dos tutores *online* por subcategorias da subcategoria pedagógica *Feedback*. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) _____ 64
- Gráfico 7 – Mensagens dos tutores por subcategorias da subcategoria da função gerencial. 70
- Gráfico 8 – Percentual das subcategorias da função gerencial. Floriano-PI. _____ 71
- Gráfico 9 – Gráfico em colunas das mensagens postadas pelos tutores *online* por subcategorias social. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)___ 74

| | |
|--|----|
| Gráfico 10 – Gráfico em setor das mensagens postadas pelos tutores <i>online</i> por subcategorias social. Floriano-PI. (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) | 75 |
| Gráfico 11 – Gráfico em colunas das mensagens postadas pelos tutores por subcategorias da subcategoria social Alcance Interpessoal. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) | 76 |
| Gráfico 12 – Gráfico em setor das mensagens postadas pelos tutores por subcategorias da subcategorias social Alcance Interpessoal. Floriano-PI. (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) | 77 |
| Gráfico 13 – Gráfico em colunas das mensagens dos tutores <i>online</i> por subcategorias suporte técnico. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) | 80 |
| Gráfico 14 – Gráfico em setor das subcategorias suporte técnico. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008) | 81 |

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Organização curricular – campos interligados de formação do curso de Administração de Empresas a Distância _____ 38
- Figura 2** – Fluxograma do quantitativo das mensagens postadas pelos tutores em categorias e subcategorias das funções analisadas _____ 58

RESUMO

Esta pesquisa estudou as funções do tutor *online* no Curso Piloto de Administração de Empresas da Universidade Aberta do Brasil, gerenciado pela Universidade Federal do Piauí, e o peso proporcional das mesmas, com o intuito de propor algumas recomendações ao Programa a partir dos resultados obtidos. Esse estudo se deu através da análise de quatro categorias de tarefas exercidas pelo tutor *online* - **Pedagógica, Social, Gerencial e Suporte Técnico** - que foram identificadas por Berge (1995,1996). Assim, o trabalho identificou, validou e ampliou estas funções/subfunções e verificou qual(is) delas representou, enquanto duração, a tarefa que consumiu mais tempo. Uma vez identificadas estas funções/subfunções e seus pesos relativos no trabalho do tutor, realizou-se a análise e interpretação final dos dados coletados, baseadas na metodologia **Análise de Transcrição de Mensagens** para pesquisar o ensino *online* nos diferentes fóruns da Plataforma *Moodle*, visando identificar possíveis modificações a serem introduzidas para aprimorar o trabalho do tutor *online*. Esta metodologia tem sido utilizada por vários pesquisadores em resposta à necessidade da compreensão em profundidade da sala de aula virtual. Investigou-se, também, a distribuição das referidas funções na sala de aula virtual em um universo de 1.143 mensagens, postadas pelos vinte e dois tutores *online* encarregados pelo Curso, e foram escolhidos os quatro tutores que mais geraram mensagens (553), por serem estes os que mais deram *feedback* - estas mensagens geraram 1.423 códigos distribuídos nas quatro categorias de Berge e suas subcategorias. Além da técnica de Berge, foram utilizadas também as metodologias da Pesquisa Qualitativa Consensual e o Grupo Focal, para auxiliar e complementar a análise dos dados.

Palavras chaves: **Análise de Transcrição de mensagens, Tutor *online*, Funções do tutor *online*.**

ABSTRACT

*This research studied the role of online tutor in Curso Piloto de Administração de Empresas of the Universidade Aberta do Brasil, managed by the Universidade Federal do Piauí, the proportional importance of them in order to propose some recommendations to the Program based on the results. This study was made through the analysis of four categories of tasks performed by the online tutor – **Educational, Social, Management and Technical Support** – that were identified by Berge (1995, 1996). Thus, this work identified, validated and increased this functions/sub functions and verified which one(s) represented, as duration, the task that consumed more time. Once these functions/sub functions were identified and their relative weights in the work of the tutor, was held the review and final interpretation of the data collected, based on the **Analysis of Transcription of Messages** methodology to examine the online education in different forums of the Moodle Platform, to identify possible changes to be made that could improve the work of online tutor. This methodology has been used by several researchers, in response to the needing of in-depth knowledge of the virtual classroom. It was also investigated the distribution of the functions in the virtual classroom into a universe of 1.143 messages, posted by the twenty two online tutors responsible for the course, and were chosen the four tutors that generated more messages (553), because these are those who gave more feedback, these messages generated 1.423 codes distributed in the four categories and sub categories of Berge. Besides the technique of Berge, were also used the methodologies of Consensual Qualitative Research and the Focal Group, to support and supplement the data analysis.*

Key words: *Analysis of transcribed messages, Online tutor, functions of the online tutor.*

SUMÁRIO

| | |
|--|-------------|
| LISTA DE ABREVIATURAS | vii |
| LISTA DE TABELAS | viii |
| LISTA DE QUADROS | ix |
| LISTA DE GRÁFICOS | x |
| LISTA DE FIGURAS | xii |
| RESUMO | xiii |
| ABSTRACT | xiv |
| 1 - INTRODUÇÃO | 1 |
| 2 – O PAPEL DO TUTOR ONLINE NO ENSINO A DISTÂNCIA | 7 |
| 2.1. Educação a Distância (EaD) | 7 |
| 2.2. O Papel do Tutor Online | 12 |
| 2.2.1 Ambientes colaborativos online | 18 |
| 2.3 Funções do Tutor Online | 20 |
| 2.3.1. Pedagógica | 21 |
| 2.3.2 Gerenciamento | 22 |
| 2.3.3 Social | 23 |
| 2.3.4 Suporte técnico | 25 |
| 3 – ALCANCE DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DO CURSO | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 3.1 Universidade Aberta do Brasil – UAB | 27 |
| 3.2 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI) | 29 |
| 3.3 O Curso Piloto de Graduação em Administração a Distância da UFPI | 30 |
| 3.4 Diretrizes do Curso | 32 |
| 3.5 Organização Curricular | 35 |
| 3.6 Desenvolvimento do Curso | 36 |
| 3.7 Princípios epistemológicos | 37 |
| 3.8 Princípios Norteadores do Curso | 38 |
| 3.8.1 Princípios metodológicos | 38 |
| 3.9 Diretrizes Gerais do Curso | 39 |
| 3.10 Seminário de Introdução ao Curso | 40 |
| 3.11 Práticas Pedagógicas/Métodos de Ensino-aprendizagem | 40 |
| 3.12 Pressupostos Básicos do Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar | 42 |
| 3.13 Matriz Curricular do Curso | 43 |
| 4 – O PROCESSO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO | 45 |
| 4.1 Instrumentos de Coleta de Dados | 46 |
| 4.2 O que é a Análise de Transcrição de Mensagens? | 49 |
| 4.3 O que é Grupo Focal? | 51 |
| 4.3.1 Análise e interpretação das sessões do Grupo Focal | 53 |
| 4.4. Pesquisa Qualitativa Consensual | 55 |
| 5 – SUMARIZAÇÃO DAS MENSAGENS | 60 |
| 5.1. O Processo de Codificação das Mensagens | 60 |
| 5.2 Atos Pedagógicos | 62 |
| 5.2.1 Função Feedback | 63 |
| 5.2.2 Dando orientações | 66 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.3 Dando informações | 67 |
| 5.2.4 Opiniões/preferências/conselhos | 67 |
| 5.2.5 Colocando questões | 68 |
| 5.2.6 Sumarizando os comentários dos estudantes | 68 |
| 5.2.7 Enviando referências de fontes externas | 69 |
| 5.3. Atos de Gerenciamento | 70 |
| 5.3.1. Coordenando as tarefas da disciplina | 71 |
| 5.3.2 Coordenando a discussão | 72 |
| 5.3.3 Coordenando a disciplina | 73 |
| 5.4 Atos de Suporte Social | 74 |
| 5.4.1 Empatia | 75 |
| 5.4.2 Alcance interpessoal | 76 |
| 5.4.3 Metacomunicação | 78 |
| 5.4.4 Humor | 79 |
| 5.5 Atos de Suporte Técnico | 80 |
| 5.5.1 Outros itens | 81 |
| 5.5.2 Problema técnico não bem definido | 82 |
| 6 - CONCLUSÃO | 84 |
| BIBLIOGRAFIA | 90 |
| APÊNDICES | 98 |
| APÊNDICE A – Ofício solicitando senha para a pesquisa e outras providências | 99 |
| APÊNDICE B – Roteiro de recomendações e observações para o grupo focal. | 100 |
| APÊNDICE C – Questionário para aplicação da Técnica Grupo Focal | 101 |
| APÊNDICE D - Extrato de 10 mensagens postadas pelos tutores que foram analisadas | 107 |

| | |
|--|------------|
| <i>APÊNDICE E – CD com todas as mensagens postadas pelos tutores online e mensagens que foram analisadas.</i> | 114 |
| ANEXOS | 115 |
| <i>ANEXO 1 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI: Ano 1 (Módulos 1 e 2)</i> | 116 |
| <i>ANEXO 2 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI: Ano 2 (Módulos 1 e 2)</i> | 117 |
| <i>ANEXO 3 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI: Ano 3 (Módulos 1 e 2)</i> | 118 |
| <i>ANEXO 4 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI: Ano 4 (Módulos 1 e 2)</i> | 119 |
| <i>ANEXO 5 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI: Ano 5 (Módulos 1 e 2)</i> | 120 |

1 - INTRODUÇÃO

O aumento da comunicação humana mediada pelo computador para fins educativos levou a uma proliferação de tecnologias, acrescentando, a cada dia, novas ferramentas com o propósito de oferecer ambientes educacionais *online*¹. Desde o *e-mail* até os *chats* e as plataformas de aprendizagem educacionais, a comunicação humana mediada pelo computador tem sido uma ferramenta de uso crescente no ensino superior.

Nesse sentido, percebemos que a Era digital exige um repensar quanto à educação, exige uma rapidez no processo de aprendizagem. Constantemente, estamos diante de um construtivo, ou seja, estamos sempre atualizando o que sabemos diante das descobertas e invenções, uma vez que essa inovação trouxe de volta a discussão do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Com este pensamento, esse projeto de pesquisa investigou quatro categorias de funções/tarefas: **pedagógica** (que inclui tudo que é feito para apoiar o processo de aprendizagem do indivíduo ou grupo), **social** (que estimula as relações humanas), **gerencial** (gerenciamento do curso) e **suporte técnico** (domínio da tecnologia e acompanhamento do fluxo de aprendizagem), que foram identificadas por Berge (1995, 1996) através da metodologia qualitativa **Análise de Transcrição de Mensagens**.

Além de Berge, outros autores também utilizaram esta metodologia, com algumas modificações, como, Bonk *et al* (1998; 1999; 2000), Teles *et al* (1999; 2005), Ahern, Peck e Laycock (1992); Bakardjieva e Harasim (1998); Blanchette (1999); Hara, Bonk e Angeli (2000); Henri (1992); Howell-Richardson e Mellar (1996); McCabe (1998); Mowrer (1996); Newman *et al* (1997) - metodologia, esta, que representa um modelo compreensivo para o

¹ *Online* ou *on-line* é um anglicismo da gíria da internet que passou a ser adotado pelos internautas. A tradução literal para o português é "na linha", mas, com o significado mais claro de "ao vivo", "conectado" ou "ligado". "Estar *online*" significa "estar disponível ao vivo". No contexto de um *web site*, significa estar disponível para acesso em tempo real. Na comunicação instantânea, significa estar disponível para a comunicação. Num contexto de um outro sistema de informação, significa estar operacional nas funções que desempenha nesse sistema. De modo oposto, estar *offline* (ou *off-line*) traduz-se na indisponibilidade da entidade perante o sistema (WIKIPEDIA, 2008).

estudo das atividades do tutor *online* e que também serviram de referencial teórico para nossa investigação.

Verificada a existência das quatro funções do tutor e respectivas subfunções/subtarefas foi analisado qual ou quais delas representou, enquanto duração, a tarefa que consumiu mais tempo do tutor e os pesos proporcionais destas, analisadas no trabalho do tutor *online*. Além da Análise de Transcrição de Mensagens, foi também utilizada a metodologia do Grupo Focal para a coleta de dados com o objetivo de complementar as informações e dar maior sustentação à pesquisa.

Os objetivos, portanto, desta investigação são analisar as funções do tutor *online* no Curso Piloto de Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na modalidade de Ensino a Distância (EaD), e o peso proporcional destas, bem como propor algumas recomendações ao programa a partir dos resultados obtidos. Isso foi possível mediante a consecução dos seguintes objetivos específicos: identificação das tarefas e subtarefas do tutor *online* no Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI; assim como através da definição do perfil e da importância do tutor *online* e da verificação do grau de importância das funções do tutor *online* para o desenvolvimento do referido Curso Piloto.

Da mesma forma, argumenta Lévy que a interatividade assinala muito mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico (LÉVY, 1999, p.82). Nesse sentido, procuramos compreender o papel do tutor *online*, a importância de suas funções e as competências necessárias para desempenhá-las. Os resultados esperados deste trabalho pretendem contribuir aos planejadores e capacitadores de professores e tutores como apoio nas estratégias de relacionamento com os alunos em programas de EaD na UFPI.

Do Livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e *online*, a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado mais ou menos perplexo, que se sente, muitas vezes, despreparado e inseguro frente ao enorme desafio que representa a incorporação da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) ao cotidiano escolar. Talvez sejamos ainda os mesmos educadores, mas, certamente, nossos

alunos já não são os mesmos, “estão em outra” (BABIN *apud* BELONI, 2005, p. 27), são outros, têm uma relação diferente com a escola.

Abre-se um novo e vasto campo de pesquisa, que diz respeito aos “modos de aprendizagem mediatizada” (PERRIAULT *apud* BELONI, 2005, p. 29). Neste novo campo, necessariamente interdisciplinar, tem que se considerar os dois princípios componentes dessa nova pedagogia: a utilização cada vez maior das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações, por um lado, e, por outro, o redimensionamento do papel do professor. Papel este que, ao que tudo indica, tende a ser cada vez mais mediatizado - como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos (destinadas a estudantes a distância) e como usuário ativo e crítico, sendo, portanto, um mediador entre estes meios e os alunos.

Para enfrentar estes desafios, o tutor tem que aprender a trabalhar em equipe e a transitar com facilidade em muitas áreas disciplinares. Destarte, é imprescindível quebrar o isolamento da sala de aula presencial e assumir funções novas e diferenciadas, visto que a figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo (BELONI, 2005). Assim, o professor tem que reaprender a ensinar a aprender.

Brunner (2004) fala sobre os condicionantes tecnológicos da mudança educativa. Segundo este autor, a educação vive um tempo revolucionário marcado por esperanças e incertezas. Isso se deve à aproximação entre a educação e as novas TICs. E, desse encontro, fluiu uma grande onda de mudanças que provocaram o surgimento de novos conceitos, iniciativas, políticas e práticas, associações e organismos, artigos e livros. Para Brunner, as transformações que estão ocorrendo no meio em que se desenvolvem os sistemas educacionais são de tal envergadura que estão forçando uma redefinição de todo o processo.

Nos últimos anos, observou-se no Brasil o início da consolidação de uma Universidade Aberta voltada para o ensino a distância, a Universidade Aberta do Brasil – UAB, importante instrumento nesse processo de consolidação, que teve início também no Piauí, com a implantação da Universidade Aberta do Piauí - UAPI, bem como em outros estados brasileiros. Daí a importância de se estudar, nesta pesquisa, os processos que envolvam esta modalidade de ensino para que possamos ter a confiança de estar construindo uma nova sociedade e novos cidadãos devidamente preparados para a vida e para o sucesso. Por isso é que esta pesquisa investiga as habilidades exigidas para o tutor *online*, a quem cabe

atuar de uma forma muito mais importante, como uma espécie de arquiteto cognitivo, projetando os caminhos que os estudantes deverão percorrer na plataforma utilizada e na grande rede hipertextual.

Na sociedade pós-moderna, onde a educação caminha para o processo didático-pedagógico voltado para o estilo de professor do tipo hermenêutico ou reflexivo, o qual busca construir o conhecimento conjuntamente com o educando e contextualizando com suas reais necessidades, o ensino a distância consegue, ainda, depois deste grande avanço na postura do processo ensino-aprendizagem, quebrar paradigmas e voltar à velha discussão acerca do melhor caminho para formar novos cidadãos viventes numa sociedade cada vez mais globalizada e complexa.

Entendemos que na educação o melhor caminho é aquele que traz bons resultados para o processo de ensino-aprendizagem; obviamente, respeitando a ética e a base dos princípios pedagógicos. Nesta pesquisa foram levantadas questões fundamentais para que esta discussão avance no sentido de contribuir para ações efetivas para melhorar o papel e a formação de tutores em ambientes de aprendizagem colaborativos *online*.

É indiscutível que a revolução tecnológica implica em mudanças nas mais diferentes áreas; não sendo diferente na área da educação. Cada vez mais, o desenvolvimento científico vem gerando para os educadores a necessidade de adoção de novos modelos de ensino, no sentido de atender às novas demandas advindas com as modificações da sociedade do início do século XXI.

As mudanças tecnológicas e a utilização de mídias interativas no processo de ensino-aprendizagem vêm transformando significativamente o perfil da educação na sociedade atual. Diante disso, a EaD passa a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer às amplas e variadas necessidades de capacitações de profissionais. Nesse sentido, a explosão de usos da rede mundial de computadores, para os mais variados propósitos educacionais, tem proporcionado um novo contexto de atuação para os professores - o **ambiente *online*** (TAVARES, 2000).

De qualquer forma, as possibilidades de mudanças na educação pela introdução progressiva da tecnologia geram questionamentos nos professores sobre o seu papel social e

sua prática pedagógica. Pode-se dizer que, a princípio, diante dos desafios dos novos instrumentos, aqueles engajados neste processo tendem a se preocupar em desenvolver habilidades tecnológicas. Conforme observado por Sherry, Lawyer e Black (1997), com uma mudança de foco para o conteúdo instrucional e seu aperfeiçoamento, o impacto da comunicação via computador torna-se muito maior. Os tutores passam a estimular a comunicação em rede, compartilhar informação e encorajar seus alunos a construírem seu próprio conhecimento ao realizar atividades *online*.

Segundo Sherry (1998), o professor passa a se ver como um orientador - que apresenta modelos, faz mediações, explica, redireciona o foco e oferece opções - e como um co-aprendiz, que colabora com outros professores e profissionais. A maioria dos tutores que utilizam atividades de ensino mediadas pelo computador prefere assumir o papel de moderador ou facilitador da interação, em vez do papel de especialista - que despeja conhecimento no aluno (SHERRY, 1998; BERGE, 1997).

Nessas perspectivas, colocamos as seguintes questões: As funções pedagógica, social, gerencial e suporte técnico do tutor *online* definidas por Berge (1995, 1996) são identificadas também neste estudo? Qual é o peso proporcional destas funções/subfunções no trabalho do tutor *online* no Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI na modalidade de educação à distância (EaD)? Que recomendações poderão ser feitas para o aprimoramento do trabalho do tutor *online* a partir dos resultados desta pesquisa?

Ou, ainda: Qual é o peso proporcional da duração destas funções em uma disciplina *online*? Como o peso proporcional das funções (do tutor *online*) varia durante a oferta da disciplina do curso em relação ao número de postagens do tutor? Quais possíveis interpretações dos resultados com ênfase nas atividades pedagógicas e necessário suporte requerido podem ser identificadas pela análise dos dados?

Para alcançar nossos objetivos, optamos por uma pesquisa de natureza aplicada, com uma abordagem descritiva, através do método qualitativo, em busca de validar a metodologia de Berge. Inicialmente, a parte empírica consistiu em levantamentos bibliográficos e documentais, referentes ao ensino a distância, à Universidade Aberta do Brasil (UAB), à Universidade Aberta do Piauí (UAPI), bem como sobre o papel e as funções do tutor *online*.

Para tal, buscamos informação em livros, revistas especializadas, teses, legislação, dentre outros, inclusive via *internet*.

A segunda etapa foi a coleta e o tratamento dos dados, que foi realizada através da catalogação das mensagens postadas pelos tutores do curso na Plataforma Moodle, que é utilizada pelo Curso de Graduação em Administração a Distância. As postagens foram retiradas dos diversos fóruns do Curso, entre setembro de 2007 e agosto de 2008. Catalogadas as mensagens, elas foram analisadas e divididas nas categorias e subcategorias propostas por Berge (1995,1996), com o objetivo de investigar a presença destas categorias, bem como de identificar a existência ou não de outras categorias ou subcategorias. Os dados coletados foram tratados pelo pesquisador e mais três auxiliares, sendo que para o tratamento foram utilizados, além da metodologia Análise de Transcrição de Mensagens, duas outras metodologias – Pesquisa Qualitativa Consensual e Grupo Focal - com o objetivo de obter informações iniciais e para obter dados complementares, dando melhor sustentação à pesquisa. Apesar de ser uma pesquisa qualitativa, utilizamos também dados quantitativos.

Para melhor compreensão desta investigação, além desta introdução e da conclusão, estruturamos nosso trabalho em quatro partes, sendo que a primeira – o capítulo 2 - tem o intuito de apresentar o referencial que se construiu a base teórica sobre o problema a ser pesquisado. Esta parte representa um trabalho pedagógico, que buscou a adoção da teoria objetivando o entendimento de como se dá este processo e como o levantamento dos dados e informações sobre o nosso tema tem sido abordado. No capítulo 3 tecemos considerações sobre o alcance da pesquisa, ou seja, sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB); sobre a instituição em que se realizou a pesquisa – Universidade Federal do Piauí (UFPI); assim como fizemos uma caracterização do Curso Piloto de Administração de Empresas, na modalidade a distância, da UFPI. No quarto capítulo apresentamos a dimensão empírica da pesquisa, em que definimos nossa base epistemológica, a população a ser estudada, o plano amostral e os instrumentos de levantamento de dados para realização da pesquisa. No quinto capítulo fizemos uma sumarização das mensagens, demonstrando o resultado alcançado com esta investigação.

Da conclusão, adiantamos que nossa pesquisa não só validou as funções/tarefas do tutor *online*, de Berge, como identificou outras subcategorias.

2 – O PAPEL DO TUTOR *ONLINE* NO ENSINO A DISTÂNCIA

Com a proliferação de novas tecnologias voltadas para a educação, nesta Era digital, as redes de Comunicação Mediada por Computador (CMC) apresentam variadas possibilidades para a construção do conhecimento e têm sido uma ferramenta de uso crescente no ensino superior. Conforme Harasim (2005), em geral são assíncronas, cada um trabalha seguindo seu ritmo próprio; no entanto, as redes de aprendizagem “são grupos de pessoas que utilizam as redes CMC para aprenderem juntas, no horário, no local e no ritmo mais adequados para elas mesmas e para a tarefa em questão” (*Idem*, p.21).

Neste capítulo fazemos uma revisão da literatura que abrange os aspectos gerais da pesquisa sobre o papel do tutor *online* e apresentamos uma produção científica nacional e internacional com foco no estudo do ensino *online*, especificamente sobre o papel do tutor *online*.

2.1. Educação a Distância (EaD)

A Educação aberta e a distância, segundo Beloni (2006, p. 3), aparece, cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças de uma nova ordem econômica e mundial.

Magalhães (2003) destaca que a educação a distância tem sido posta nas políticas públicas educacionais como a solução para os problemas educacionais do país. Segundo ele, se há lacunas na formação de professores; se esses precisam atender o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.934/96, no que se refere à formação de profissional, em nível de terceiro grau, para o exercício do magistério até o fim da Década da Educação (1996-2006); se não há disponibilidade de horário para estudo presencial; então, cursos de formação a distância são colocados a disposição de professores - sem que se focalize a sólida formação necessária em que se possa presenciar, vivenciar e constatar muito mais do que a mera transmissão de conhecimentos - em lugar de uma formação que habilite ao trabalho com as novas tecnologias; o que se tem visto é o seu aligeiramento, permitindo

que continue se processando a transmissão de conhecimentos - característica marcante de nosso sistema de ensino.

Percebe-se que o Brasil está em uma fase de transição em relação à educação a distância. Com a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), muitas organizações ainda estão se limitando a transpor o material utilizado no ensino presencial para o ambiente *online*. É necessário ir, além disso.

De acordo com Campos (2003), o uso dessa alternativa, como meio para generalizar a oferta do ensino, ocorre no plano mundial. Alguns indicadores econômicos justificam que a modalidade a distância pode ser um recurso extremamente interessante para baratear os custos da educação. Existem universidades que trabalham com a modalidade a distância em alguns países. As consideradas mega-universidades são as maiores e localizam-se na Espanha, Inglaterra, China, Índia, países do sul da África, Tailândia, Turquia, Irã, França, Indonésia e Coréia do Sul.

Educação a Distância, conforme reza a LDB, em seu artigo 80, é uma forma de ensino “que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998).

Conforme Guedes (2008), educação a distancia é o processo de ensino-aprendizagem realizado em um ambiente de rede de computadores (*Web*), onde um determinado conteúdo é disponibilizado de forma clara, sucinta, com recursos de imagem, som e movimento (Multimídia), para ser acessado e orientado a distância (interatividade).

A educação a distância conta com a presença do professor conteudista para elaborar os materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino. Quando este professor não se envolve nas interações com os alunos, o que é muito freqüente, cabe ao tutor fazê-lo. Porém, caso esse tutor não compreenda a concepção do curso ou não tenha sido devidamente preparado para orientar o aluno, corre-se o risco de um atendimento inadequado que pode levar o aluno a abandonar a única possibilidade de interação com o tutor, passando a trabalhar sozinho sem ter com quem dialogar a respeito de suas dificuldades ou elaborações.

Conforme Prado e Valente (2002, p. 29), as abordagens de Ead por meio das novas tecnologias podem ser de três tipos: *broadcast*, virtualização da sala de aula presencial ou estar junto virtual. Na abordagem denominada *broadcast*, a tecnologia computacional é empregada para “entregar a informação ao aluno”, da mesma forma que ocorre com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação, como o rádio e a televisão. Quando os recursos das redes telemáticas são utilizados da mesma forma que a sala de aula presencial, acontece a virtualização da sala de aula, ou seja, ocorre o paradigma do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos. O estar junto virtual, também denominado Aprendizagem Assistida por Computador (AAC), explora a potencialidade interativa das TICs, propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração. Porém, é preciso compreender que não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções das atividades em realização, nem tampouco se pode admitir que o acesso a hipertextos e recursos multimidiáticos dê conta da complexidade dos processos educacionais.

Utilizar as TICs como suporte para a EaD apenas para pôr o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente para envolvê-lo e despertar nele tal motivação pela aprendizagem, levando-o a criar procedimentos pessoais que lhe permitam organizar o próprio tempo para estudos e participação das atividades, independente do horário ou local em que esteja. Conforme Almeida (2000, p. 79) é preciso criar um ambiente que favoreça uma aprendizagem significativa ao aluno, “desperte a disposição para aprender (Ausubel apud Pozo, 1998), disponibilize as informações pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos”.

Na perspectiva de Ricardo Antunes Sá (2003), conforme apontado anteriormente, a educação a distância tem trazido inúmeras possibilidades educativas e enfrentamentos políticos e ideológicos. Para este autor,

"(...) no tensionamento entre as possibilidades e os obstáculos, está à complexidade de uma trama pedagógica. Internamente há uma tensão, permeada pela racionalidade do *modus vivendi* do setor público, com um modelo de gestão burocrático, centralizador e corporativo" (...) há grandes desafios internos à Universidade a serem superados. Para que a EAD possa desenvolver-se, respeitadas suas características fundamentais, é preciso uma nova concepção organizativa, pedagógica e administrativa no espaço do trabalho público universitário" (*Idem*, p. 200).

São muitas as denominações utilizadas para descrever a Educação a Distância: estudo aberto, educação não-tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato, estudo experimental. Contudo, nenhuma dessas denominações serve para descrever com exatidão a educação a distância; são termos genéricos que, em certas ocasiões, incluem-na, mas não representam somente a modalidade a distância. Esta pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla via de comunicação, como, também, a instauração de um processo continuado, onde os meios ou os multimeios devem estar presentes na estratégia de comunicação.

De acordo com Moore (*apud* BELLONI, 2006), a educação a distancia pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que, numa situação presencial (contígua), seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente seja facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros.

EaD pressupõe, portanto, a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitem o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, através de métodos de orientação e tutoria a distância; contando com atividades presenciais específicas, como reuniões do grupo para estudo e avaliação.

Da mesma forma que em outros países, a educação a distância no Brasil evoluiu a partir do aparecimento e da disseminação dos meios de comunicação, tendo sido várias as experiências implementadas a partir do desenvolvimento de novas metodologias - inicialmente aplicadas ao ensino por correspondência, as quais foram posteriormente marcadas e influenciadas pelo surgimento dos meios de comunicação de massa, tais como, rádio e televisão. Assim, a EaD sempre esteve ligada ao uso de meios tecnológicos para estabelecer comunicação entre o estudante e a instituição provedora do curso. Esta modalidade de ensino vem evoluindo nas formas de interação conforme o desenvolvimento das tecnologias em diferentes momentos históricos, onde o material impresso faz-se presente nas diferentes gerações.

Nos dias atuais, as tecnologias de comunicação virtual conectam, cada vez mais, pessoas fisicamente distantes, fazendo com que as práticas educativas passem constantemente a combinar cursos presenciais com cursos virtuais, sendo vários os programas em andamento que utilizam videoconferências, *internet*, etc.

Outrossim, a garantia da comunicação em qualquer processo de ensino-aprendizagem é de grande importância; sobretudo no caso de EaD, onde o aluno estuda sozinho sem a presença física do professor. Este pode se sentir isolado e, por vezes, perder o interesse pelo curso. É no âmbito deste contexto que se enquadra a figura do tutor que, com a ajuda de meios tecnológicos e alguns contatos presenciais, aparece como mediador do processo e motivador dos alunos.

Segundo Nobre (2005, p. 4) a atuação do tutor em programas de EaD deve basear-se

“(...) no diálogo, na troca de experiências e no debate de questões de forma instigadora, possibilitando ao aluno agir como construtor de seu conhecimento. Nesta orientação a ação desenvolvida pelos tutores liga-se mais a um fazer docente de mediação pedagógica, do que a uma ação de transmissão do conhecimento.

O Projeto Piloto do Curso de Administração de Empresas da Universidade Aberta do Piauí – UAPI, em termos de metodologia, está basicamente apoiado nos recursos de aprendizagem virtual que estão disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem adotado pela Instituição – o **Moodle** e as dúvidas discutidas com o tutor - e este não resolvendo, deve fazer a ponte com o professor conteudista da disciplina específica. Assim, o Tutor deve estar preparado para gerenciar a postura comportamental do aluno e inspirá-lo a máxima confiança, no sentido de motivá-lo a cumprir suas atividades.

Nesse contexto, entende-se que o tutor não tem um trabalho meramente técnico onde apenas tem que seguir o que está prescrito de forma linear, seu trabalho lhe dá a possibilidade de demonstrar a sua criatividade em benefício do aluno.

2.2. O Papel do Tutor *Online*

Etimologicamente, a palavra tutor vem do Latim, *tutore*, que significa guarda, indivíduo encarregado legalmente de tutelar alguém, protetor, defensor ou, ainda, uma estaca introduzida na terra para amparar uma planta de tronco flexível. Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra tutor tem sua origem no século XIII e possui diferentes significados, de acordo com a área que está sendo empregada; em Direito, por exemplo, tutor significa indivíduo que exerce uma tutela, aquele que ampara e protege.

A tutoria, como método, nasceu no século XV nas universidades, onde foi usada como orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral; posteriormente, no século XX, o tutor assumiu o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos – Conforme Iranita Sá (1998), é com este mesmo sentido que a tutoria está incorporada aos atuais programas de educação a distância.

Maia, *apud* Niskier (1999, p. 391), afirma que “A ligação aluno-professor ainda é no imaginário pedagógico uma dominante, o que torna a tutoria um ponto-chave em um sistema de ensino a distância”.

A idéia de guia é a que aparece com maior força na definição da tarefa do tutor. Podemos definir tutor como o “guia, protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto”, enquanto que o professor é alguém que “ensina qualquer coisa” (LITWIN, 2001, p. 93). A palavra professor procede da palavra “professore”, que significa “aquele que ensina ou professa um saber” (ALVES e NOVA, 2003).

Na perspectiva tradicional da educação a distância, era comum sustentar a idéia de que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. Assumiu-se a noção de que eram os materiais que ensinavam e o lugar do tutor passou a ser o de um “acompanhante” funcional para o sistema. O lugar do ensino, assim definido, ficava a cargo dos materiais, “pacotes” auto-suficientes seqüenciados e pautados, que finalizavam com uma avaliação semelhante em sua concepção de ensino (LITWIN, *op. cit.*).

Atualmente, o ensino a distância difere completamente em sua organização e desenvolvimento do mesmo tipo de curso oferecido de forma presencial, visto que a

tecnologia está sempre presente e exigindo uma nova postura de ambos, tutores e alunos. Mas, para que um curso seja veiculado a distância, mediado pelas novas tecnologias, é preciso contar com uma infra-estrutura organizacional complexa (técnica, pedagógica e administrativa). O ensino a distância requer a formação de uma equipe que trabalhe para desenvolver cada curso e definir a natureza do ambiente *online* em que será criado (ALVES e NOVA, *op. cit.*).

Neste contexto, pode-se redefinir o papel do tutor: “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender (...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 139). O tutor atua como mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal (ALMEIDA, 2001). Assim, o novo papel do tutor *online* precisa ser repensado para que não se reproduzam nos atuais ambientes de educação a distância concepções tradicionais das figuras do professor/aluno.

O principal diferencial do tutor *online* é que ele precisa se portar como facilitador e observador no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para o cumprimento desta função, o tutor deve, preliminarmente, planejar as atividades, estruturar o ambiente, estabelecer procedimentos e checar o engajamento dos alunos nas discussões e nos projetos, objetivando a garantia de condições necessárias ao início das atividades. Pois, o tutor atua como elo entre os estudantes e a instituição. Cumpre o papel de facilitador da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para a equipe e, principalmente, motivando os alunos. O tutor é alguém que possui conteúdo técnico-científico e, ao mesmo tempo, habilidade para estimular a busca de respostas pelo participante-orientando, estimulando-o e provocando-o a construir o seu próprio saber, partindo do princípio de que não há resposta feita. Assim, a tutoria caracteriza-se pelo seu caráter solidário e interativo (INTERAÇÃO, 2007, p.13).

Pierre Lévy (2000) faz uma reflexão sobre interação, novas linguagens e instrumentos de mediação. É preciso superar a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/aluno e aluno/professor, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva, elaborando-se situações pedagógicas onde as diversas linguagens estejam presentes. As linguagens são, na verdade, o instrumento

fundamental de mediação, as ferramentas reguladoras da própria atividade e do pensamento dos sujeitos envolvidos (LÉVY, 2008).

O papel do professor como repassador de informações deu lugar a um agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento do aluno e até da sua auto-aprendizagem. Sua importância é potencializada e sua responsabilidade social aumentada. “Seu lugar de saber seria o do saber humano e não o do saber informações” (ALVES e NOVA, 2003, p. 19), sendo a comunicação mais importante do que a informação. Sua função não é passar conteúdo, mas orientar a construção do conhecimento pelo aluno.

Vygotsky (1998) afirma que a interação está, na verdade, inserida dentro do processo de mediação que ocorre por meio de instrumentos e signos, que nos ambientes de EaD estão modelados nas ferramentas utilizadas para a interação (Quadro 1).

Quadro 1 - Estrutura hipotética de uma sala de aula *online*

| SALA <i>ONLINE</i> | FUNÇÃO | INTERAÇÃO |
|--|--|---|
| Área Coletiva assíncrona - equipe ou classe - | Lugar em que ocorre a colaboração e a aula: Lista de Discussão, Fórum. | -Mensagens Públicas - Discussão -Debate - Aprendizagem colaborativa e auto-aprendizagem |
| Área Individual | -caixa de correio individual; página criada para trabalho individual de cada aluno, professor, secretaria etc. | -Mensagem privada (aluno/aluno; aluno/professor; aluno/instituição; instituição/professor) ; -página privada de acesso restrito ao aluno/equipe; aluno/professor; aluno/instituição; instituição/professor. |
| Administração De Recursos | Biblioteca Internet Entre outros | Pesquisa e auto-aprendizagem |
| Administração Social | Fórum Café Chat | Muitos para muitos |

| SALA <i>ONLINE</i> | FUNÇÃO | INTERAÇÃO |
|-----------------------|--|--|
| Área Apoio Técnico | FAQ's Perguntas Frequentes | Informações gerais Um para um Muitos para muitos |
| Área de Administração | Programa Calendário Frequência Notas | Informações gerais e específicas para alunos, professores etc Um para um |
| Área de | Chat | Bate-papo público e privado Muitos para muitos |

Fonte: Berge (1995); Collins e Berge (1996); Palloff e Pratt (2002).

Nesse mesmo sentido, Palloff e Pratt (2002; 2004) afirmam que a construção de uma comunidade de aprendizagem é fundamental para o sucesso de uma sala *online*, porque constitui o meio pelo qual ocorrerá a aprendizagem, e porque a ação do tutor *online* é o fator que eliminará a ausência física do espaço virtual, uma vez que reter os alunos nos cursos *online* tornou-se uma questão significativa para os administradores, pois, a evasão também pode comprometer o desempenho financeiro da instituição.

Pensar em novos modelos de educação a distância implica em pensar também sobre os papéis dos principais sujeitos do processo de aprender e ensinar: alunos e tutores. Quais seriam seus papéis e funções? (ALVES e NOVA, *op. cit.*, p. 18).

O modelo mais bem sucedido de EaD supõe também que os alunos não estudem sozinhos, mas que haja constante interação entre eles e seus tutores. E para isto é imprescindível compreender o papel do tutor em ambientes de educação a distância, além da importância, funções, competências e habilidades necessárias para desempenhar esta função (HARASIM *et al*, 2005).

Nunan (1999, p. 71) ressalta, por exemplo, que, no meio virtual, mesmo que a “instrução mediada pela rede facilite a aprendizagem independente e colaborativa e esteja em harmonia com a visão construtivista do conhecimento” e mesmo oferecendo um grande potencial para os que “aderem a abordagens de aprendizagem construtivistas centradas no aluno e colaborativas”, não há nada inerente ao meio virtual que conduza a isso. A rede pode também ser utilizada para dar suporte a cursos e programas tradicionais, centrados no

professor e baseados em formatos tradicionais de ensino/aprendizagem na transmissão de conhecimentos. O argumento de Nunan é que, apesar de óbvia, essa observação é freqüentemente esquecida em meio à excitação gerada pelos novos meios emergentes de ensinar e aprender.

Um dos objetivos do tutor *online* é de acompanhar a construção dos conhecimentos dos alunos, propondo-lhes desafios. Para isso, ele deve se utilizar tanto da comunicação individual, como também dos meios das comunicações em rede que possibilitam maior interatividade entre os grupos, de forma a se marcar presente, para que o aluno não se sinta “sozinho” no universo da EaD. Nesse sentido, com autonomia e iniciativa, cumprindo suas funções, cobrando quando preciso, respondendo aos questionamentos com presteza e rapidez, independente do ambiente que esteja sendo utilizado, é necessário que o tutor saiba mediar grupos heterogêneos, mantendo a harmonia do curso e estimulando permanentemente a participação dos alunos, respeitando suas diferenças e o seu processo de construção de aprendizagem.

Entretanto, Sherry (1998) destaca que cabe ao tutor decidir seu grau de envolvimento e intervenção nas diversas atividades e contextos de comunicação em rede, optando, por exemplo, por se excluir de discussões e dando mais liberdade para os alunos ou, por outro lado, mantendo uma forte presença na conversação para corrigir, informar, opinar, convidar alunos para participar.

A redefinição dos papéis dos tutores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle por parte do professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico mais amplo, no qual os papéis de tutores e alunos estão começando a mudar.

Pesquisas, como a de Berge (1997), por exemplo, sugerem que o processo de transição para o ensino *online* é mais fácil para professores filosoficamente orientados para o ensino centrado no aluno por estarem mais acostumados à discussão e à interação.

A noção de ensino e seu significado mais profundo, assim como o papel do professor neste processo, são temas importantes na discussão das últimas décadas sobre o papel dos atores (professor e estudante) no processo educacional formal. Alguns pedagogos voltaram a

tratar do tema. Em “A Arte de Ensinar”, Eble (1988) afirma que “ensinar é fazer com que os seus estudantes ‘pensem’” [tradução nossa]. Assim, para Eble, o processo reflexivo iniciado pelo professor junto aos estudantes tem uma importância central na sua noção de ensino.

Corroborando com essa idéia, para Schön (1995), a “reflexão-na-ação”, ou seja, levar os estudantes a esta reflexão enquanto exercitando a prática docente, é essencial para sua formação como um bom educador. Uma vez que, conforme Freire (1996), o ensino tem uma natureza afetiva e implica em promover a noção da autonomia do indivíduo no processo de aprendizagem.

Com a introdução de sistemas de comunicação mediada pelo computador, novas práticas de ensino emergem, as quais nos levam a novas reflexões sobre o papel do tutor no processo de ensino/aprendizagem. Na sala de aula virtual, o ambiente é diferente do presencial, pois, não existem, fisicamente, as quatro paredes, o quadro negro, a disposição das cadeiras, geralmente todas voltadas para o professor. Também mudam as noções de espaço geográfico e de tempo: o acesso pode ser feito de qualquer lugar do planeta, com a *Internet*, e o tempo é expandido a uma ou mais semanas ou dias, diferente da hora regular da sala de aula tradicional - que requer um determinado horário específico, isto é, das 8:00 às 12:00 horas, por exemplo. Neste contexto, mudou também o papel do tutor nos novos ambientes de aprendizagem *online*.

O ensino presencial e o ensino *online* parecem requerer técnicas de ensino diferentes, devido à introdução desta nova noção de tempo e espaço, da mídia e, também, da pedagogia apropriada aos ambientes colaborativos *online*. Destarte, Este trabalho explora a aprendizagem *online*, focando no papel do tutor. Os resultados da pesquisa são apresentados com o propósito de expandir o uso do ensino *online*, embasado nas quatro funções do tutor *online*, definidas por Berge (1995, 1996), e o grau de importância de cada uma delas para o ensino.

Uma parte importante das primeiras pesquisas sobre ambientes *online* enfocava a descrição dos aplicativos da nova tecnologia educacional e de seu potencial para promover ambientes de aprendizagem onde estudantes colaborassem com os demais e assumissem uma responsabilidade crescente no seu próprio processo de aprendizagem (HARASIM *et al*, 2005; MOORE e KEARSLEY, 1995).

Ainda que na literatura sobre aprendizagem virtual se use a terminologia e os conceitos de aprendizagem colaborativa, é importante ressaltar que a sala de aula *online* não é colaborativa por natureza. Os ambientes colaborativos *online* que tiveram sucesso são gerenciados pelo tutor, mas os estudantes têm uma participação bastante ativa, independente da usabilidade da tecnologia (WANG e TELES, 1998; WIDEMAN e OWSTON, 1999).

McCabe (1998), Berge (1996) e Eastmond (1995) discutiram casos de salas de aula *online* que foram modeladas a partir da sala de aula tradicional. Neste caso, o tipo de sala de aula *online* criada pelo professor é determinado pelas mesmas variáveis que o professor desenvolve na sala de aula presencial. A filosofia subjacente de ensino é aquela que dá os referenciais de seu desenho da sala de aula virtual. Portanto, a importância do desenho da disciplina pelo professor e o gerenciamento que ele faz da sala de aula têm um papel determinante no tipo de experiência de aprendizagem de seus alunos.

2.2.1 Ambientes colaborativos *online*

Várias características foram assinaladas para salas de aulas colaborativas *online*. Warschauer (1997) e Harasim *et al* (2005) afirmam que salas de aula *online* têm um imenso potencial para modelos pedagógicos colaborativos e três características destes ambientes são indicados por eles para demonstrar seu potencial pedagógico.

A primeira diz respeito à comunicação de grupo a grupo (e não somente um a um); isso permite a cada participante comunicar-se com outros diretamente da sala de aula *online*. A segunda é que independe de lugar e de tempo, o que permite os estudantes acessarem a sala de aula *online* de qualquer localidade, com acesso a *internet*, a qualquer hora do dia, dando-lhes, assim, o tempo necessário para desenvolver uma reflexão crítica e uma análise dos temas postados na discussão. A terceira característica é a de que se trata de interação via comunicação mediada por computadores que requer que os estudantes organizem suas idéias e pensamentos através da palavra escrita e que compartilhem estes pensamentos e comentários em um formato que outras pessoas possam facilmente ler, digerir, tecer comentários e exercitar tarefas intelectuais.

Estas características induzem à mudança de um ensino do tipo tradicional, centrado no professor e suas palestras, a outro modelo, colaborativo, no qual os estudantes contribuem com a maior parte das mensagens.

Quanto à participação dos tutores na sala de aula virtual, Teles e Duxbury (2000) encontraram em seus estudos que os tutores contribuía com menos mensagens do que os estudantes. No caso da sala de aula presencial, os professores utilizavam 60% a 80% do tempo da aula, muitas vezes através de palestras expositivas. Já no caso das disciplinas *online*, esta porcentagem do professor é somente de 10 a 20% do total das mensagens postadas *online*, fator que também foi comprovado nesta pesquisa. Ou seja, a participação *online* é inversa à participação presencial em termos do percentual estudantil e docente no tempo e geração do conteúdo das aulas. Esta mudança na contribuição de professores e alunos na sala de aula virtual, conforme Garland, Wang e Teles (1999), aponta para os indícios de um novo papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, quando este se dá *online*.

Se o potencial da sala de aula virtual pode ser equacionado com aumento nas contribuições escritas dos estudantes e mais colaboração, com maior responsabilidade por sua aprendizagem, o que significa isto para o professor e que novas funções terá ele *online*? Collins e Berge (1996) indicam várias mudanças no papel do professor quando ele ensina *online*, afirmando, por exemplo, que existe a necessidade de que o professor adote uma atitude de encorajar os estudantes à auto-reflexão e permitir assim uma contribuição mais ativa e profunda destes na discussão *online*.

Nesse sentido, vários modelos foram criados para categorizar as responsabilidades pedagógicas do professor *online*. Mason (1989) identificou três áreas essenciais de responsabilidade desse professor: **organizacional** (planejamento e gerenciamento), **social** (estabelecer e manter relações positivas na sala de aula virtual) e **intelectual** (promover a participação dos estudantes, encorajar e corrigir suas contribuições). Já Berge (1995, 1996) desenvolveu um modelo mais compreensivo baseado em quatro funções do professor online: **pedagógica, social, gerencial e suporte técnico**, que são os objetos deste estudo.

Estas quatro áreas de conteúdo temático também têm sido encontradas em análise de transcrição das postagens do professor. Blanchette (1999), que analisou mensagens postadas em um curso *online*, encontrou quatro temas maiores que capturavam a essência do trabalho

do tutor: **administrativo, social, técnico e conteúdo do curso**. Ela estabeleceu uma conexão entre estas quatro áreas temáticas e as quatro funções do professor desenvolvidas por Berge. Estas quatro funções foram usadas como um modelo para discutir estratégias efetivas para a sala de aula virtual (PALLOFF e PRATT, 2002).

Sobre o ambiente colaborativo *online*, Kenski (2006) entende ser este o local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes. Para a autora, o ambiente virtual de aprendizagem se constrói com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sintá só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com o tutor, também virtual. Ao contrário, construindo novas formas de comunicação, o espaço da escola virtual se apresenta pela construção de comunidades *online* em que os alunos e tutores dialogam permanentemente, mediados pelos conhecimentos.

O método de avaliação, os objetivos institucionais e a melhor maneira do tutor acompanhar o aluno também são importantes para avaliar o ambiente colaborativo, pois, como afirma Woodbine (1997), tem-se que avaliar todo o conjunto e não somente o produto.

2.3 Funções do Tutor *Online*

Quatro funções do tutor *online*, identificadas por Berge (1995), foram utilizadas neste nosso estudo para validar e expandir a compreensão destas tarefas: a **função pedagógica**, a **função de gerenciamento**, a **função de suporte técnico** e a **função de suporte social**. Cada uma dessas funções pode ser subdividida em um número específico de tarefas/subtarefas e intervenções do tutor, que foram identificadas na resenha da literatura e foram validadas nesta pesquisa.

Nesta parte do trabalho, começamos com as quatro funções/dimensões propostas por Berge e resumimos os atos específicos que formam categorias e subcategorias de cada uma. Analisamos as ofertas das disciplinas **Administração, Contabilidade, Sociologia, Psicologia Antropologia e Economia** do curso de Administração de Empresas da UFPI, utilizando a metodologia de **análise de transcrição e codificação dos atos do tutor *online***. Assim, desenvolvemos uma descrição dos atos do tutor que contemplou as quatro categorias de

funções **pedagógica, gerenciamento, suporte técnico e suporte social**, mencionadas acima. A investigação foi realizada, portanto, sobre estas quatro funções nas disciplinas citadas, identificando os códigos e o grau de importância destas.

2.3.1. Pedagógica

A função **pedagógica** inclui tudo que é feito para apoiar o processo de aprendizagem do indivíduo ou grupo. Esta função pode ser dividida em técnicas que se centram na instrução direta e em técnicas para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

O papel do professor, em qualquer ambiente educacional, é o de garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos. No ambiente *online*, o tutor torna-se um facilitador. Ele conduz o grupo de maneira mais livre, permitindo aos alunos explorar o material do curso, ou a ele relacionados, sem restrição. O tutor pode trazer assuntos gerais para serem lidos e comentados, além de fazer perguntas visando a estimular o pensamento crítico sobre o assunto discutido. Nesse sentido, é importante que o tutor comente adequadamente as mensagens dos alunos, as quais servirão para estimular debates posteriores. Assim, o tutor atua como animador, tentando motivar seus alunos a explorarem o material mais profundamente do que o fariam na sala de aula presencial.

Usando a teoria sociocultural de Vygotsky para estudar um curso *online* de formação de professores, Bonk *et al* (1999) propõem uma subdivisão das funções utilizadas pelos tutores enquanto atos pedagógicos no processo ensino *online*. As seguintes ações podem ser qualificadas na dimensão de funções pedagógicas: a) instrução direta; b) perguntas diretas; c) referências a modelos ou exemplos; d) dar conselhos ou oferecer sugestões; e) promover auto-reflexão no estudante; f) guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informações; g) sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas idéias; h) oferecer *feedback* e congratulações pelas contribuições na discussão *online*; i) atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas.

Além destes atos, é também importante acrescentar a ação de “costurar” comentários, com o objetivo de criar um único sumário e redirecionar a discussão com os estudantes para

os eixos centrais mais importantes do tema (Teles *et al*, 2005). Estes atos pedagógicos, além do próprio desenho do curso, são fatores que podem afetar o bom desempenho de aprendizagem em uma disciplina *online*.

2.3.2 Gerenciamento

A função de gerenciamento refere-se a todas as atividades criadas para que o curso se desenvolva de maneira eficiente no nível administrativo. As funções gerenciais podem ser subdivididas em três categorias:

- 1) Gerenciamento das ações dos indivíduos (estudantes), encorajando-os a postar mensagens e entregar trabalhos dentro das datas limites;
- 2) Administrar discussões e trabalhos de grupos, como, por exemplo, criando grupos e decidindo sobre sua composição; definindo papéis dentro dos grupos – quem faz o quê; e monitorando a interação de grupos;
- 3) Gerenciamento da parte administrativa do curso; esclarecendo regras e expectativas do curso; dando notas e administrando as notas de cada estudante, sua presença *online* - quantas mensagens escreveram e segundo que critérios; gerenciando funções para o bom funcionamento da disciplina; organizando como serão feitos os exames; convidando professores *online* como visitantes em áreas relacionadas com o tema da disciplina; clarificando as normas de bom funcionamento da disciplina *online*; apoiando-se em recursos institucionais (estatística de participação e outros); iniciando, terminando e resumando a discussão colaborativa dos fóruns.

A função de gerenciamento também envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de decisões. O tutor de um curso *online* é também seu administrador. Ele é responsável por enviar um programa para o curso com as tarefas a realizar e as diretrizes iniciais para discussão e adaptação. Palloff e Pratt (2002) sugerem que no começo do curso sejam enviados um plano de ensino, as diretrizes e o código de normas de comportamento que devem ser seguidos. Em

seguida, os participantes podem comentar e debater sobre suas expectativas em relação ao curso.

2.3.3 Social

A falta de indícios e sinais não verbais na sala de aula virtual significa que o ambiente educacional é criado inteiramente com ferramentas virtuais e pela interação entre participantes. Walther (1996) desenvolveu um modelo que contempla três níveis para se avaliar os efeitos sociais da Comunicação Mediada pelo Computador (CMC), definindo-os como efeitos de tipo impessoal, interpessoal e hiperpessoal. Segundo o autor, cada um destes tipos de efeitos pode ser usado de maneira estratégica pelo professor para promover solidariedade de grupo e criar um modelo eficiente de tomada de decisões. Opinião esta que também é corroborada por Kang (1998).

Por outro lado, se os efeitos de CMC não são gerenciados, pode-se chegar a situações de impessoalidade, quando os estudantes percebem uma falta de conexão entre si, na sala de aula virtual, ou de hiperpessoalidade, quando informação mínima sobre cada um dos demais colegas pode levar a categorizá-los de formas estereotipadas ou rígidas. A impessoalidade pode levar à baixa participação e baixa satisfação do estudante, especialmente daqueles que se sentem fora dos vários grupos já existentes *online* ou que já se encontram no limiar da conectividade interpessoal (LATTING, 1994; WEGERIF, 1998). A hiperpessoalidade pode levar a uma solidariedade acrescida, o que pode reduzir o interesse dos estudantes de discordar de determinados pontos de discussão ou, ao contrário, ficarem zangados (“*flaming*”) e postarem mensagens contendo ataques pessoais, quando se sentem menosprezados ou discordam das perspectivas de outros estudantes.

Quanto aos efeitos interpessoais, uma importante observação que não se pode deixar de fazer é que eles são interações do tipo que se encontram em situações presenciais, e que no ambiente *online* estas ocorrem de maneira bem mais lenta que no presencial. Por outro lado, como resultado desta “lentidão” da interação e do peso acumulado dos diálogos *online*, as conexões podem ultrapassar a profundidade das relações interpessoais estabelecidas em situações presenciais no mesmo período de tempo - por exemplo, em um semestre letivo (WALTHER, 1995). Assim, criar um estágio para conexões interpessoais entre estudantes, assegurando-se que todos estão participando, e gerenciando conflitos potenciais ou existentes, são funções sociais do professor *online*.

Destarte, a primeira tarefa do professor *online* é a de criar um ambiente de comunicação fácil e confortável, no qual o participante de uma comunidade virtual não se sinta isolado e sem interação com colegas, estabelecendo um modelo no qual as respostas sejam rápidas (não mais de 24 horas; se possível, menos do que isto). Também é necessário reconhecer e valorizar os comentários dos estudantes, evitando a sensação de que estão imersos em um vazio. Entretanto, é sempre bom lembrar que o gerenciamento de uma sala de aula virtual exige um equilíbrio delicado. A falta dos sinais contextuais que se percebe no encontro presencial, como afirma Walther (1996), pode induzir a um ambiente bastante hiperpessoal, no qual as conexões entre os estudantes podem se tornar voláteis. Walther também sugere maneiras de como o tutor pode utilizar os efeitos da comunicação impessoal, interpessoal, e hiperpessoal para promover solidariedade e um processo decisório eficiente na sala de aula virtual.

Função **social**, portanto, significa facilitação educacional; e o tutor é o responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade *online*. Collins e Berge (*apud* PALLOFF e PRATT, 2002, p. 104) referem-se a essa função como:

“estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo”.

Esses elementos são a essência dos princípios necessários para construir e manter a comunidade virtual. Então, para dar um sentido de comunidade ao grupo, o tutor pode usar algumas estratégias, como, por exemplo, iniciar seus cursos pelas apresentações dos alunos, para que todos se conheçam. Dessa forma, cria-se uma atmosfera confiante e aberta, tornando real o fato de que o grupo é composto por pessoas, com sua própria experiência de vida e saberes. Outra estratégia utilizada é a de elaborar previamente uma atividade em grupo, com simulações ou projetos, criando a sensação de trabalho em equipe.

2.3.4 Suporte técnico

A função **suporte técnico** envolve desde a seleção do *software* apropriado para preencher os objetivos específicos de aprendizagem da disciplina, até a ajuda aos estudantes para que se tornem usuários competentes e confortáveis com o *software* escolhido. A melhor situação a que se deve chegar com a tecnologia é torná-la “transparente” (BERGE, 1996).

O foco da literatura sobre os aspectos técnicos da sala de aula virtual tem sido principalmente nas funcionalidades do *software*. Entretanto, as chances de que os seres humanos possam realizar o potencial total de qualquer *software* depende inteiramente da qualidade de apoio técnico da instituição, e não só do tutor. Mas, a importância da função técnica é revelada na frequência com que dificuldades técnicas são citadas em enquetes e em estudos de casos, como fator significativo na diminuição da motivação manifestada pela sala de aula virtual, quando problemas técnicos afetam com frequência professores e alunos (LATTING, 1994; WIDEMAN e OWSTON, 1999).

Assim, a função de suporte técnico depende do domínio técnico do tutor, que se torna então capaz de transmitir tal domínio da tecnologia aos seus alunos; os tutores devem conhecer bem a tecnologia que usam para atuar como facilitadores do curso. Além disso, deve haver um suporte técnico disponível, de modo que, mesmo um tutor menos proficiente, possa ministrar um curso *online*.

Semelhante ao espaço comunitário, Paloff e Pratt (2002) sugerem que seja destinado um espaço em separado para acompanhar o fluxo da aprendizagem em todo o processo. Conscientes de que os tutores precisam ensinar diferentemente nesse meio e de que os alunos também atuam diferentemente, estamos cientes também de que esse espaço adquire grande importância. Todos precisamos estar cientes do impacto que a EaD *online* tem na aprendizagem e facilitar a mudança de paradigma necessária ao aluno para que ele tenha melhor aprendizado. “Usar a tecnologia para aprender exige mais do que conhecer um *software* ou do que se sentir à vontade com o *hardware* utilizado” (PALLOFF e PRATT, 2002, p. 109).

Após a revisão do nosso referencial teórico, apresentamos, em continuação, o alcance da nossa pesquisa – a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal do

Piauí, *locus* da nossa investigação -, assim como as características do Curso Piloto de Graduação em Administração da UFPI, em que explicitamos as diretrizes do Curso, sua organização curricular, seu desenvolvimento, os princípios epistemológicos e norteadores do Curso, dentre outros aspectos.

3 – ALCANCE DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

3.1 Universidade Aberta do Brasil – UAB

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu as bases legais para o ensino a distância no Brasil, no seu artigo 80, com o compromisso de que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em que

“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”.

Assim, em 2005, foi criado o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), para que fosse articulado e integralizado um sistema nacional de educação superior a distância gratuita e de qualidade, para ampliar e interiorizar a oferta do ensino superior no Brasil.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma parceria entre consórcios públicos - nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) -, com participação das universidades públicas e demais organizações interessadas (MEC, 2008).

Para a consecução do Projeto UAB, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância – SEED, lançou o Edital n. 001, em 20 de dezembro de 2005, com a Chamada Pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação à Distância para a UAB, que foi preparado e já ofertados em 2007.

Na UAB a educação *online* é trabalhada no modo híbrido, ou seja, com atividades presenciais (sala de aula convencional e laboratórios de informática) e atividades a distância

(sala de aula virtual). Ela é distinta de outras Universidades Abertas existentes no mundo, em que o ensino é totalmente a distância, como, França (*Centre National de Enseignement a Distance*); Espanha (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*); Inglaterra (*Open University*); Canadá, (por meio da *Tele-Université*); Índia; China; Tailândia; México. Além disso, no Brasil, o projeto compreende tanto a formação inicial quanto a continuada e é formado pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior, articulado e integrado com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial.

A opção pela modalidade de Educação a Distância tem adquirido espaço no mundo. A demanda por mais escolarização, pela universalização do conhecimento têm sido crescente e a UAB tem desempenhado um importante papel nesse processo, uma vez que as universidades que adotam a modalidade a distância têm uma longa experiência no ensino presencial e podem muito bem capacitar os atores do processo para a implantação de uma educação a distância bem sedimentada.

No entanto, como níveis mais elevados de educação requerem mudanças e uma melhor preparação do corpo de tutores - cuja formação é uma questão crucial para o aprendizado -, o tutor deverá ser capaz de atender às necessidades dos alunos. Fica evidente, assim, a necessidade da criação de um sistema de acompanhamento que possibilite a interatividade entre todos os intervenientes do processo. Além do mais, esta modalidade de educação parece, cada vez mais, adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais resultantes das mudanças na nova ordem econômica mundial.

A consequência da associação educação–tecnologia é, atualmente, um assunto controverso e polêmico, resultante das características emergentes e extremamente transformadoras que o envolvem. Por isso, esse tema tem sido recorrentemente abordado em investigações acadêmicas.

Nessa linha, o conceito mais atual de EaD supõe também que os alunos não estudem sozinhos, mas, basicamente, que haja interação entre eles e seus tutores em forma de discussões em grupo, via computadores, videoconferências ou TV interativa. Uma vez que esse novo cenário educativo necessita enfatizar a comunicação e a interatividade entre tutores e alunos, torna-se necessário formar e manter pessoas qualificadas para colaborar, cooperar e interagir. Assim, a interatividade deve estar presente na relação tutor-aluno-conhecimento,

não como conseqüência das novas tecnologias, mas como um requisito imprescindível para a construção deste conhecimento (PICANÇO *ET AL.*, 2000).

A instituição interessada em ofertar cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo é analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância e o parecer dessa Comissão é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação.

O trâmite, portanto, é o mesmo aplicável aos cursos presenciais e a qualidade do projeto da instituição é o foco principal da análise. Nesse sentido, para orientar a elaboração de um projeto de curso de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância elaborou o documento “Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância”, disponível no *site* do Ministério para consulta (MEC, 2000).

3.2 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Em abril de 2006, a Universidade Federal do Piauí firmou parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Piauí e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), bem como com o Governo do Estado – através do consócio Universidade Aberta do Piauí (UAPI), implantando o Projeto Piloto com o Curso de Administração de Empresas.

O Projeto Piloto é uma parceria de caráter experimental e temporário e nasceu de um esforço conjunto do MEC, Banco do Brasil e de algumas Instituições Federais de Ensino incluindo a Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Estipulou-se em 500 a oferta de vagas para 2007, distribuídas em oito Pólos de Apoio Presencial, a princípio, em oito cidades do Piauí: Teresina, Parnaíba, Piripiri, Esperantina, Picos, Floriano, Bom Jesus e São Raimundo Nonato. E acordou-se que para a implantação do Curso de Graduação em Administração o Consórcio utilizaria as estruturas já existentes na UFPI e na UESPI, nas cidades acima citadas, contando com o apoio logístico, de recursos

humanos e financeiros da Secretária Estadual de Educação, da Escola de Governo e da UESPI.

Neste contexto, a UFPI criou o Centro de Educação a Distância (CEED), com *status* de Pró-reitoria, com os objetivos de operacionalizar os cursos provenientes dos editais do MEC, assim como outras iniciativas referentes à modalidade de educação a distância.

3.3 O Curso Piloto de Graduação em Administração a Distância da UFPI

Para atender a demanda das empresas estatais por qualificação de seu pessoal, o Ministério de Educação, inicialmente em parceria com oito Instituições de Ensino Superior (IES) e financiamento do Banco do Brasil, propôs a criação de um Curso Piloto de Graduação em Administração, na modalidade a distância.

Dentre essas IES, encontrava-se a Universidade Federal do Piauí, que ofertou já no primeiro semestre de 2007 o Curso Piloto de Graduação em Administração em EaD. Essa escolha pela modalidade de ensino a distância deveu-se não somente à necessidade de atender aos estudantes residentes em regiões sem IES, mas, também, a profissionais em serviço que necessitassem de formação universitária.

Nessa perspectiva, uma das políticas do Governo Federal foi a ampliação do acesso ao ensino superior, incluindo a formação dos servidores públicos. Assim, o Curso de Administração de Empresas foi um dos escolhidos por sua importância para a formação de “agentes de mudança, sobretudo no processo de desenvolvimento socioeconômico do país” (UFPI, 2006).

“As Universidades que vão participar do consórcio para a oferta do Curso de Graduação em Administração possuem experiência em EaD e as que ainda não possuem estão firmando parcerias com as demais universidades na busca de capacitação e treinamento de seu pessoal. Dessa forma, podem promover a adequação necessária às especificações de cada uma em termos de infra-estrutura e de sistema de educação a distância, incluindo-se, aí, o material didático, os ambientes virtuais de aprendizagem, o sistema de acompanhamento ao estudante a distância e a avaliação.

A UFPI, desde a implantação do seu Laboratório de Educação a Distância (LED), em 1998, vem tentando implantar a educação à distância no seu âmbito de atuação no Estado do Piauí. Entretanto, até então falta uma política própria para esse tipo de educação, aliada à falta de recursos, quer sejam humanos, quer sejam financeiros, que impediu a sua atuação” (*Idem*, pp. 5-6).

Vários materiais didáticos são utilizados pelo Curso, desde materiais impressos, vídeo-aula, *internet*, teleconferências, videoconferências, até, principalmente, sistema de acompanhamento ao estudante a distância - com o apoio de tutores e monitores, via “0800”, fax, *e-mail* e correio postal.

Destarte, o Projeto Pedagógico Curricular de Graduação em Administração na modalidade de ensino a distância possibilita a formação de profissionais capacitados nas regiões do semi-árido piauiense, que, geralmente são desassistidos da ação do governo no âmbito da educação superior, trazendo em seu bojo novas perspectivas de desenvolvimento em todo o Estado.

A qualidade da formação de um administrador é muito importante, uma vez que, num sentido idealizado, suas atividades são baseadas na prática, devendo o mesmo ter competência para gerir tarefas difíceis e desafiadoras, além de, muitas vezes, precisar encontrar soluções novas no atual mundo globalizado, em que a competitividade se faz presente em alto grau. Nesse mesmo sentido, mas numa ótica racional, “o Administrador poderá desenvolver atividades de Planejamento, Organização, Direção, Coordenação e Controle em qualquer tipo de entidade, sejam elas privadas, públicas ou do terceiro setor” (*Idem*, p. 8). Assim, a missão do Curso de Graduação em Administração na modalidade de ensino a distância é formar administradores

“(…) com competências conceituais, técnicas e humanas, capazes de articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional, objetivando a construção de um contexto organizacional eficaz e a sua transformação em oportunidades empreendedoras, fundamentado em responsabilidade social, justiça e ética” (*Idem*),

visando ampliar o ensino público superior para um universo cada vez mais amplo, formando profissionais de qualidade, como também formando cidadãos aptos para o exercício pleno de sua cidadania.

3.4 Diretrizes do Curso

O currículo do curso de Administração de Empresas por meio da EaD é compreendido, na acepção de Silva (1986), como um contraponto às concepções do currículo como coisa ou como idéia, uma vez que o mesmo é considerado como produção que se estabelece pela relação entre pessoas. Para ele, “O currículo é aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas e também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores (...) Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (*Idem*, p. 162)”.

Neder (1999) afirma que quando o currículo é considerado apenas uma listagem de conhecimentos (coisas), que todos os indivíduos devem saber para serem considerados escolarizados, deixa-se de lado uma questão fundamental apontada por Apple: o encobrimento das realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo.

“Quem é o nós que decide que uma reunião particular de conhecimentos é apropriada? (...) Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como legítimo, enquanto o conhecimento de outros não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimentos estão relacionados às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla?” (APPLE, 1989, p. 46).

Como produção social, conforme Apple (*op. cit.*), o currículo não pode ser entendido de uma forma positivista, isto é, é preciso percebê-lo relacionalmente, como tendo adquirido significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação na nação como um todo, em cada região ou em cada escola individualmente. Não se deve observar apenas o conteúdo curricular, pois, sua forma e o modo pelo qual ele é organizado também merecem atenção.

Assim, tanto o conteúdo como a forma, afirma Apple, são construções ideológicas, uma vez que o currículo escolar não molda, de forma inexorável, o estudante, pois, o mesmo possui também um poder calcado em suas próprias formas culturais. Por esta razão, é possível pensar um currículo como um conjunto de significados que pode ser trabalhado na perspectiva de desafio às relações de dominação e exploração na sociedade.

Foi com base nessas assertivas que foi concebida a proposta do Curso de Graduação a Administração a distância, para capacitar um profissional, possibilitando-lhe atuar num

mercado multicultural e multidisciplinar, habilitando, assim, graduados competentes para acompanhar e implementar as transformações necessárias em um mundo de incessantes mudanças e repleto de desafios. Dessa forma, o objetivo principal do curso é

(...) formar o profissional, através do ensino, da pesquisa e da extensão, para contribuir decisivamente para o desenvolvimento das organizações privadas, públicas e do terceiro setor, pela construção de um contexto eficaz e pela sua transformação em oportunidades empreendedoras, sem perder de vista a sua inserção no processo de desenvolvimento sócio-econômico, cultural e político da sociedade em que estas se inserem (UFPI, 2006, p. 11).

Com isso, objetiva-se elevar esta experiência especial, com um público mais amplo, rompendo as barreiras geográficas encontradas na modalidade de ensino presencial.

Também verificamos no projeto pedagógico do Curso uma preocupação com o aluno egresso, uma vez que são estes que irão atuar no mercado trabalho como administradores. Nesse sentido, nos cursos de graduação em Administração, são observadas competências intelectuais e técnicas; comunicativas; políticas; organizacionais ou metódicas; comportamentais e sociais.

Além disso,

- “Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem como expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações e desenvolver novas organizações;
- Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais;
- Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais;
- Desenvolver sensibilidade para diferenças culturais regionais, nacionais e internacionais;
- Desenvolver uma formação humanística necessária ao exercício da liderança;
- Desenvolver uma postura ética” (*Idem*).

Percebemos, assim, que o curso de Administração de Empresas tem uma vocação mais generalista.

Foi com tudo isso em mente que o Curso iniciou com uma oferta de 500 vagas, sendo que cada grupo de 25 alunos é assistido por um Tutor (Orientador Acadêmico), cujo público-alvo são os servidores do Banco do Brasil e os concluintes do segundo grau residentes nas localidades adstritas aos pólos onde são ofertados o Curso de Graduação em Administração de Empresas na modalidade a distância.

Verificamos também que, no processo seletivo para o Curso, não há privilégios, buscou-se proporcionar uma forma equânime de acesso ao ensino superior, abordando conhecimentos básicos e gerais, como Português, Matemática e Redação.

No entanto, embora se sustente em princípios semelhantes aos do ensino presencial, o processo de avaliação de ensino e aprendizagem a distância, requer tratamentos e considerações especiais, uma vez que não há a presença física constante de um professor. Assim, foram desenvolvidos métodos de trabalho² para dar ao aluno a oportunidade de interação permanente com os professores e com os tutores; como, também, para obter confiança frente ao trabalho realizado, possibilitando-lhe não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas, também, de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los.

Se, mesmo assim, o desempenho do aluno não for satisfatório, conforme as normas regimentais vigentes na UFPI, ao aluno que não obtiver nota aprovativa, será dada nova oportunidade no módulo imediatamente seguinte, sob a orientação de um tutor. No entanto, a repetição do desempenho insatisfatório desligará o aluno do curso.

Como o projeto do curso está dimensionado para uma única oferta de execução e a aprovação em cada módulo é pré-requisito para cursar o módulo seguinte, admitida apenas a pendência de uma segunda avaliação concomitante, a manutenção de conceito insatisfatório em segunda avaliação implicará no desligamento do aluno do curso, recebendo histórico escolar dos estudos realizados com aprovação.

² “Acompanhamento do percurso de estudo do aluno em diálogos e entrevistas com os tutores”; “Produção de trabalhos escritos que possibilitem uma síntese dos conhecimentos trabalhados”; e “Apresentação de resultados de estudos e pesquisas realizados semestralmente em seminários temáticos integradores” (UFPI, 2006, p.15).

O curso está organizado no sistema modular e, portanto, segue a seqüência dos módulos, isto é, o aluno só poderá ingressar em um módulo subsequente depois de ter concluído o módulo anterior. Se o aluno for reprovado em até duas áreas de conhecimento de um mesmo módulo, ele deverá prestar uma nova avaliação dos conteúdos reprovados até o final do módulo subsequente. Em conjunto, será permitido que o aluno curse o módulo subsequente, mas, em caso de reprovação em mais de duas áreas de conhecimento em um mesmo módulo, assim como a segunda reprovação em uma mesma área de conhecimento, o aluno estará desligado do curso, automaticamente.

3.5 Organização Curricular

O currículo do Curso de Administração de Empresas na modalidade a distância parte da concepção de a educação é contínua e permanente. Desta forma, o currículo foi organizado a partir de três grandes áreas temáticas (Estudos de Formação Básica, Estudos de Formação Profissional e de Ciência Aplicada à Administração, Núcleo de Estudos Quantitativos e suas tecnológicas e Núcleo de Formação Complementar) em três dimensões (epistemológica, metodológica e a dimensão política), que levam à construção de uma matriz que combina as áreas de ensino e pesquisa com os objetivos do Curso, permitindo, assim, a definição de grandes áreas de conhecimento a serem abordadas, servindo de base conceitual para propostas concretas de métodos e conteúdos curriculares.

O Curso tem sua integralização proposta em 3.000 horas/aula, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e permite a diplomação dos estudantes, após o cumprimento das exigências da presente proposta curricular, com prazo mínimo de quatro anos e meio.

A proposta curricular está dividida em áreas, distribuídas em quatro grandes núcleos. De acordo com a concepção curricular, as áreas se interconectam de forma que, em cada uma, o estudante tenha contato com as diferentes abordagens curriculares, privilegiando as diferentes formações. As áreas relativas à informática básica, metodologia da pesquisa e TCC são tratadas ao longo do curso de forma transversal.

Resumindo, a Organização Curricular deste Curso tem a seguinte estrutura: organização em módulos; períodos semestrais; duração de 4,5 anos (quatro anos e meio); ambiente virtual de aprendizagem; videoconferências; teleconferências; encontros presenciais; estudos a distância; e sistema de acompanhamento ao estudante a distância (tutoria local e a distância).

Cabe destacar ainda que os pressupostos metodológicos estão sustentados pelos seguintes argumentos:

- “abandonar a disciplinaridade, trabalhando-se por áreas de conhecimento e desta forma oferecer uma formação interdisciplinar;
- identificar recortes teórico-metodológicos das áreas, levando-se em conta os conceitos de Autonomia, Investigação, Trabalho Cooperativo, Relação Teoria e Prática, Estrutura Dialógica, Interatividade, Flexibilidade, Capacidade Crítica, Inter e transdisciplinaridade” (UFPI, 2006, p. 18)

3.6 Desenvolvimento do Curso

Como dito anteriormente, a carga horária total do Curso é de 3.000 horas/aula, sendo que uma parte é ministrada presencialmente (26%) e outra é ministrada a distância (64%), sendo complementada com o estágio supervisionado (10%).

No Curso são realizados encontros presenciais e seminários temáticos e em cada semestre é proposto um tema de pesquisa relacionado às áreas estudadas para o aprofundamento de conteúdo e para garantir a relação teoria e prática, desenvolvido concomitantemente aos estudos do semestre – sendo que a carga horária presencial dos seminários primeiro é discutida e aprovada pelo Departamento de Administração e, depois, adequada às particularidades de cada área, com os temas definidos pelos professores responsáveis pela oferta da disciplina.

O Curso também segue as seguintes estratégias: palestras, mesas redondas, seminários, apresentação dos resultados das pesquisas temáticas, avaliações escritas e momentos presenciais ao final dos semestres letivos (que incluem atividades culturais e de socialização entre todos os atores). O estudo a distância é realizado por meio de leituras e atividades, tanto individuais quanto coletivas, bem como com participação nas videoconferências, interação com o sistema de acompanhamento, além do ambiente virtual de aprendizagem.

O currículo do Curso de Graduação é composto por disciplinas de caráter obrigatório e por um conjunto de disciplinas de caráter complementar, totalizando 200 créditos, e deve ser cumprido integralmente pelo aluno, a fim de que ele possa se qualificar para a obtenção do certificado de conclusão. O conceito mínimo de aprovação em uma disciplina é C, ou seja, o aluno deve atingir pelo menos 60% do conceito máximo.

Nesta perspectiva, os quatro núcleos de estudo (Figura 1, adiante) são essenciais ao Curso, uma vez que estão interligados numa seqüência lógica, objetivando a formação global do aluno.

Isto posto, apresentamos agora os pressupostos pedagógicos do Curso de Graduação em Administração na Modalidade a Distância.

3.7 Princípios epistemológicos

Os princípios epistemológicos são os que sustentam a formação e o perfil do administrador e são expressos por meio de duas dimensões; uma epistemológica (que diz respeito à escolha e aos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo das séries iniciais) e uma profissionalizante (que diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer do administrador em todas as suas relações sociopolíticas e culturais e nas perspectivas da moral e da ética).

Tendo em vista essas duas dimensões, o currículo do Curso de Graduação em Administração sustenta-se em quatro grandes núcleos de estudos: Núcleo de Estudos de Formação Básica, Núcleo de Estudos de Formação Profissional, Núcleo de Estudos Quantitativos e suas tecnologias e Núcleo de Estudos de Formação Complementar, conforme Figura 1, a seguir.

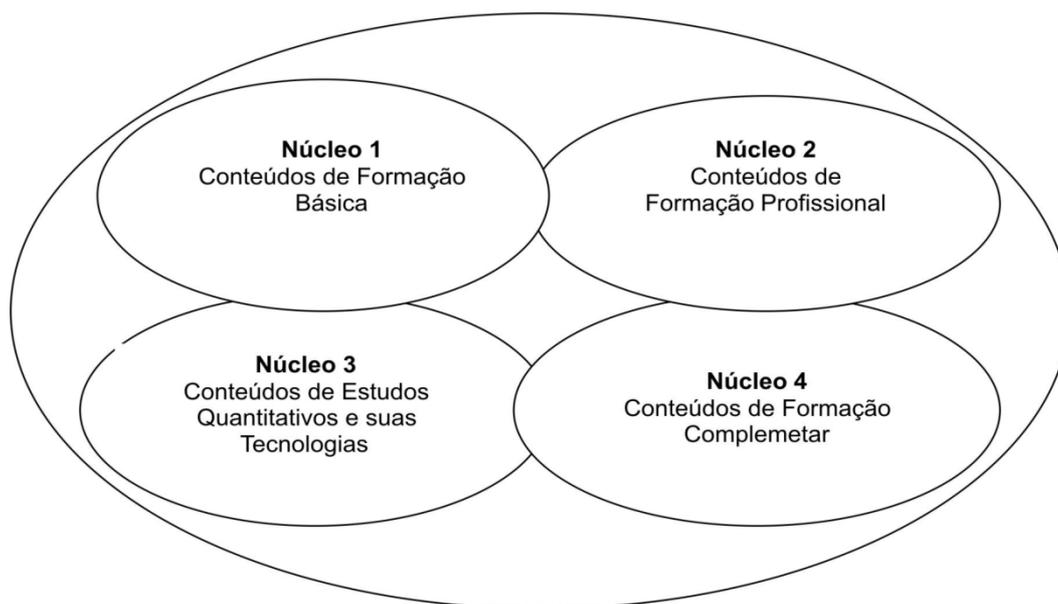


Figura 1 – Organização curricular – campos interligados de formação do curso de Administração de Empresas a Distância

Fonte: UFPI (2006, p. 26).

3.8 Princípios Norteadores do Curso

3.8.1 Princípios metodológicos

Os princípios que constituem os pressupostos teórico-metodológicos do currículo do Curso são: identidade, diversidade e autonomia; interdisciplinaridade; contextualização; flexibilidade; e construção.

A **identidade, diversidade e autonomia** buscam refletir o melhor equacionamento possível entre recursos (humanos, técnicos, didáticos e físicos) com o objetivo de espaços, tempos, interação, organização da aprendizagem e inserção do Curso em seu ambiente social.

Através da **interdisciplinaridade** procura-se organizar o currículo de forma que as disciplinas sejam relacionadas a áreas de projetos de estudo, pesquisa e ação, para estimular nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir.

A **contextualização** tem o objetivo de relacionar o conhecimento com a prática ou a experiência do estudante, para que o conhecimento possa adquirir significado e utilidade, com conteúdos curriculares que apresentem situações mais próximas ao aluno, nas quais se incluem as situações do trabalho e do próprio exercício da cidadania.

A **flexibilidade** está presente para que se evite um currículo fechado, permitindo, portanto, que os alunos aproveitem os estudos independentes, ou seja, os não ministrados em sala de aula.

A **construção** é outro conceito importante para reforçar a compreensão do aluno de que todo conhecimento resulta de um processo de construção que é estabelecido “no e do conjunto de relações homem/homem, homem/natureza e homem/cultura”, pois, assim, ele pode perceber que “essas relações, construídas num contexto histórico e culturalmente determinado, jamais serão lineares e homogêneas” e que o aluno, ciente disso, “deve se imbuir do firme propósito de transformar-se num profissional que não só aplica conhecimentos, mas, também, que produz conhecimentos” (UFPI, 2006, p. 22).

3.9 Diretrizes Gerais do Curso

As diretrizes gerais adotadas para o curso na modalidade de ensino a distância visam:

- “Nortear a concepção, criação e produção dos materiais didáticos, de forma a que contemplem e integrem os tipos de saberes hoje reconhecidos como essenciais às sociedades do Século XXI, ou seja: os fundamentos teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento; as técnicas, práticas e fazeres, deles decorrentes; e o desenvolvimento das aptidões sociais ligadas ao convívio ético e responsável;
- Promover permanente instrumentalização dos recursos humanos envolvidos no domínio dos códigos de informação e comunicação, bem como suas respectivas tecnologias, além de estimular o desenvolvimento do pensamento autônomo, da curiosidade e criatividade;
- Selecionar temas e conteúdos que reflitam, prioritariamente, os contextos das realidades vividas pelos públicos-alvo, nos diferentes espaços de trabalho e também nas esferas local e regional;
- Adotar um enfoque pluralista no tratamento dos temas e conteúdos, recusando posicionamentos unilaterais, normativos ou doutrinários;
- Nortear as atividades avaliativas da aprendizagem, segundo uma concepção que resgate e revalorize a avaliação como informação e tomada de consciência de problemas e dificuldades, com o fim de resolvê-los, para estimular e orientar a auto-avaliação;
- Desenvolver o uso educacional e integrado dos meios de comunicação, buscando formas didáticas apropriadas às peculiaridades e à linguagem de cada um, que são indicadores básicos para se encontrar a melhor complementaridade entre aqueles;

- Buscar a disponibilidade de sistemas de comunicação interpessoal (tutoria) que apoiem o trabalho dos públicos-alvo sobre os materiais adotados;
- Desenvolver linhas de pesquisa e avaliação planejadas e integradas, que permitam apreciar consistentemente todas as dimensões educacionais implicadas no curso” (UFPI, 2006, pp. 22-23).

Percebemos, portanto, que a formação em Administração exige inter-relacionamento e uma natureza preponderantemente sistemática, ultrapassando os limites da simples formação profissional, abrangendo também conteúdos informativos sobre as ações administrativas no setor público e privado. Assim, a formação técnica e científica (exigências do mundo hodierno) e a formação ético-humanística (requerida pela formação do cidadão) são as diretrizes fundamentais do Curso.

3.10 Seminário de Introdução ao Curso

No início do Curso é realizado um Seminário de Introdução ao Curso com o objetivo principal de dar ao aluno iniciante uma visão integrada e geral do mesmo, além de fornecer outros aspectos importantes à sua inserção e adaptação à nova realidade, que é o Ensino Universitário.

Na primeira semana são ministradas 15 horas-aula presenciais, para que o aluno tenha a oportunidade de se inteirar dos aspectos gerais sobre a estrutura organizacional e acadêmica da UFPI, bem como sobre a competência da Coordenação Geral de Educação a Distância, as atribuições do Coordenador do Curso, como também sobre as principais áreas do curso: Administração e Organização, Recursos Humanos, Materiais e Patrimoniais, *Marketing*, Produção e Operações, Financeira e Orçamentária e Sistema de Informações.

3.11 Práticas Pedagógicas/Métodos de Ensino-aprendizagem

Como já visto, o Curso é orientado por uma formação ampla e diversificada. Isso permite ao aluno interagir com as diversas situações do cotidiano das organizações e da sociedade em geral. Nesse sentido, são os métodos de ensino-aprendizagem que propiciam ao aluno uma formação crítica e inovadora, permitindo a visualização dos problemas em seu contexto e, da mesma forma, estimulando o aluno a ter uma postura mais reflexiva e crítica,

mediante o desenvolvimento de sua capacidade de abstração e de aprendizagem. Também, respeitando-se a autonomia do professor, estimula-se a adoção de práticas pedagógicas diversificadas e, sempre que possível, compartilhada entre os professores do Curso.

Em virtude da reduzida carga horária presencial, os métodos de ensino aprendizagem concentram-se no auto-estudo, via materiais impressos (especialmente preparados para a modalidade a distância), e na utilização da tecnologia da informação, para aproximar o aluno do professor, permitindo uma troca de informações fora dos seminários. Nos seminários presenciais, o objetivo é esclarecer dúvidas, fazer uma avaliação do aprendizado e desenvolver atividades que consolidem a formação do aluno através de discussões em sala, trabalhos em grupo, jogos, etc., para promover o maior aproveitamento possível do aluno, dando-lhe uma formação sólida, numa perspectiva sistêmica e crítica.

Na elaboração do material didático são utilizadas algumas diretrizes conceituais e metodológicas referentes à elaboração de material para EaD (UFPI, 2006): a) Promoção de uma discussão, com a equipe envolvida no Curso, sobre os fundamentos epistemológicos, metodológicos e didáticos de cada disciplina, que orientarão a produção do material escrito; b) Linguagem clara, objetiva e coloquial, abordando o conteúdo sempre da forma reflexiva e relacionando o passado ao presente; c) Conexões entre realidades históricas de diferentes espaços geográficos, considerando-se sempre o tempo sincrônico; d) Reafirmação da idéia de processo interdisciplinar, partindo-se sempre das realidades mais próximas em direção às mais distantes (por exemplo, do regional ao internacional); e) Deixar claro ao aluno que ele deve perceber o ensino e a pesquisa como integrantes de um processo único; f) Tratar os conteúdos de forma que haja sempre uma relação de continuidade, mesmo quando se trate de abordagens temáticas; g) Utilizar ilustrações para auxiliar o entendimento do conteúdo ou como recurso avaliativo; servindo, os símbolos de linguagem, como uma forma a mais de leitura e compreensão do conteúdo, não como enfeite; h) Aplicar avaliações de caráter reflexivo.

Outro método auxiliar no processo de ensino-aprendizagem diz respeito à utilização da tecnologia da informação, como apoio das atividades desenvolvidas individualmente, tirando as dúvidas nos encontros presenciais. Dessa forma, o uso dessa tecnologia permite a interação professor-aluno por meio de *e-mail*, *chats*, teleconferências, dentre outros. Quanto à teleconferência, esta é parte integrante do Curso, permitindo que ocorra a interação entre

professores e alunos e entre os próprios alunos no intervalo de tempo dos encontros. A utilização desta tecnologia permite a discussão das temáticas e o fornecimento de *feedback* por parte dos alunos, além de permitir a orientação de atividades individuais e em grupo. No processo de aprendizado, o aluno conta com as facilidades do computador e também pode acessar informações complementares com o uso da *internet*, seja na página específica do programa, seja por meio de pesquisas.

O Curso conta também com uma Coordenação de Estágios, cujo objetivo, além de propiciar oportunidades de estágio, é enfatizar o caráter pedagógico do estágio obrigatório e preparar os alunos para lidar com as mudanças do mercado de trabalho. Mais do que uma simples integradora, a Coordenação de Estágios se propõe a ser um elo permanente de ligação entre as instituições públicas e privadas e os alunos, realizando acompanhamento constante da contribuição que eles darão às organizações e do desenvolvimento dos mesmos enquanto profissionais. A realização do Estágio Supervisionado é regulamentada pelo Manual de Estágio Supervisionado, que foi elaborado de acordo com as normas vigentes na UFPI.

O estágio curricular é composto por 300 horas, sendo 60 horas para a Metodologia de Pesquisa; 60 horas para o TCC; 90 horas para o Seminário XV (Tecnologia e Inovação); e 90 horas para o Seminário XVII (Tópicos Emergentes). O acompanhamento do estágio supervisionado é realizado de forma similar às regras da modalidade de ensino presencial. As diferenças gerais deste último são que os encontros presenciais sempre se dão nos finais de módulo e que os trabalhos devem ser em meio eletrônico.

Quanto aos alunos do Banco do Brasil, a orientação é feita por um professor tutor e um profissional do Banco do Brasil, com conteúdo dos trabalhos voltado para o interesse do Banco e com Bancas também formadas por pessoas do próprio Banco (UFPI, 2006, p.36).

3.12 Pressupostos Básicos do Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar

O sistema de avaliação adotado no Curso é subordinado às normas vigentes na UFPI. As avaliações são aplicadas ao longo do processo de aprendizagem, para verificar o aproveitamento do aluno, tanto em relação aos tópicos ministrados no momento, quanto ao

conhecimento interdisciplinar e a capacidade de relacionar os tópicos abordados com outros conteúdos do Curso.

O Projeto Pedagógico recomenda que os professores, sempre que possível, adotem ações conjuntas, visando estimular o aprendizado multidisciplinar, privilegiando questões subjetivas que permitam o desenvolvimento do potencial analítico do aluno. Recomenda, ainda, que o professor avalie não apenas o processo de aprendizagem, mas também os próprios instrumentos utilizados, discutindo com os alunos os resultados obtidos e avaliando a adequação dos instrumentos aos conteúdos trabalhados.

3.13 Matriz Curricular do Curso

A matriz curricular de todos os módulos está de acordo com o Projeto Pedagógico da UFPI (2006).

No primeiro e no segundo ano do Curso, os módulos 1 e 2 são voltados para os estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada à administração complementar, totalizando, cada módulo, 330 horas/aula e 22 créditos (Anexos 1 e 2).

No terceiro ano do Curso, o módulo 1 integraliza 360 horas/aula e 24 créditos, enquanto que o módulo 2 totaliza 330 horas/aula e 22 créditos (Anexo 3). No quarto ano, verifica-se uma pequena redução na carga horária (270 horas/aula) e nos créditos (18) em ambos os módulos (Anexo 4).

No último ano do Curso, a carga horária e o número de créditos continuam menores que os iniciais. No primeiro módulo a carga horária é de 270 horas/aulas e 18 créditos, em que o aluno já terá concluído 2.820 horas/aula e 188 crédito; no segundo módulo a carga horária é ainda um pouco menor (180 horas/aula), bem como o número de créditos (12), completando, assim, as 3.000 horas/aula e os 200 créditos exigidos para a conclusão do Curso (Anexo 5).

O total de créditos e de horas/aula do Curso, por formação, pode ser melhor visualizado na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1 – Total de créditos e horas por formação

| Formação | Créditos | Horas |
|--------------|----------|-------|
| Básica | 110 | 1.650 |
| Profissional | 8 | 120 |
| Instrumental | 40 | 600 |
| Complementar | 42 | 630 |
| Totais | 200 | 3.000 |

Fonte: Fonte: UFPI (2006)

Esse capítulo, como o próprio título sugere, foi para contextualizar nossa investigação e caracterizar o *locus* da nossa pesquisa. No capítulo 4, a seguir, apresentamos o processo empírico que norteou nosso estudo.

4 – O PROCESSO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

As metodologias escolhidas para este estudo foram a Análise de Transcrição das Mensagens postadas pelos tutores no Curso Piloto de Graduação a distância em Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí, o Grupo Focal e a Pesquisa Qualitativa Consensual.

Na análise de transcrição de mensagens uma porção significativa de tempo de classe e grau estava arraigada em atividade colaborativa. A mesma foi limitada a quatro tutores escolhidos por postarem mais mensagens. As postagens dos estudantes não foram incluídas como parte de nosso corpo de dados; elas foram substituídas por todas as referências para estudantes que entraram nas postagens e que foram analisadas e codificadas nas quatro categorias e subcategorias de Berge.

Dessa forma, esta pesquisa é um estudo exploratório que se enquadra nas pesquisas qualitativas, tendo como sujeito o tutor *online*.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo fato de se tratar de uma pesquisa que tem como finalidade a compreensão da educação a distância, mais especificamente, do papel do tutor e da relação entre o seu desempenho e o desempenho do aluno. Os dados quantitativos apresentados nesta pesquisa foram colocados apenas para facilitar a compreensão do estudo.

O trabalho, ao fazer referência à pesquisa qualitativa, busca destacar a abordagem como sendo capaz de responder a algumas questões muito peculiares, tendo em vista a sua preocupação nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os autores que aplicam tal método (qualitativo), por sua vez, não possuem grande preocupação em quantificar fenômenos e, sim, ao contrário, em compreendê-los e explicar a

dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias destas crenças, valores, atitudes e hábitos.

O modelo de pesquisa adotado possibilita também o conhecimento da realidade de atuação, suas visões sobre as questões levantadas e suas experiências pessoais e coletivas, o que possibilita uma base de informações mais sólidas e consistentes sobre o tema pesquisado.

Após a tabulação e/ou utilização dos meios propostos para análise dos dados obtidos através dos métodos de coletas de dados no campo da pesquisa, foi realizada a leitura interpretativa à luz dos referenciais teórico-metodológicos que sustentam esta investigação, completando o ciclo de estudos e redigido o relatório total do experimento.

4.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Nossa pesquisa abrangeu a postagem de 1.143 mensagens de 22 tutores; foram escolhidas para análise 553 postagens (48,38%) dos quatro tutores que mais postaram mensagens nas disciplinas: **Sistema de Informação, Administração, Contabilidade, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Economia**, cursadas no segundo semestre de 2007 e no primeiro semestre de 2008. Estes foram escolhidos pelo fato de, além de postarem mais mensagens, terem oferecidos *feedback* - constituindo-se, assim, os melhores para serem analisados, uma vez que têm mais dados/mensagens, pois, geraram 1.423 códigos distribuídos nas quatro categorias/subcategorias que foram identificadas em nossa pesquisa.

Para a sessão e aplicação da técnica do Grupo Focal foram selecionados oito tutores, convidados numa população de vinte dois tutores, com o objetivo de colher informações complementares para a sustentação desta pesquisa; uma vez que, no entendimento de Gatti (2005, p. 22), visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa o ideal é não trabalhar com mais de 10 participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de idéias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros. O que justifica a nossa escolha.

Resumidamente:

- 553 mensagens postadas pelos tutores foram baixadas, impressas e analisadas pelo pesquisador e mais três auxiliares, utilizando a técnica da análise de transcrição de mensagens. Estas mensagens geraram 1.423 códigos baseados nas quatro funções do tutor *online* e distribuídos por categorias e subcategorias.
- O Grupo Focal foi formado com oito dos 22 tutores do curso, para obter informações complementares, que deram suporte e sustentação à pesquisa.
- Utilizamos **gravadores** para registrar as sessões de discussão do grupo focal, que foram utilizados em duas sessões agendadas, e um **questionário**, para incentivar a discussão do grupo.
- Após as sessões, as discussões foram ouvidas, analisadas e transcritas, seguindo o rigor da técnica aplicada, cujo objetivo foi o de obter informações complementares para fundamentação da pesquisa.

Fizemos dois quadros em que melhor se pode verificar os detalhes da nossa pesquisa, que são apresentados a seguir. O primeiro, o Quadro 2, apresenta o nosso universo de pesquisa, ou seja, as 22 turmas do Projeto Piloto e suas respectivas cidades, o número de alunos das mesmas, o tutor responsável por cada turmas e o respectivo número de postagens; enquanto que o Quadro 3 apresenta nossa amostra. Em continuação, apresentamos, nos itens seguintes, as metodologias que utilizamos para realizar nossa investigação: Análise de Transcrição de Mensagens, Grupo Focal e Pesquisa Qualitativa Consensual.

Quadro 2 – Quantitativo de mensagens postadas pelos 22 tutores

| ORD | Turma/cidade | Alunos | Tutor | Mensagens |
|-----|------------------------------|--------|--------------------|-----------|
| 1. | Turma Teresina 07 | 32 | TUTOR-2 | 03 |
| 2. | Turma Teresina 07 | | TUTOR-3 | 251 |
| 3. | Turma Picos 01 | 29 | TUTOR-4 | 112 |
| 4. | Turma Teresina 01 | 27 | TUTOR-5 | 110 |
| 5. | Turma São Raimundo Nonato 01 | 27 | TUTOR-6 | 80 |
| 6. | Turma Teresina 08 | 27 | TUTOR-7 | 80 |
| 7. | Turma Picos 02 | 19 | TUTOR-8 | 77 |
| 8. | Turma Esperantina 01 | 24 | TUTOR-9 | 57 |
| 9. | Turma Floriano 01 | 20 | TUTOR-10 | 56 |
| 10. | Turma Teresina 03 | 25 | TUTOR-11 | 56 |
| 11. | Turma Teresina 04 | 25 | TUTOR-12 | 54 |
| 12. | Turma Bom Jesus 02 | 18 | TUTOR-13 | 45 |
| 13. | Turma São Raimundo Nonato 02 | 24 | TUTOR-14 | 35 |
| 14. | Turma Teresina 06 | 26 | TUTOR-15 | 35 |
| 15. | Turma Piripiri 02 | 12 | TUTOR-16 | 26 |
| 16. | Turma Teresina 05 | 18 | TUTOR-2 | 01 |
| 17. | Turma Teresina 05 | | TUTOR-17 | 18 |
| 18. | Turma Teresina 02 | 25 | TUTOR-18 | 12 |
| 19. | Turma Parnaíba 01 | 17 | TUTOR-19 | 11 |
| 20. | Turma Bom Jesus 01 | 25 | TUTOR-20 | 10 |
| 21. | Turma Esperantina 02 | 10 | TUTOR-21 | 08 |
| 22. | Turma Piripiri 01 | 29 | TUTOR-22 | 06 |
| | | 459 | TOTAL DE MENSAGENS | 1143 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 – Quantitativo de mensagens dos tutores escolhidos para a análise.

| ORD | Turma/cidade | Alunos | Tutor | Mensagens |
|-----|------------------------------|------------|--------------------|------------|
| 1. | Turma Teresina 07 | 32 | TUTOR-3 | 251 |
| 2. | Turma Picos 01 | 29 | TUTOR-4 | 112 |
| 3. | Turma Teresina 01 | 27 | TUTOR-5 | 110 |
| 4. | Turma São Raimundo Nonato 01 | 27 | TUTOR-6 | 80 |
| | | 115 | TOTAL DE MENSAGENS | 553 |

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2 O que é a Análise de Transcrição de Mensagens?

Em ambientes colaborativos *online*, as mensagens do tutor são as avenidas pelas quais ele realiza seu papel. Portanto, a análise destas mensagens postadas favorece a compreensão deste papel, novo e inovador, no processo educacional. Aqui, descrevemos o desenvolvimento de um sistema de codificação que foi criado para identificar a amplitude e a variedade de “atos pedagógicos”, tais como são revelados na análise dos conteúdos das mensagens postadas pelo tutor *online* em fóruns de discussão assíncronos.

A Análise de Transcrição de Mensagens é uma metodologia que consiste em analisar as mensagens postadas nos fóruns dividindo-as em categorias e subcategorias, segundo a proposta de Berge (1995, 1996).

Esta pesquisa foi desenvolvida para explorar a validação ou não das quatro dimensões ou funções do tutor em ambientes colaborativos *online* propostas por Berge (1995; 1996). Seu interesse foi analisar os comportamentos e atos específicos que ocorrem em cada uma destas quatro dimensões no Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI, assim como a distribuição destas funções e subfunções postadas nos fóruns da Plataforma *Moodle* dos vários tutores que estão inseridos no processo do ensino *online*.

Esta metodologia tem sido usada por vários pesquisadores em resposta à necessidade da compreensão em profundidade da sala de aula virtual (Teles 1999; Ahern, Peck & Laycock, 1992; Bakardjieva & Harasim, 1998; Blanchette, 1999; Bonk, Malikowski, Angeli, & Supplee, 1998; Gundawardena, Lowe, & Anderson, 1997; Hara, Bonk, & Angeli, 2000; Henri, 1992; Howell-Richardson & Mellar (1996); McCabe, 1998; Mowrer, 1996; Newman, Johnson, Webb, & Cochrane, 1997).

A análise de transcrição é uma metodologia de pesquisa atraente, em face da natureza dos dados colhidos de forma escrita, retratando a interação pedagógica na sala de aula. A análise das postagens foi feita com as mensagens de quatro tutores escolhidos pelo critério de maior número de mensagens postadas, pois, eles foram os tutores que apresentaram o maior número de *feedback* aos estudantes.

As quatro dimensões propostas por Berge foram identificadas na análise para extrair informações de cada dimensão estudada através da sumarização do que foi dito, desenvolvendo os códigos e capturando a essência dos atos do tutor dentro de cada uma das quatro funções. O foco do estudo foi abstrair o que o tutor afirmou em cada mensagem e, como resultado, foi feito um esquema codificado de comportamentos e atos pedagógico.

Vários artigos e livros publicados sobre o papel do tutor estabelecem um guia e oferecem recomendações para ajudar esse novo tipo de professor a estruturar e gerenciar a sala de aula virtual (BERGE, 1995). Ainda que esses guias ofereçam uma ajuda inicial, muitas vezes eles são prescritivos e podem ser estáticos, limitando a criatividade do tutor em uma área em que ocorre e necessita de muita inovação, como é o ensino *online*. Neste trabalho, foi produzida uma investigação em profundidade sobre o tipo de atividades nas quais se engaja o tutor em salas de aula colaborativas *online*.

A metodologia estudou várias ofertas de disciplinas - escolhemos sete: **Sistema de Informação, Administração, Contabilidade, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Economia**, de maneira que foi possível rastrear mudanças na distribuição das quatro funções do tutor, pois, estes ganham mais experiência com seu trabalho contínuo na sala de aula virtual. Muitos dos estudos de casos discutidos na literatura são baseados no estudo do comportamento dos professores que ensinam em cursos *online* pela primeira vez (Garland, Wang e Teles, 1999; Latting, 1994; Slatin, 1992).

A **Análise de transcrição e codificação dos atos do tutor *online*** é desenvolvida através de uma metodologia que descreve os atos ou funções do tutor *online* contemplando as seguintes categorias de funções/subfunções: **pedagógica, gerenciamento, suporte técnico, suporte social**. A investigação da validação foi realizada utilizando o modelo de Berge sobre o tipo de mensagens postadas pelos tutores nas disciplinas selecionadas do Curso Piloto de Graduação em Administração de Empresas da UFPI com o objetivo de verificar e analisar esses códigos e também identificar novas situações em relação ao tutor, baseado nas técnicas típicas de um estudo qualitativo. Analisamos, a partir da análise de transcrição de mensagens, as postagens *online* feitas pelo tutor e categorizamos as postagens nas quatro funções/subfunções de Berge.

4.3 O que é Grupo Focal?

Conforme Gatti (2005), no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social.

Nesta técnica, privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualifiquem para a discussão da questão em foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Assim, os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Segundo Powell e Single (1996, p.449), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Nesse mesmo sentido, Kitizinger (1994, p. 103) diz que um grupo é “focalizado” quando envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto ou debater um conjunto particular de questões. Lembra esta autora que o grupo focal é uma técnica empregada há muito tempo, sendo primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em *marketing*, nos anos 1920, e usada por R. Merton, nos anos de 1950, para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra.

Os grupos focais, ou entrevistas de grupo focal, a partir dos anos 80, começaram a despertar o interesse dos pesquisadores em outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, a Ergonomia, as Ciências Médicas, a Ciência da Informação, dentre outras. Pela crescente aplicação dessa técnica, inclusive em pesquisas acadêmicas, e por ter sido ainda pouco explorada na literatura científica, achamos oportuno analisá-la como alternativa às técnicas de coleta de dados mais tradicionais, tais como, questionários e entrevistas individuais.

A técnica do Grupo Focal tem, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria pensado por si e, mesmo assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras. Por esta razão, é essencial que tudo decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas. Assim, os tutores foram organizados em grupos e esse trabalho de discussão foi previamente agendado com os tutores escolhidos. Trabalhamos dentro de um universo de vinte dois tutores em que escolhemos quatro para a efetivação da estratégia desta pesquisa.

Para Caplan (1990), os grupos focais são “pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas”, constituindo-se uma ferramenta comum usada em pesquisas de *marketing* para determinar as reações dos consumidores a novos produtos, serviços ou mensagens promocionais.

Segundo Liebscher (1998), para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e, da mesma forma, entre pessoas e sistemas. Nessa mesma linha, analisando os métodos qualitativos utilizados na área de *marketing*, Calder (1977) concluiu que a pesquisa qualitativa proporciona um conhecimento mais profundo e subjetivo do cliente e, na prática, tem se tornado quase sinônimo de entrevista de grupo focal.

De forma geral, os métodos qualitativos são menos estruturados, proporcionam um relacionamento mais longo e flexível, entre o pesquisador e os entrevistados, e lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos. Calder (*op. cit.*) classifica os métodos qualitativos, segundo suas possibilidades de uso, em três grandes categorias ou abordagens: exploratória, fenomenológica e clínica.

Para finalizar essa discussão, transcrevemos um pensamento de Calder (1977) sobre a pesquisa qualitativa, os grupos focais e a utilização de mais de uma técnica de pesquisa para tornar seus resultados válidos e mais consistentes:

“A natureza da pesquisa qualitativa não a limita a nenhuma técnica como sendo a melhor. Outras técnicas são tão boas quanto os grupos focais, e devem ser exploradas. A maior ameaça à pesquisa qualitativa não é a falta da capacidade de generalizações, mas a falta de validade. A validade só pode ser atingida a partir do uso de múltiplos métodos”.

Na técnica Grupo Focal, por estas razões, é essencial que a entrevista decorra de uma forma muita aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas (CAMPENHOUDT, 2003). Com base nessa assertiva, os encontros foram previamente agendados com o grupo de tutores escolhidos e, conforme Gatti (2005), escolhemos um grupo de oito tutores para a efetivação da estratégia desta pesquisa. Finda esta etapa da investigação, fizemos, então, anotações para termos maior concisão das informações, que apresentamos no próximo item.

4.3.1 Análise e interpretação das sessões do Grupo Focal

O grupo focal foi formado por oito tutores selecionados aleatoriamente entre os vinte dois tutores do curso de Administração do Projeto Piloto da UFPI para obtenção de informações complementares, na intenção de contribuir com recomendações sobre o papel desempenhado pelos tutores.

Foram realizadas duas sessões com duração de duas horas cada, sendo, as mesmas, gravadas para a análise do pesquisador. Feita a transcrição das falas e a sumarização dessas reuniões, passamos a relatar os fatos, respostas e sugestões para as perguntas que foram discutidas com base no modelo disposto no Apêndice B.

Estas sessões do Grupo Focal foram realizadas com o objetivo de triangular os dados coletados e obter informações complementares.

As reuniões ocorreram na sala da coordenação do Projeto Piloto no Piauí, nos dias 31/10/2008 e 01/11/2008, no horário das 10:30h às 12:30h. Além dos oito, também participaram das reuniões dois professores convidados para observar as sessões. O coordenador do Projeto, o prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes, procedeu a abertura explicando para todos os presentes o objetivo da reunião e, depois, retirou-se da sala para o pesquisador dar início à mesma. A sessão foi muito proveitosa, pois, todos os tutores presentes tiveram uma participação bastante ativa no processo.

Após o encerramento da reunião, o pesquisador, à luz do material colhido (gravações, anotações e sugestões dos dois observadores) na reunião, fez a interpretação e a transcrição dos resultados.

Foi observado que quatro, dos oito tutores presentes, não tinham conhecimento das funções de Berge, uma vez que estes não fizeram nenhum treinamento sobre tutoria, demonstrando, assim, que necessitam de um maior aprofundamento sobre as funções do tutor.

Outro fator relevante é que os tutores acharam interessante a divisão das categorias de Berge em subcategorias e estas em outras subcategorias.

Os tutores manifestaram algumas dificuldades encontradas por eles:

- Alguns alegaram limitação para desenvolver sua função, isto é, alegaram falta de liberdade para criar fóruns e desenvolver outras atividades na plataforma;
- Outra dificuldade apresentada foi a falta de regras para a participação do aluno na plataforma do curso; os tutores alegaram que existem vários estudantes que não utilizam ou utilizam muito pouco a plataforma e só aparecem para fazer as provas presenciais;
- Outro problema relatado por eles foi a falta de estabilidade no emprego;
- Existe um fórum de discussão para coordenadores e tutores e, estes últimos, acham que o mesmo é pouco interativo e que contém apenas informações que, na maioria das vezes, chegam de cima para baixo;
- A plataforma utilizada ficou várias vezes fora do ar, o que obrigou os tutores a terem que utilizar outros meios de comunicação com os estudantes, como, por exemplo, *e-mails* próprios e outros programas alheios à plataforma.

Algumas recomendações também foram feitas pelos tutores nessa reunião:

- Incentivos aos tutores, por parte do Programa, através de relações humanas, como prêmios e outros;
- Mais debates entre a coordenação do Curso, tutores e alunos, com o objetivo de aumentar a participação e a interatividade;
- Encontros periódicos para discutir a utilização da plataforma e os problemas enfrentados.

4.4. Pesquisa Qualitativa Consensual

Esta metodologia (CQR - **Consensual Qualitative Research**) é utilizada com perguntas em aberto para juntar dados usando palavras para descrever fenômenos, estudando alguns casos intensivamente, reconhecendo a importância de contexto, usando um processo analítico indutivo, usando uma equipe e tomando decisões por consensos, usando os auditores, e verificando resultados conferindo sistematicamente contra os dados crus. Na pesquisa por CQR, geralmente, são utilizadas três etapas para administrar: desenvolver e codificar domínios; construindo idéias do extrato; e categorias em desenvolvimento para descrever consistências por casos (análise atravessada). Os critérios para avaliar CQR são probidade do método, coerência dos resultados, representatividade dos resultados para a amostra, validade testemunhal, aplicabilidade dos resultados e replicação por amostras.

Como uma grande parte de nossa análise envolveu um leque de comportamentos instrutivos em cada uma das quatro áreas definidas por Berge, foi adotada uma versão modificada da Pesquisa Qualitativa Consensual (Hill, Thompson e Williams, 1997).

O processo de CQR envolveu categorias em desenvolvimento para domínios largos, derivados de uma revisão da literatura, para prover um conteúdo conceitual solto ou "lista" inicial que nos permitiram agrupar dados pertinentes ao assunto da pesquisa nas áreas a serem identificadas. Nossa lista inicial foi desenvolvida para assegurar que o tema escolhido fosse analisado com todas as atenções devidas e com o objetivo de validar ou não as funções do tutor na sala de aula *online*, como também de dirigir o estudo baseando-se na técnica desenvolvida por Berge (1995, 1996). Três colaboradores nos ajudaram nessa pesquisa codificando as mensagens postadas pelos tutores nas quatro categorias/subcategorias gerais das funções: Pedagógica, Gerenciamento, Social e Suporte Técnico.

Para ter certeza da avaliação positiva do estudo em relação aos papéis instrutivos e aos comportamentos, fizemos uma comparação das mensagens analisadas pelo investigador e pelos três colaboradores para verificar se os dados catalogados preliminarmente poderiam ou

não ser validados. Para esta pesquisa, 120 mensagens foram analisadas inicialmente pelos colaboradores.

O investigador, junto com os três assistentes de pesquisa que trabalharam independentemente na análise dos dados, desenvolveu um esquema de codificação que categorizou as mensagens, separando-as nas quatro categorias/subcategorias, dentro de cada papel instrutivo do tutor. O vigamento final de comportamento instrutivo, apresentado abaixo, foi desenvolvido por um processo reflexivo e interativo de formação de consensos sobre as mensagens postadas, que ajustaram melhor as idéias que representaram esses dados sobre as categorias propostas, e de como elas se enquadram dentro dos tópicos extraídos dos dados analisados.

O intervalo de confiança entre o investigador e os três colaboradores codificadores variou de 10 discordâncias, 8 discordâncias e 6 discordâncias, o que nos deu uma variação de 91,5% a 95%, para as mensagens postadas que foram analisadas. As comparações de diferenças foram discutidas e revistas, as posições e discordâncias foram também discutidas na codificação apresentada por cada um dos colaboradores e, após essa ampla discussão, só 5 codificações foram discordadas - o que representa aproximadamente 4,16% de discordância para os códigos analisados gerados pelo pesquisador, cujo objetivo inicial da discussão foi o de refinar e validar a Pesquisa Qualitativa Consensual em nossas reuniões de consensos. A partir deste estudo preliminar é que foram codificadas e analisadas 553 mensagens postadas pelos tutores - que geraram 1.423 códigos com base nas quatro categorias de funções de Berge e distribuídos nas subcategorias que foram identificadas neste estudo.

Para uma melhor compreensão e visualização geral da nossa pesquisa, nós a codificamos e fizemos uma legenda por cores, após consenso entre investigador e colaboradores (Figura 2, adiante), e a mesma ficou da seguinte forma:

TIPO DE PARTICIPANTES

Tutor *online* (4)

CATEGORIAS DE MENSAGENS IDENTIFICADAS

Pedagógica — Social — Suporte Técnico — Gerencial.

SUBCATEGORIAS DE MENSAGENS IDENTIFICADAS

- **Pedagógica:**

| | | | |
|---|---|---|--------------------------|
| { | <i>Feedback</i> | { | <i>Feedback</i> Informal |
| | | } | <i>Feedback</i> Formal |
| | | { | <i>Feedback</i> Direto |
| | | } | <i>Feedback</i> Indireto |
| { | Dando orientações | | |
| | Dando informações | | |
| | Opiniões/preferências/conselhos | | |
| | Colocando questões | | |
| | Sumarizando comentários dos estudantes | | |
| | Enviando referências de fontes externas | | |

- **Social :**

| | | | | |
|---|----------------------|---|------------------------------|------------------------------------|
| { | Empatia | { | Alcance interpessoal afetiva | |
| | Alcance interpessoal | | { | Alcance interpessoal incentivadora |
| | | | } | Alcance social orientadora |
| | Metacomunicação | | | |
| { | Humor | | | |

- **Gerenciamento:**

| | |
|---|-----------------------------------|
| { | Coordenando tarefas da disciplina |
| | Coordenando a discussão |
| | Coordenando a disciplina |

- **Suporte Técnico:**

| | |
|---|--|
| { | Outros itens |
| | Problema técnico não está bem definido |

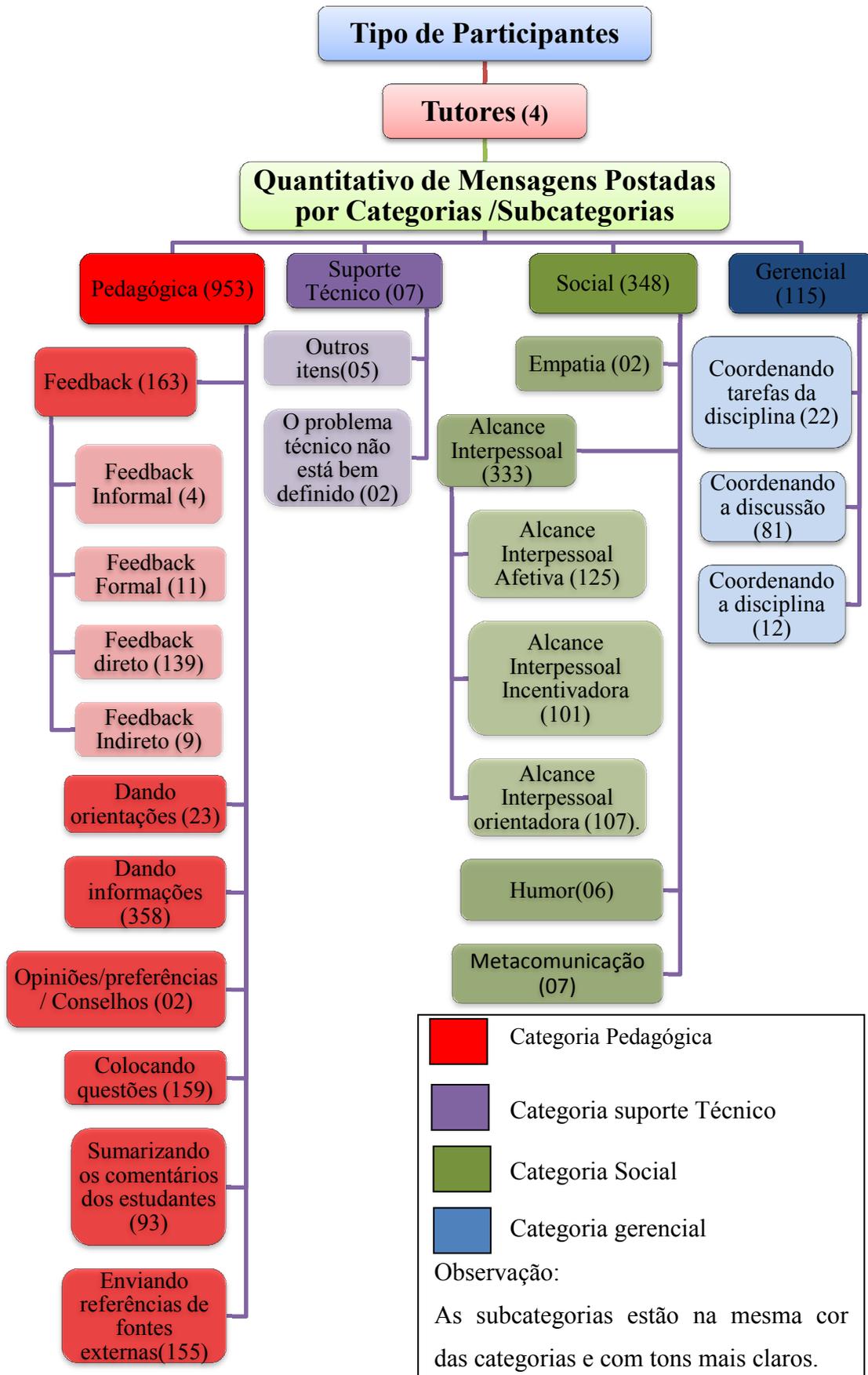


Figura 2 – Fluxograma do quantitativo das mensagens postadas pelos tutores em categorias e subcategorias das funções analisadas

Fonte: Dados da pesquisa

Dando continuidade a esta pesquisa, após a conclusão do nosso processo empírico, seguimos, através da sumarização das mensagens postadas, com a apresentação dos resultados encontrados em nossa investigação – já adiantando que identificamos outras subcategorias, além daquelas já identificadas em estudos anteriores Berge (1995, 1996).

5 – SUMARIZAÇÃO DAS MENSAGENS

5.1. O Processo de Codificação das Mensagens

Na catalogação e análise das mensagens postadas pelos tutores foi realizada uma sumarização do que foi dito e foram desenvolvidos códigos para capturar a essência das mensagens e dos atos do tutor dentro de cada função. O foco da pesquisa foi o de abstrair o que o tutor afirmou em cada mensagem postada para os estudantes; e este procedimento resultou num esquema codificado dos atos pedagógicos do tutor.

Verificamos que em um trabalho com uma grande quantidade de dados e/ou códigos não claramente definidos, o pesquisador corre o risco de não observar detalhes importantes e padrões nos dados. No entanto, com unidades menores de análise, como a linha ou frase, pode existir o problema da descontextualização. Observamos, também, que quando era analisado o parágrafo escrito, este permitia a análise dos dados de maneira mais detalhada, o que facilitou a contextualização dos atos do tutor. Assim, como em Hara *et al* (2000), essa modalidade de codificação permitiu dividir parágrafos em unidades de significado, sempre que o parágrafo abrangia mais de um tópico.

Em continuação, discutimos, resumimos e quantificamos as quatro dimensões Pedagógica, Social, Gerencial e Suporte Técnico, da seguinte forma:

Tabela 2 – Mensagens analisadas segundo as funções de Berge. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

| ORD | CATEGORIAS | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|-----|-----------------|------------|------------|
| 1 | PEDAGÓGICA | 953 | 66,97% |
| 2 | GERENCIAL | 155 | 8,08% |
| 3 | SOCIAL | 342 | 24,46% |
| 4 | SUPORTE TÉCNICO | 7 | 0,49% |
| | TOTAL | 1423 | 100,00% |

Fonte: Dados da pesquisa



Gráfico 1 – Mensagens postadas pelos tutores segundo as categorias de Berge. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa

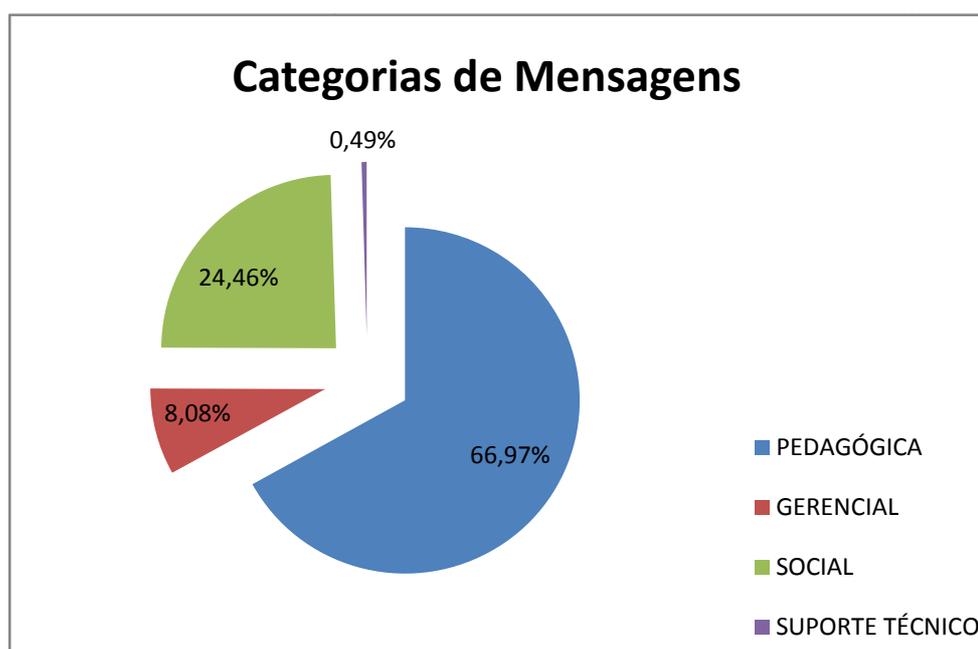


Gráfico 2 – Percentual de mensagens postadas pelos tutores *online* segundo categorias de Berge. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa

5.2 Atos Pedagógicos

A função pedagógica inclui os atos do tutor com o objetivo de apoiar o estudante em alcançar uma determinada competência de aprendizagem relevante para a disciplina. Nesta categoria identificamos sete subcategorias: *Feedback*; Dando Orientações; Dando informações; Opiniões/Preferências/Conselhos; Colocando Questões; Sumarizando os Comentários do Estudantes; e Enviando Referências de Fontes Externas

Tabela 3 – Mensagens postadas pelos tutores *online* segundo subcategorias da função pedagógica. Florianópolis-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008).

| ORD | SUBCATEGORIA PEDAGÓGICA | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|-------|---|-------------------------|------------|
| 1 | <i>Feedback</i> | 163 | 17,10% |
| 2 | Dando Orientações | 23 | 2,41% |
| 3 | Dando Informações | 358 | 37,57% |
| 4 | Opiniões/Preferências/Conselhos | 2 | 0,21% |
| 5 | Colocando Questões | 159 | 16,68% |
| 6 | Sumarizando os Comentários dos Estudantes | 93 | 9,76% |
| 7 | Enviando Referências de Fontes Externas | 155 | 16,26% |
| TOTAL | | 953 | 100,00% |

Fonte: Dados da pesquisa

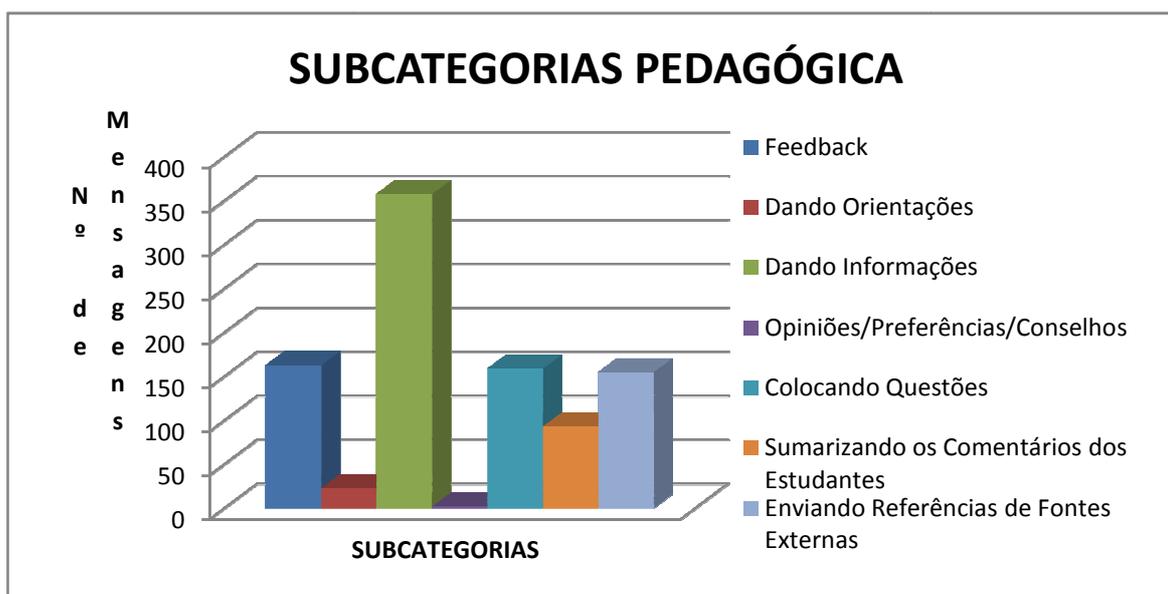


Gráfico 3 – Mensagens postadas pelos tutores *online* segundo subcategorias da função pedagógica. Florianópolis-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa

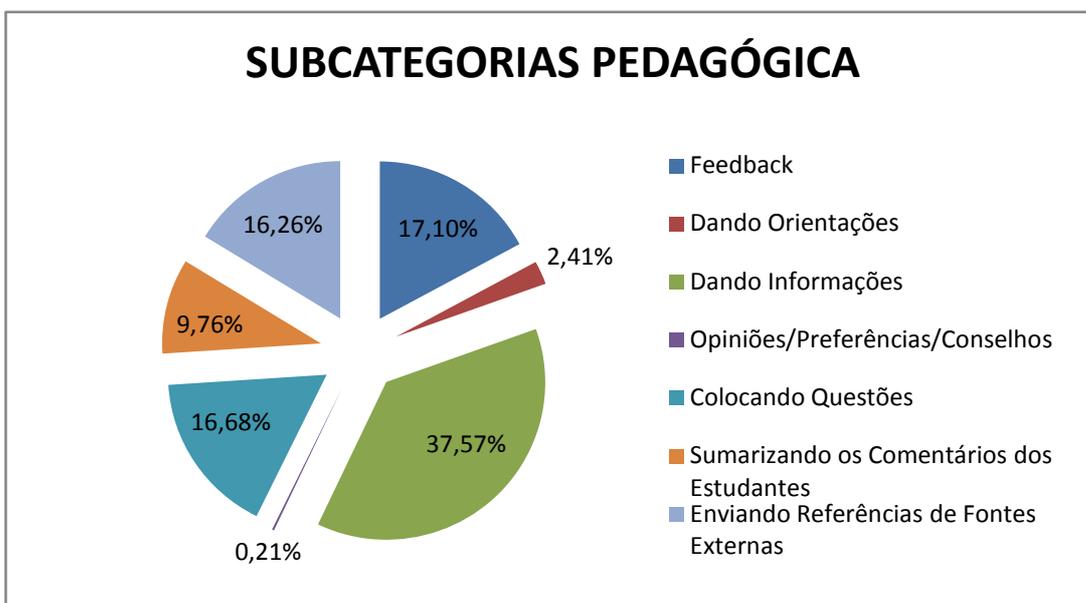


Gráfico 4 – Percentual do número de mensagens postadas pelos tutores *online* por subcategorias pedagógica. Florianópolis-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008).

Fonte: Dados da pesquisa

5.2.1 Função *Feedback*

Subcategoria que envolve avaliação ou julgamento; nesse sentido, inclui *feedback* positivo e críticas construtivas para os estudantes, de forma individual ou em grupo. Assim, identificamos, durante a nossa pesquisa, quatro outras subcategorias dessa subcategoria, que são apresentadas nas ilustrações abaixo.

Tabela 4 – Mensagens postadas pelos tutores *online* segundo subcategorias da subcategoria pedagógica *Feedback*. Florianópolis-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

| ORD | SUBCATEGORIAS DA SUBCATEGORIA PEDAGÓGICA <i>FEEDBACK</i> | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|--------------|--|-------------------------|----------------|
| 1 | <i>Feedback</i> Informal | 4 | 2,45% |
| 2 | <i>Feedback</i> Formal | 11 | 6,75% |
| 3 | <i>Feedback</i> Direto | 139 | 85,28% |
| 4 | <i>Feedback</i> Indireto | 9 | 5,52% |
| TOTAL | | 163 | 100,00% |

Fonte: Dados da pesquisa

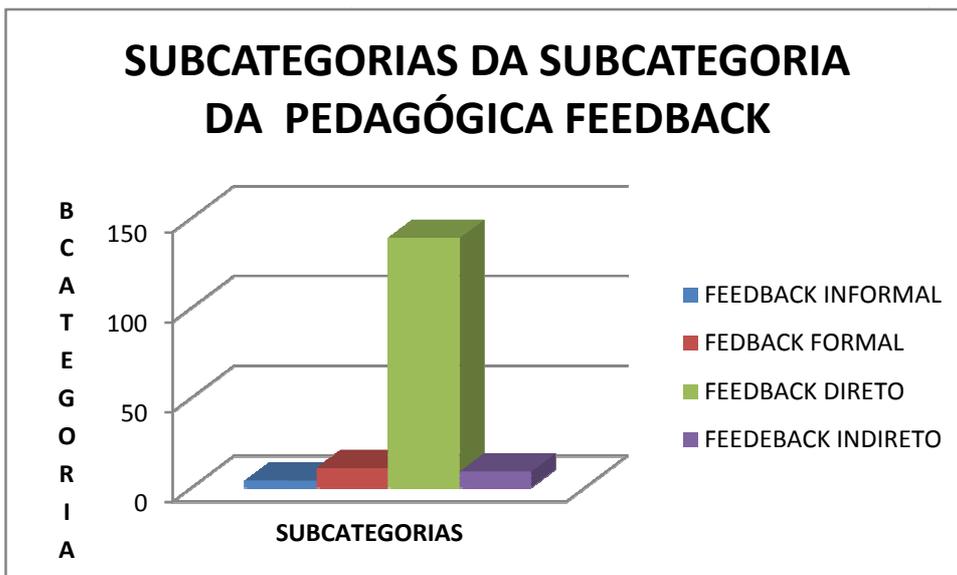


Gráfico 5 – Quantitativo das subcategorias da subcategoria pedagógica *Feedback*. Florianópolis (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa

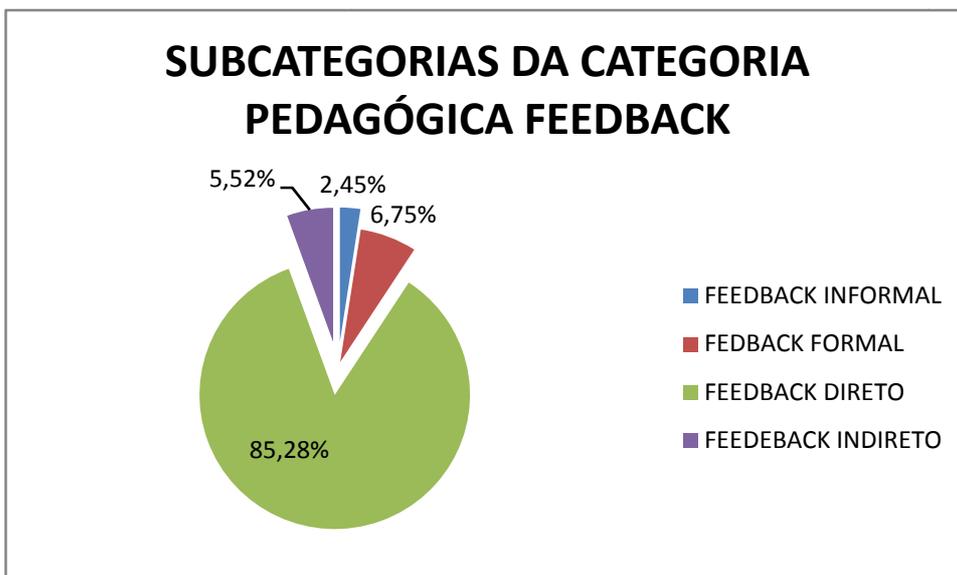


Gráfico 6 – Percentual do quantitativo das mensagens dos tutores *online* por subcategorias da subcategoria pedagógica *Feedback*. Florianópolis (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa.

Estas novas subcategorias que encontramos foram assim definidas por nós:

- a. *Feedback* Informal - é dado em uma conversa com o aluno ou o grupo de alunos quando o professor/tutor dá uma resposta na discussão para estimular a participação ou corrigir o rumo; no ambiente *online*, normalmente, é utilizada a comunicação por *e-mail*, fórum ou *chat*,

Exemplo:

Oi pessoal!

Ontem enviei um *e-mail* individual para cada um de vocês. Nesse *e-mail* estou explicitando o que deve ser melhorado na tarefa de cada um sobre o mercado de trabalho.

Tutor 7.

- b. *Feedback* formal - refere-se a todas as avaliações em que a resposta ao desempenho do aluno ou do grupo pode ser medida e, muitas vezes, o desempenho em uma parte do processo educacional influencia as etapas seguintes. Neste tipo de *feedback* encontram-se todos os testes de aprendizagem. Em EaD, o *feedback* formal é encontrado nas respostas aos exercícios de fixação, na avaliação final e nos medidores de desempenho;

Exemplo 1

Fulano, seu desempenho na avaliação 9,5 foi muito positivo. Continue assim e melhorando cada vez mais. Parabéns mesmo.

Tutor 1

Exemplo 2:

Parabéns em citar fatos recentes do cenário atual econômico, isso vem mostrar que és um aluno bem atualizado.

- c. *Feedback* direto - direcionado a um aluno, a um grupo (sendo o trabalho de grupo) ou por consequência de uma determinada atividade/tarefa. O ideal, quando falamos de um ensino a distância, é que a comunicação sempre seja feita diretamente ao aluno, pelo seu desempenho. Isto se torna essencial nos cursos com pouca interação, pois, neste caso, o aluno está sozinho no processo de ensino e algo direcionado ao grupo, do qual ele pouco ou nada sabe, aumenta ainda mais a distância entre ele e o conteúdo;

Exemplo:

Milton,

Sua resposta em relação a tarefa solicitada e que me foi enviada, foi excelente seus comentários. Acho que você deveria postar o que você respondeu no fórum, pois elas contém aspectos importantes e seria bom socializar. Gostei bastante. Só um reforço: “Ao se verificar a realidade de nosso país, constatamos que a corrupção administrativa tem corroído a credibilidade da administração Pública Federal”.

Tutor 10.

- d. *Feedback* indireto – é direcionado a toda a turma ou para avaliar o desempenho geral. Não menciona nomes nem tarefas específicas, mas, vale lembrar que um *feedback* pode, ao mesmo tempo, apresentar características de vários destes tipos descritos.

Exemplo:

Oi Turma!

No próximo sábado teremos a avaliação final da disciplina com o objetivo de avaliar seus conhecimentos durante esta etapa. Depois dessa avaliação, emitiremos o resultado final com comentários individuais.

Tutor 10.

5.2.2 Dando orientações

São atos de fala diretiva. Estes tipos de atos de fala estão quase sempre antecedidos por “você deve” ou “faça isto”.

Exemplos:

Exemplo 1:

Faça um comentário sobre o administrador público e a eficácia de suas ações.

Exemplo 2:

Caro Bedran,

Faça um quadro comparativo entre as principais escolas (Fisiocrata, Clássica, Neoclássica e Keynesiana), apontando suas principais características de modo sucinto. Depois, situe as políticas econômicas no Brasil dentro desse quadro.

Exemplo 3:

Caro João,

Você deve observar a Unidade II da apostila indicada para melhor explicar esse fato, tente situar as diferenças entre as vantagens e as desvantagens de se trabalhar no Setor Público, em comparação com Setor privado, tendo em vista as normas jurídicas que se aplicam aos servidores públicos apresentadas pela referida Unidade.

5.2.3 Dando informações

Estas são tipicamente mensagens longas contendo raciocínios, explicações e fatos, em que os tutores freqüentemente usam a terceira pessoa e um tom acadêmico (referência formal, gramática, pontuação, afirmações e conclusões).

Exemplo:

Olá Weverton,

Uma das ações do Administrador público é, sem dúvida, preocupar-se com os bens e serviços destinados à população e também buscar transparência na correta aplicação dos recursos públicos. Como você mesmo escreveu, está nas mãos dos administradores públicos a responsabilidade, porém, cabe a nós, como cidadãos, fazer uma cobrança de seu correto papel.

Posso ainda complementar que, na eficácia de suas ações, o administrador público precisa de uma visão melhor do direito administrativo, ter conhecimento maior dos contratos administrativos e das legislações locais. De acordo com Emílio Ibrahim, o administrador público precisa ser um líder dinâmico e um artesão para, com sua permanente presença, aceitar as responsabilidades sociais que lhe incumbem, inclusive a de tornar eficazes as energias humanas disponíveis.

Tutor 4

5.2.4 Opiniões/preferências/conselhos

São atos da fala que comunicam opiniões ou preferências, em afirmações tais como: “Você poderia”, “talvez”, “eu prefiro”, “Me parece melhor”, “acho que”.

Exemplo 1:

Girleeny,

Estamos sentindo sua ausência. Você precisa se integrar mais ao processo, sua participação é importante. Quero lhe aconselhar que aproveite seu tempo, não desista. Qualquer problema entre em contato comigo, estou aqui também para ser amigo. Abraços Tutor.

Exemplo 2:

Cara aluna Nilda, a sua contribuição foi bastante interessante sobre a conjuntura econômica do setor de telecomunicações, embora você tenha correlacionado as informações com a situação da empresa ora estudada, porém, houve em seu comentário uma abordagem parcial em relação aos questionamentos levantados no fórum; devido a isso, peço-lhe que especifique melhor a sua resposta. Como dica, sugiro que discuta o assunto com seus colegas, utilizando o recurso de *chat*; basta marcar uma hora com alguém e entrar na sala, ela está disponível a qualquer tempo.

Abraço.

5.2.5 Colocando questões

Atos da fala interrogativos, que têm como objetivo obter comentários dos estudantes e promover reflexão sobre o material da disciplina; inclui perguntas e requerimentos para elaboração ou clarificação de comentários produzidos pelos estudantes.

Exemplo 1:

Senhores,

Diante da colocação dos Senhores, podemos afirmar que, acima de tudo, o Administrador Público só faz aquilo que a lei permite e o Administrador Privado faz tudo aquilo que a lei não proíbe? Há alguma diferença nessa colocação?

Exemplo 2:

Héberton,

Ótima colocação! Logo, o que os gestores devem fazer para que tenhamos um equilíbrio e responsabilidade social? Você, como Gestor de uma grande corporação, como procederia?

5.2.6 Sumarizando os comentários dos estudantes

Fazer referências aos comentários dos estudantes inclui citar ou parafrasear estudantes e costurar com eles os comentários finais de todos os alunos.

Exemplo:

Irma,

Seus exemplos estão corretos, mas, quando se pediu fatos que justificassem 1) o aumento do ativo e do passivo, a professora contadista queria que você apontasse fatos diretos com compra de um bem a prazo e, nesse fato, temos um aumento da conta Bens, logo, um aumento do ativo e um aumento de uma conta a pagar,

gerando uma obrigação, logo, aumento do Passivo; 2) quanto à diminuição do ativo e do patrimônio líquido, da mesma forma, podemos citar pagamentos de dividendos; e 3) em relação ao aumento do passivo e diminuição do ativo, acreditamos que ocorreu algum equívoco, pois, levei o caso à professora contadista e ela também não observou nenhum fato direto. Acho que faltou uma melhor explicitação dos princípios, finalidades e limitações do controle interno.

5.2.7 Enviando referências de fontes externas

Neste caso, trata-se de referências explícitas e recursos e especialistas na área; inclui sugestões de recursos adicionais (livros, artigos, recursos, sítios *web*), ou referindo ou citando.

Exemplo:

Senhores,

A ética tem sua origem etimológica na palavra grega *éthiquê* e define-se como o "ramo do conhecimento que estuda a conduta humana, estabelecendo os conceitos do bem e do mal, numa determinada sociedade em uma determinada época" (Cunha, 1996, p. 336). Podemos afirmar que a ética na administração pública vem mudando constantemente?

Nesta análise dos comentários dos tutores *online* é demonstrado claramente que todas as demais funções atribuídas aos mesmos inclinam-se a reforçar a função pedagógica.

Situações desse tipo foram encontradas na análise de transcrição: em muitos casos, foi codificada uma intervenção do tutor em dois ou mais tipos de atos, pois, existem momentos em que os tutores claramente querem efetuar mais de uma tarefa ou função, como, por exemplo, direcionar a discussão para um determinado foco, ou seja, gerenciar, fazer questionamentos, oferecer nova informação, agradecer - em outras palavras, trabalhar várias dimensões em uma só mensagem, e isto só tende a reforçar a função pedagógica.

De acordo com Giannasi-Kaimen *et al* (2005), a tutoria é uma das tarefas mais complexas da prática docente, nessa modalidade de ensino, exigindo diferentes competências para o desempenho das funções de tutor, tais como: competências técnicas, pedagógicas, comunicacionais, de iniciativa e criatividade, gerenciais, sociais, profissionais, dentre outras.

5.3. Atos de Gerenciamento

Esta função inclui as tentativas de coordenar as atividades da disciplina e manter um ambiente com uma estrutura simples, produtiva e colaborativa. Dentre os atos do tutor, pode-se incluir a coordenação das tarefas da disciplina, coordenação da discussão e coordenação da disciplina em si. Nesta categoria foram identificadas três subcategorias: Coordenando Tarefas da Disciplina; Coordenando a Discussão; e Coordenando a Disciplina.

Tabela 5– Mensagens postadas pelos tutores *online* por subcategorias Gerencial. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

| ORD | SUBCATEGORIA GERENCIAL | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|-----|-----------------------------------|-------------------------|------------|
| 1 | Coordenando Tarefas da Disciplina | 22 | 19,13% |
| 2 | Coordenando a Discussão | 81 | 70,43% |
| 3 | Coordenando a Disciplina | 12 | 10,43% |
| 4 | TOTAL | 115 | 100,00% |

Fonte: Dados da pesquisa

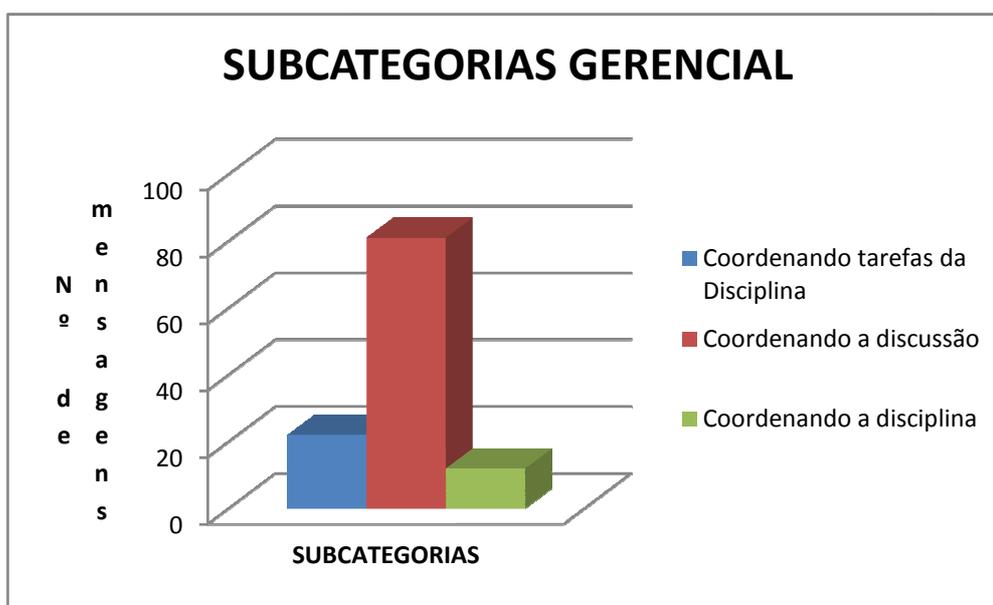


Gráfico 7 – Mensagens dos tutores por subcategorias da subcategoria da função gerencial. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa

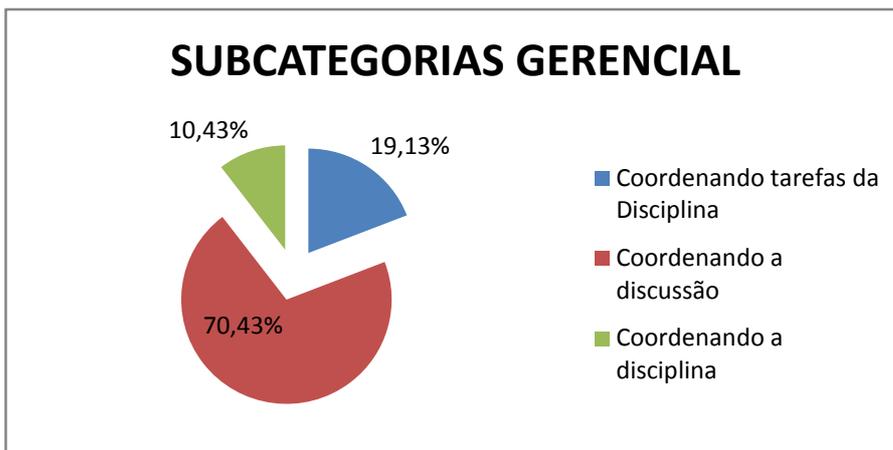


Gráfico 8 – Percentual das subcategorias da função gerencial. Florianópolis-PI. (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008).

Fonte: Dados da pesquisa

5.3.1. Coordenando as tarefas da disciplina

Coordenar as tarefas da disciplina refere-se a todas as tentativas de oferecer assistência às tarefas, explicitando-as, coordenando o recebimento das mesmas, criando grupos de trabalho e estabelecendo datas e limites para entrega do trabalho.

Exemplo 1:

EQUIPES PARA O SEMINÁRIO TEMÁTICO DA DISCIPLINA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, A SER REALIZADA NO DIA 07/06/08

TEMA PARA O SEMINÁRIO:

A Qualidade e Excelência na Gestão Pública.

Líder: Tarcísio Gomes de Lacerda

Demais membros:

Antenor; Josué; Cláudio; Janethe; Maristela; Denise; Aurileide; Roselândia e Rosélia de Sousa Leal.

TEMA PARA O SEMINÁRIO:

A Eficácia do Administrador Público.

Líder: Geraldo de Moura Sousa

Demais membros:

Luísa; Célia e João Maruzan.

Exemplo 2:

Atenção turma!!

O encontro marcado para dia 31/05 - aula de reforço - está cancelado.

Respondam o exercício postado no fórum 3 e enviem, pois, fará parte da avaliação da disciplina.

Grata, tutor 5.

Exemplo 3:

Ferramenta tarefa:

Nessa tarefa você deve redigir um texto de aproximadamente 20 páginas, enfocando o tema do desenvolvimento do seu território, a partir dos referenciais que discutimos ao longo da disciplina. Você poderá adotar como guia uma das dimensões vistas aqui ao longo do semestre. Procure, também, ao longo dessa reflexão situar o papel da sua escola nesse processo e em que medida a ação desse empreendimento público se articula com as políticas tanto ao nível local como estadual e nacional.

Tutor 15

5.3.2 Coordenando a discussão

Refere-se às tentativas de manter a discussão focalizada; o que é definido, de uma maneira ampla, como qualquer ato da fala ocorrendo dentro dos fóruns (incluindo o fórum de ajuda - *help*). Estes incluem atos de fala direcionando os estudantes a outras mensagens, relacionando-as com prévios ou futuros tópicos de discussão da disciplina, ou seja, começar, terminar ou estender tópicos, fazer comentários sobre o direcionamento da discussão, sobre a participação nas discussões, sobre o tamanho e formato das postagens, definindo a audiência para certas mensagens (“esta mensagem é para aqueles que...”), estabelecendo a presença do

tutor direcionando estudantes para as áreas apropriadas para postar mensagens, trabalhos e outras tarefas.

Exemplo :

Prezados alunos,

Mais uma vez apenas um aluno participou do fórum na segunda semana, apesar da facilidade de interação do tema e do fórum ser uma ferramenta típica do ensino à distância e contar nota para as disciplinas. Espero que todos participem dos próximos fóruns.

Tutor 5

5.3.3 Coordenando a disciplina

São atos da fala e são pedagógicos, no sentido de que ajuda o tutor a administrar e coordenar a disciplina como um todo. Os atos do tutor nesta área incluem: definir e relembrar os estudantes o papel de todos os envolvidos no processo educativo - coordenador, professor conteudista, tutor e equipe de apoio técnico, professores visitantes *online* -; organizar dias e horas pra encontros virtuais; assim como arranjar encontros presenciais, quando for o caso; organizar a avaliação da disciplina, mantendo o escopo e objetivos específicos; distribuir notas, explicando a relevância da disciplina para a vida profissional no campo de estudo específico; discutir revisões e modificações na disciplina para futuras modificações; clarificar e corrigir o material do curso (textos, páginas *web*, vídeos, outros).

Algumas das sugestões feitas pelos tutores foram:

1. Desenvolver uma estrutura da disciplina *online* que seja facilmente utilizável, estabelecendo critérios claros e as expectativas, que devem ser discutidas no início do semestre;
2. Utilizar o material impresso como parte do pacote da oferta da disciplina;
3. Automatizar determinadas funcionalidades na plataforma de ensino *online*.

Exemplo:

Prezados alunos,

Abaixo, tema para o fórum de Antropologia: Sua participação é muito importante, pois esse tema é relevante. Estou marcando para terça feira um encontro virtual com todos vcs, no sentido de ampliar essa discussão.

O que cultura, no sentido antropológico, significa para você?

Tutor 4

5.4 Atos de Suporte Social

Estes atos incluem tentativas de fazer o estudante se sentir confortável na sala de aula virtual, bem como promover sua inclusão no ambiente *online*, ou seja reproduzir um ambiente sócio-afetivo. Nesta subcategoria identificamos quatros subcategorias: Empatia; Alcance Interpessoal; Metacomunicação e Humor.

Tabela 6 – Mensagens postadas pelos tutores *online* por subcategorias Social. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008).

| ORD | SUBCATEGORIA SOCIAL | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|-----|----------------------|-------------------------|------------|
| 1 | Empatia | 2 | 0,57% |
| 2 | Alcance interpessoal | 333 | 95,69% |
| 3 | Metacomunicação | 7 | 2,01% |
| 4 | Humor | 6 | 1,72% |
| 4 | TOTAL | 348 | 100,00% |

Fonte: Dados da pesquisa

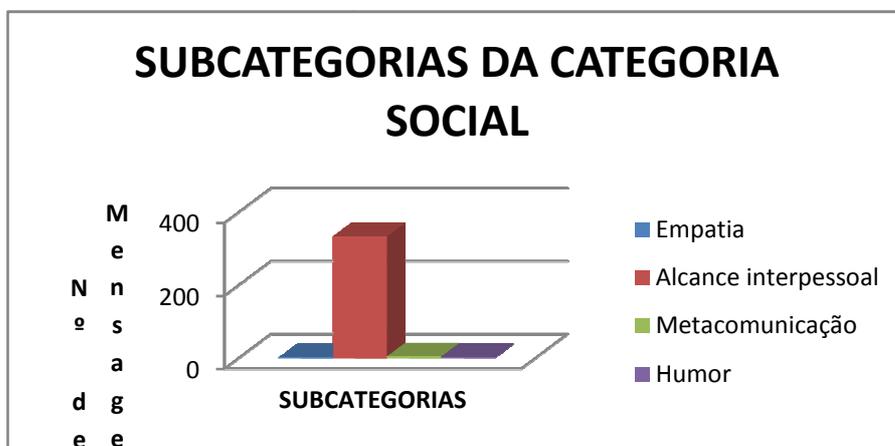


Gráfico 9 – Gráfico em colunas das mensagens postadas pelos tutores *online* por subcategorias social. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa

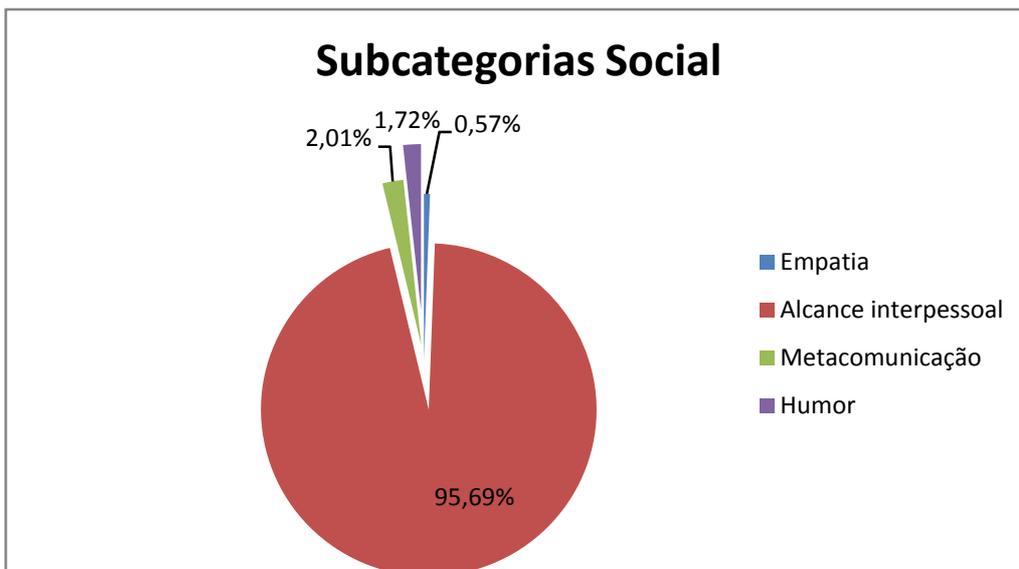


Gráfico 10 – Gráfico em setor das mensagens postadas pelos tutores *online* por subcategorias social. Floriano-PI. (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa

5.4.1 Empatia

Trata-se de expressões de compreensão em relação às colocações dos estudantes, de sua posição ou expectativa, incluem empatia relacionada com tarefas tediosas ou difíceis na disciplina, assim como empatia em relação à frustração com problemas de natureza técnicos.

Exemplo:

Caros Alunos,

Inicialmente, os alunos devem procurar o local para estagiar, que pode ser inclusive o próprio local de trabalho; em seguida, os mesmos verificam se o local escolhido já possui convênio com a UFPI para estágio, em caso positivo, é só preencher o termo de compromisso de estágio que está postado no sistema e devolver ao tutor ou coordenador para que esse me entregue junto aos demais da turma

Neste exemplo, o tutor dá um *feedback* de cunho social; em função da empatia dos alunos, muitas reclamações sobre as dificuldades de encontrarem campo de estágio e a discriminação que a turma de tal lugar estava observando em relação às outras turmas.

5.4.2 Alcance interpessoal

Trata-se de atos da fala expressivos direcionados a se estender do tutor até outros, como, por exemplo, dar boas vindas à disciplina *online*: apresentar-se como professor, ligando os interesses similares, expressando emoção (desculpas, excitação, esperança, etc.), repassando convites, entre outros.

Nesta subcategoria identificamos três outras subcategorias: Alcance Interpessoal Afetiva; Alcance Interpessoal Incentivadora e Alcance Interpessoal Orientadora.

Tabela 7 - Subcategorias da Categoria Social Alcance Interpessoal. Floriano-PI. (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

| ORD | SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA SOCIAL ALCANCE INTERPESSOAL | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|-----|--|-------------------------|------------|
| 1 | Alcance Interpessoal Afetiva | 125 | 37,54% |
| 2 | Alcance Interpessoal Incentivadora | 101 | 30,33% |
| 3 | Alcance Interpessoal Orientadora | 107 | 32,13% |
| | TOTAL | 333 | 100,00% |

Fonte: Dados da pesquisa.

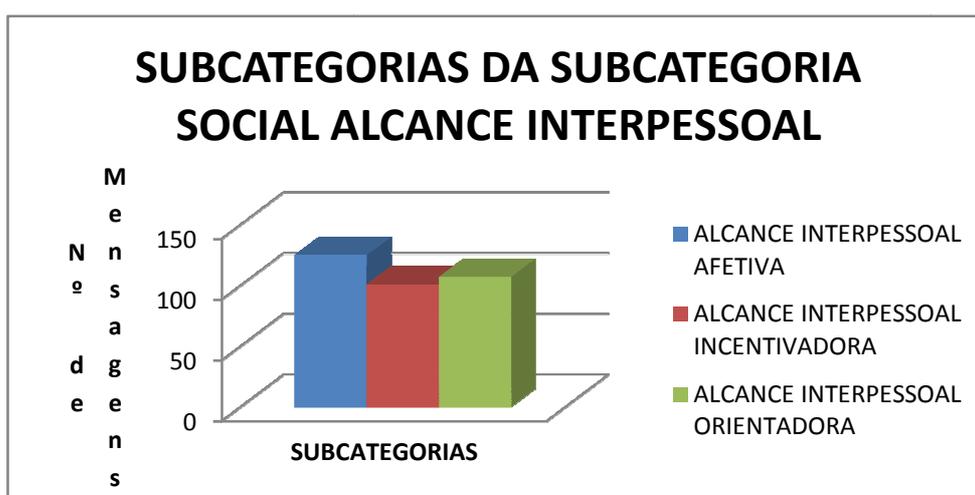


Gráfico 11 – Gráfico em colunas das mensagens postadas pelos tutores por subcategorias da subcategoria social Alcance Interpessoal. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa

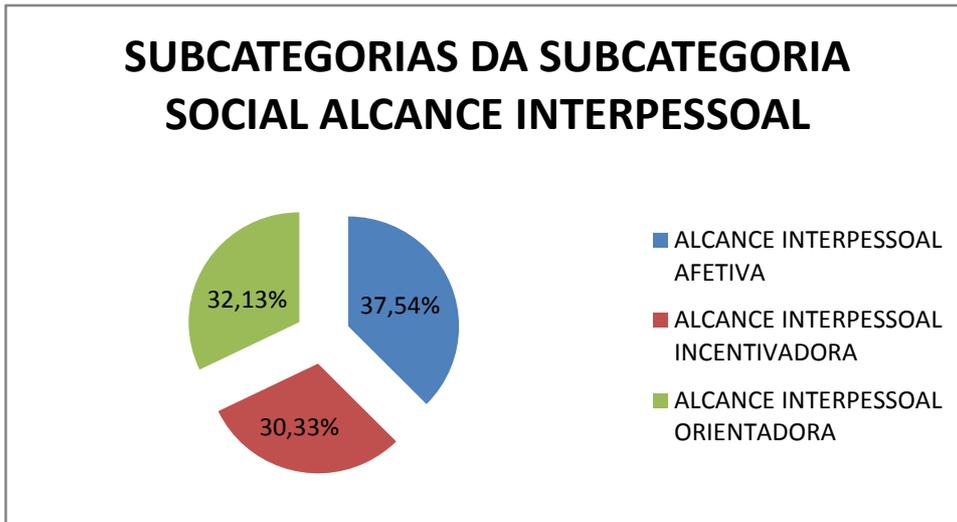


Gráfico 12 – Gráfico em setor das mensagens postadas pelos tutores por subcategorias da subcategorias social Alcance Interpessoal. Florianópolis-PI. (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: Dados da pesquisa

- a) Alcance Interpessoal Afetiva – Atos da fala social que reproduz incentivo aos estudantes para a realização de suas tarefas.

Exemplo 1:

Excelente, Fulano de Tal! No seu comentário você resume bem os pontos concordantes e discordantes entre as diversas escolas econômicas. É interessante ressaltar que muitos dos estudiosos econômicos usaram, como base de suas teses, teorias de outros pensadores e, em alguns casos, criticavam ou complementavam seus estudos.

Exemplo 2:

Caro Fulano de Tal,

Como sempre, suas contribuições são valiosas, pertinentes e, no caso desta última, especialmente poética. Parabéns pela sua exemplar participação. Vale uma medalha... rrsrs...

Tutor



- b) Social orientadora – Atos da fala de suporte social que orienta os estudantes para o cumprimento de suas tarefas.

Exemplo:

O Objeto é como você bem colocou, Raimundo, é o homem e seus aspectos. Permita-me aqui fazer apenas um comentário:

O processo de contato entre as culturas tradicionais e as culturas do Ocidente afeta a Antropologia e esta, por sua vez, tem dois caminhos: se transformar ou desaparecer.

Você pode melhorar e aprofundar mais ainda estes aspectos lendo o material que postei no fórum.

Um abraço, Tutor 15.

- c) Social Afetiva – Atos de suporte social da fala que expressam sentimento afetivo para os estudantes; nesta subcategoria inclui-se também postagens de emoticons, brincadeiras, filmes de diversão, dentre outros.

Exemplo 1:

Sei que ainda é cedo. Mas quero aproveitar enquanto todos estão acessando o Moodle para deixar registrado aqui o meu agradecimento a todos vocês pelo empenho e dedicação.

Vejo em cada um de vocês, de modos diferentes, grandes vencedoras e vencedores!!!

Tutor 12

**Exemplo 2:**

Oi, Turma! Aí vai um link de um filme curta metragem para vocês se divertirem:

<http://www.youtube.com/watch?v=gl74J-aAnfg&feature=related>

Tutor 5

5.4.3 Metacomunicação

Discussão sobre a experiência de cada um no ambiente *online*, trata do conhecimento do trabalho de cada um, suas preferências, suas idéias. Esta subfunção tem como objetivo aumentar a interatividade entre todos os envolvidos no processo de ensino *online*.

Exemplos:

Exemplo 1:

Caro alunos,

Hoje criei um novo fórum onde cada um deve fazer sua apresentação falando um pouco da sua vida pessoal, do seu trabalho, etc.

Sintam-se a vontade. Tutor 4.

Exemplo 2:

Caros alunos,

Abaixo, tema para o fórum:

Qual a sua opinião sobre: As Condições de Empregabilidade da Administração Pública e Privada.

Leiam o material da disciplina, participem e comentem a participação dos colegas.

ESTE ESPAÇO ESTÁ RESERVADO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS.

Tutor 4

5.4.4 Humor

São atos da fala social em que se reproduz piadas, brincadeiras e comentários de bom humor; o objetivo desta subfunção é também o aumento da interatividade no ambiente *online*.

Exemplo:

Olá pessoal,

Este fórum foi aberto para bate-papo, contar histórias, piadas e outras conversas engraçadas, participem!, falem o que vocês quiserem.

Para começar, vou contar uma piada que ouvi hoje:

Conversa entre duas mortas

No inferno, uma morta vira pra outra e fala: - Morri congelada.

- Ai que horror!!! Deve ter sido horrível! Como é morrer congelada? - Bom, no começo é muito ruim: primeiro são os arrepios, depois as dores nos dedos das mãos e dos pés, tudo congelando... Mas, depois veio um sono muito forte e eu perdi a consciência. E você, como morreu?

- Eu Morri de ataque cardíaco. Eu estava desconfiada que meu marido estava me traindo. Então, um dia cheguei em casa mais cedo, corri até ao quarto e ele estava na cama, calmamente assistindo televisão. Ainda desconfiada, corri até o porão para ver se encontrava alguma mulher escondida, mas não encontrei ninguém. Depois, corri até

o segundo andar, mas também não vi ninguém. Então, subi até o sótão e, ao subir as escadas, esbaforida, tive um ataque cardíaco e caí morta.

- Puxa, que pena... Se você tivesse procurado no freezer, nós duas estaríamos vivas!!!

5.5 Atos de Suporte Técnico

A função de suporte técnico inclui assistência a estudantes no processo de aprendizagem da funcionalidade da plataforma de ensino *online*. Identificamos duas subcategorias neste domínio: “Outros itens” e “Problema técnico não está bem definido”.

Tabela 8 – Subcategorias da função suporte técnico. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

| ORD | SUBCATEGORIA TÉCNICO | SUPORTE | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|-----|--|---------|-------------------------|------------|
| 1 | Outros itens | | 5 | 71,43% |
| 2 | O problema técnico não está bem definido | | 2 | 28,57% |
| 3 | TOTAL | | 7 | 100,00% |

Fonte: Dados da pesquisa

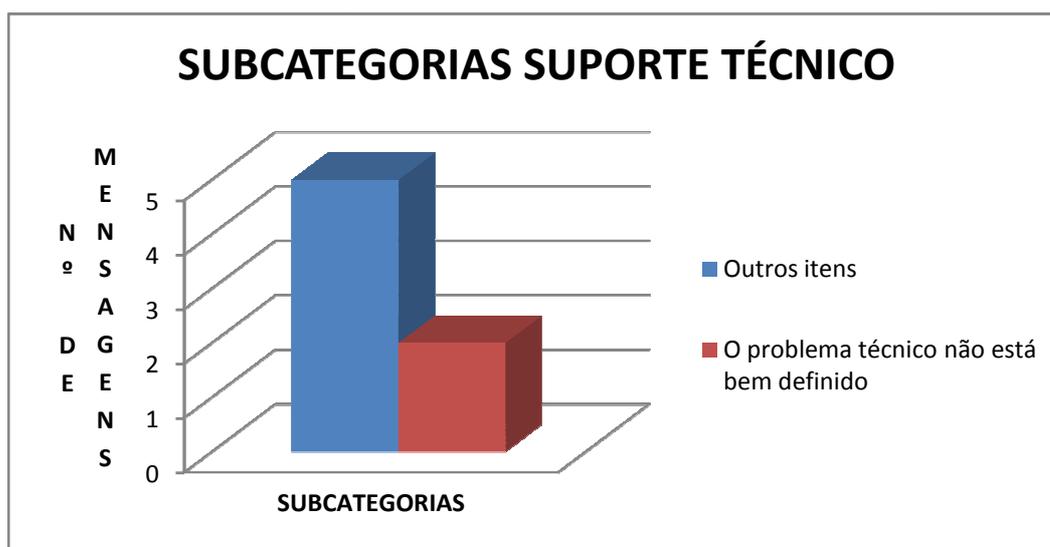


Gráfico 13 – Gráfico em colunas das mensagens dos tutores *online* por subcategorias suporte técnico. Floriano-PI (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: dados da pesquisa

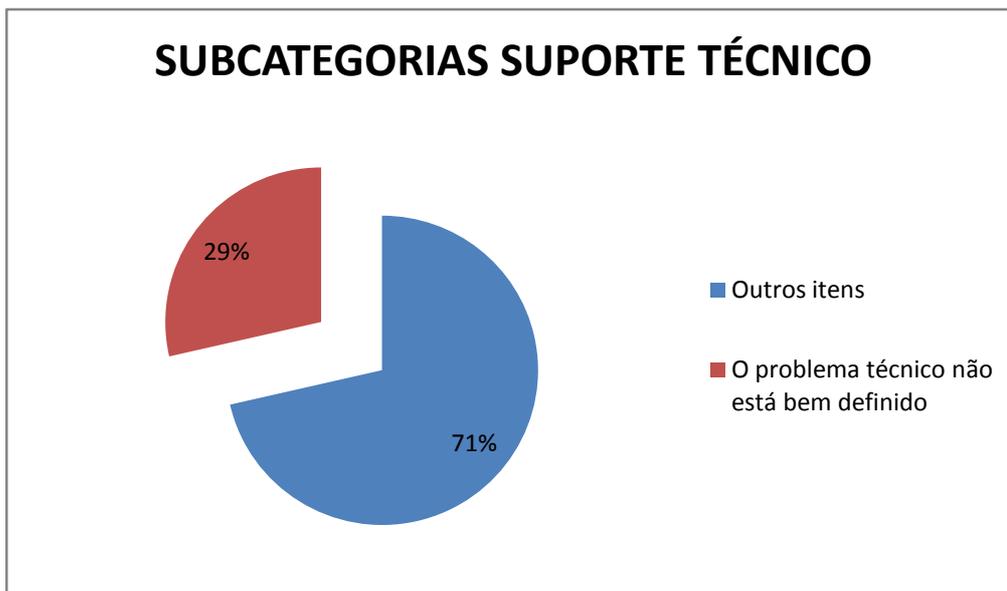


Gráfico 14 – Gráfico em setor das subcategorias suporte técnico. Florianópolis (segundo período de 2007 e primeiro período de 2008)

Fonte: dados da pesquisa

5.5.1 Outros itens

Essa subcategoria inclui problemas relacionados com o conhecimento que o estudante possa ter ou não ter de computadores e inadequação ou dificuldade com o uso dos mesmos. Inclui, também, o diagnóstico do problema, pedindo ajuda e esclarecimentos, pedindo mais esclarecimentos sobre a natureza do problema, dando instruções para resolver problemas técnicos.

Refere-se a problemas no servidor, corte de energia, não instalação de *softwares* necessários para a disciplina nos laboratórios de informática da universidade e outros. Tipicamente, inclui a notificação ao estudante de que o servidor estará fora do ar, enviando informações aos estudantes em relação a algum problema técnico existente, explicando limitações do sistema, dando instruções para ajudar na identificação do problema.

Exemplo:

Prezados senhores e senhoras,

Venho comunicar que o endereço para acessar a nossa plataforma mudou. A partir de agora, deve-se utilizar o novo endereço, que é: www.moodle.ufpi.br.

Informo, também, que já disponibilizamos dois fóruns da disciplina de Psicologia e que o aluno pode e deve participar quantas vezes quiser. Peço que participem dos fóruns, não deixem para depois, pois além de ser uma atividade à qual será atribuída nota, é fundamental no processo da construção do conhecimento no ensino a distância.

Lembrem-se! Os fóruns são semanais, portanto, a participação do aluno deve ser freqüente, de forma que não deixe de responder as atividades dentro do prazo.

Um abraço a todos.

Tutor 4

5.5.2 Problema técnico não bem definido

Sintomas de algum problema são enviados para o *webmaster*, mas sem uma clara compreensão de onde se dá o problema e como descrevê-lo em mais detalhes; daí a necessidade de apoiar estudantes que se sentem desorientados com o sistema.

Os problemas centrais vivenciados pelos tutores incluíram: conseguir que todos os estudantes acessassem e usassem o sistema, recebessem informações, lidassem com dificuldades técnicas; e reorientar o estudante para obter ajuda técnica.

Exemplo:

Exemplo 1

Caros Alunos!

Estou postando o material solicitado por vocês, no fórum, como um link, só que não estou conseguindo. Vou postar no meu e-mail particular, enquanto procuro resolver o problema.

Exemplo 2

Olá pessoal! O nosso link aqui em Floriano está com problemas, já entrei em contato com a UFPI, a Embratel e ninguém está conseguindo resolver o problema, eles acham que é em algum equipamento interno, só que não conseguiram descobrir as causas. Sendo assim, não vai mais haver o encontro presencial marcado para o dia 10/07, posteriormente indicaremos uma outra data. Abraços a todos.

Tudo o que foi exposto até aqui, não só validou as funções/tarefas do tutor *online*, identificadas por Berge (1995, 1996), através da metodologia qualitativa Análise de Transcrição de Mensagens, do Grupo Focal e da Pesquisa Qualitativa Consensual, como identificou outras subcategorias. Os resultados deste estudo nos fornece também novos elementos para fazer recomendações para melhorar o trabalho do tutor *online*.

Finalizando nosso trabalho, apresentamos nossas conclusões e recomendações, esperando, assim, contribuir não só para a realização de outros estudos nesse campo, mas também para ações efetivas no sentido de melhorar o trabalho e a formação de tutores em ambientes de aprendizagem colaborativos *online*.

6 - CONCLUSÃO

Esta dissertação teve por objetivo geral de pesquisa analisar as funções do tutor *online* no Curso Piloto de Graduação em Administração de Empresas da UFPI, na modalidade de EaD, e o peso proporcional destas funções/subfunções no trabalho do tutor *online* no referido Curso, assim como propor algumas recomendações ao Programa, a partir dos resultados obtidos, para o aprimoramento do trabalho do tutor.

Para atender a esses objetivos foram delineados estudos que caracterizam os objetivos específicos da pesquisa através da técnica Análise de Transcrição de Mensagens e, para complementar o estudo, da técnica do Grupo Focal (realizada com oito tutores) e da Pesquisa Qualitativa Consensual.

Ante o exposto, nas sete ofertas das disciplinas analisadas, verificamos que as mesmas continham mais códigos pedagógicos e sociais que códigos gerenciais e de suporte técnicos (ver tabela 2).

Das quatro funções de Berge, observamos que a pedagógica é a mais importante em relação ao processo de aprendizagem e, como tal, apareceu com o maior número de códigos (66,97% do total). No entanto, percebemos, também, que a função social (24,46%), a gerencial (8,08%) e a de suporte técnico (0,49%), apesar de não apresentarem índices significantes, oferecem apoio à função pedagógica para que o tutor *online* possa exercer mais sua tarefa como pedagogo e educador.

É importante ressaltar, também, algumas limitações que foram detectadas durante nosso trabalho, que estão relacionadas, principalmente, com o ambiente de aprendizagem *online* e as disciplinas analisadas.

Algumas das dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa foram:

- 1) Existência de um pequeno número de mensagens postadas nos fóruns; constatamos somente 1.143 mensagens, dos 22 tutores do curso, nos dois períodos em que foi realizada esta investigação (2º período de 2007 e 1º período de 2008), em que 463

alunos estavam matriculados, estabelecendo uma relação de 2,44 mensagens por aluno (0,53%), ou seja, menos de três mensagens;

- 2) Pouca participação de alguns tutores, como pode ser observado no Quadro 2 (na página 72);
- 3) Mudanças de tutores - fato observado através das mensagens e na discussão do Grupo Focal;
- 4) A migração da Plataforma E-Proinfo para a Plataforma Moodle também se tornou um problema, uma vez que essa migração não pode ser analisada por motivo de desativação, encerramento de algumas disciplinas e perda de dados.

Em razão das limitações deste estudo, sugerimos, como agenda de pesquisa, que:

- Este estudo seja objeto de investigação em estudos futuros, para que se possa verificar se existem novas tarefas/subtarefas, além das validadas e descobertas por nós.
- Sejam incluídos novos itens no instrumento “Comportamentos e Atitudes do Tutor *online* em Relação a Cursos a Distância”;
- Realizem-se mais estudos para investigar a associação entre o desempenho do tutor *online* e suas tarefas/subtarefas.

O presente estudo seguiu recomendações de pesquisas feitas por diversos autores sobre o papel do tutor *online*. Embora pesquisas dessa natureza não possam ter seus resultados generalizados, é possível que, em menor escala, elas possam contribuir para o aumento do conhecimento na área.

Nesse sentido, esperamos que os resultados auferidos com este trabalho possam fornecer importantes subsídios para nortear futuras ações educacionais conduzidas pela instituição pesquisada. Assim, as contribuições importantes deste estudo consistem:

- a) na revisão da literatura sobre a importância do papel do tutor *online*;
- b) na revalidação dos instrumentos “Comportamentos e Atitudes do Tutor *online* em um Curso a Distância”;

c) na descoberta de novas variáveis que possam ser relacionadas com o papel do tutor *online*;

d) na indicação de que o estudo sobre o papel do tutor *online* pode fornecer bons subsídios para um trabalho preventivo.

Com base nos referenciais teóricos escolhidos para este estudo e também em função das limitações descritas acima, sugerimos algumas recomendações ao Projeto Piloto e à entidade pesquisada, no sentido de aprimorar o trabalho do tutor e, conseqüentemente, a qualidade dos cursos futuros que serão oferecidos na modalidade EaD:

1. Que sejam realizados cursos de formação sobre a importância do papel do tutor, visando aumentar sua contribuição no processo do ensino *online*;
2. Que sejam realizados estudos no sentido de aumentar a interatividade na plataforma utilizada para os cursos em EaD;
3. Que sejam oferecidas situações que favoreçam a aprendizagem, por meio do uso de hipertextos e de espaços de interação e colaboração disponibilizados pela plataforma. Pois, na plataforma utilizada, notamos a ausência de alguns fóruns que são recomendados pela bibliografia consultada, tais como: Cafezinho Virtual, um fórum para brincadeiras, piadas e humor, fotografias dos alunos;
4. Que seja intensificado o trabalho da tutoria nas postagens das mensagens nas quatro categorias de Berge, que mostra a importância do papel do tutor na distribuição correta destas tarefas para os estudantes.

No entanto, o aluno, na EAD *online*, também deve estar alfabetizado digitalmente e ambientado na plataforma escolhida pela instituição de ensino, assim como o tutor, de forma que conheçam as potencialidades e limites do meio que proporciona o ensino-aprendizagem.

Alguns estudos também demonstraram que existem várias dificuldades e atitudes tomadas pelos professores nos cursos *online*. Palloff e Pratt (2002), por exemplo, destacam, como indispensáveis, a dimensão do grupo ou equipe, o uso do tempo *online*, a adaptação ao

assíncrono e a construção de uma comunidade de aprendizagem. Para estas autoras, a questão maior está diretamente ligada à competência, ao conhecimento do contexto virtual, aos conteúdos e às técnicas e metodologias utilizadas pelo professor *online*. Assim, os tutores também devem ser bons gestores do tempo.

Outro ponto relevante ao aspecto crítico da educação *online*, que foi observado, é a adaptação ao assíncrono e à complexidade das mensagens, que consiste na dificuldade de se acompanhar uma discussão em todas as suas fases, pelas próprias características inerentes ao assíncrono. Um grupo de discussão pode ser muito ativo ou, até mesmo, ter um elevado número de mensagens e diversos temas ao mesmo tempo, o que pode levar um aluno a não conseguir acompanhar a dinâmica da sala, tornando prejudicial o desenvolvimento individual e do grupo.

Em nossa concepção, um curso *online* deve ter sua área administrativa organizada com calendários e atividades claras, de preferência semanais, para poder auxiliar os estudantes tanto na gestão do tempo quanto no desenvolvimento de seus estudos. E o tutor deverá ter em mente, para o seu sucesso em um curso *online*, que ele é um promotor do questionamento, do pensamento crítico, do sentimento de autonomia do aprender do aluno. O diálogo, a negociação e a colaboração são atividades constantes do tutor. Desta forma, ele contribuirá para o desenvolvimento da interação, das relações interpessoais (de forma a criar condições de circular o saber), bem como para que a análise e a síntese sejam partilhadas pelo grupo na construção de uma comunidade colaborativa educacional.

Corroboramos, também, com a opinião de Woodbine (1997), sobre a avaliação realizada em ambientes colaborativos, que afirma que há o conjunto, não somente o produto. Nesse contexto, é preciso definir o método de avaliação (o que será avaliado), os objetivos instrucionais (o que o aluno precisa apreender) e a melhor forma de acompanhamento desse aluno pela tutoria.

É importante estar ciente, também, que o desenvolvimento do aluno é um indicador de aspectos que envolvem o desenho instrucional do curso, o material didático, a adequação do conteúdo, o processo de tutoria, entre outros. A avaliação deve ser sistemática e processual, deve fazer parte do cotidiano, levantando questionamentos. Deve ter seu foco não somente na avaliação das plataformas e suas ferramentas ou na avaliação do desempenho do aluno, mas, também, na avaliação do

material didático, do processo de tutoria, da infra-estrutura e da adequação do projeto instrucional.

Para que o ensino-aprendizagem *online* seja bem sucedido é preciso vencer desafios. Questões importantes precisam ser consideradas, como, quais as tecnologias de rede apropriadas, como integrar o trabalho ao currículo, como “ensinar” e “aprender” em rede e como transformá-la num ambiente educacional eficaz.

Esta pesquisa mostrou que o tutor não pode atuar de forma empírica em um ambiente *online*, que ele possui tarefas e subtarefas importantes a cumprir com eficiência e que o seu papel é importante; portanto, ele deve conhecer bem estas tarefas, que foram objetos de estudo desta pesquisa, pois, as mesmas foram analisadas e validadas e são de suma importância dentro do processo educativo em um ambiente colaborativo *online*.

Este estudo visou contribuir com o processo ensino-aprendizagem do Ensino a Distância (EAD) para as entidades que promovem a educação continuada no Brasil, sugerindo possibilidades de conciliar os recursos oferecidos pelas tecnologias da informação e comunicação, com os princípios já existentes de educação a distância, e, principalmente, contribuir com o Projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil - UAB, possibilitando um trabalho cooperativo, colaborativo e interativo, permitindo uma atualização constante das informações.

Neste processo, o papel do tutor *online* adquire mais importância, pois, ele vai atuar em um novo ambiente escolar – o virtual, das salas de aulas *online*. Por isso, interessou-nos pesquisar mais este papel, a importância das funções **pedagógica, gerenciamento, suporte técnico, suporte social e subfunções/subtarefas** que são desenvolvidas pelo tutor *online*, na perspectiva da melhoria do ensino. Nessa mesma perspectiva, pretendemos que a EaD seja de fato uma modalidade de ensino eficiente.

Uma vez identificadas e validadas estas funções e seus pesos relativos no trabalho do tutor *online*, assim como realizadas a análise e a interpretação final dos dados coletados, foram dadas sugestões, baseadas na análise de transcrição de mensagens, na pesquisa qualitativa consensual e na análise da aplicação da técnica do Grupo Focal, realizada com o grupo formado por oito dos vinte e dois tutores do curso de Administração de Empresas da

UFPI, sobre possíveis modificações a serem introduzidas para aprimorar o trabalho do tutor *online* e o ensino *online*. Assim, pensamos ter alcançado nosso objetivo.

Podemos concluir que a interação multifacetada entre parceiros de aprendizagem, conteúdo, funcionalidades do curso, mídias, tutores, mentores, etc. têm apenas a contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem ricos e eficientes. Não podemos ou devemos abrir mão de nenhum elemento desses em educação a distância. Devemos investir, portanto, na criação de novas estratégias e no desenvolvimento de tecnologias que as suportem. Nossos desafios estão no sentido de ampliar a presença de *feedback* formativo nos programas a distância, assim como a contextualização e personalização dos mesmos.

Então, sendo o tutor um dos componentes nesse processo interativo, chegamos à conclusão da sua grande importância ao desempenhar as funções validadas neste estudo, com eficiência e dinâmica, para que se possa ter ambientes colaborativos *online* eficientes, no que tange ao processo do ensino e aprendizagem a distância.

BIBLIOGRAFIA

AHERN, T.C; PECK, K; LAYCOCK, M. The effects of teacher discourse in computer mediated communications. **Journal of Educational Computing Research**, 8(3), 1992, pp. 291–309.

ALMEIDA, F. J. (Org.). **Educação a Distância**: formação de professores em ambientes virtuais. São Paulo: PUC/MCT/IBM, 2001. v. 1. 182p.

ALMEIDA, M. E. B. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Currículo e Poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, ano 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez, 1989.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BAKARDJIEVA, M; HARASIM, L. The discourse of on-line learning: Cognitive and interactive dimensions. In: MULDER, T; REEVES, T. C (Eds.). **Proceedings of ED-MEDIA97 and ED-TELECOM97**: World Conferences on Educational Multimedia and Hypermedia and on Educational Telecommunications, 14-19 June, 1997, (2) (pp. 1121-1123). University of Calgary, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1997.

BELLONI, Luiza M. **Educação a Distância**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **O que é Mídia - Educação**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BERGE, Z. L. Facilitando conferencing de computador: recomendações do campo. **Tecnologia Educacional**, 1995, 35, 22–30. Disponível em: <http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html>. Acesso em: 10 ago. 2008.

_____. Estudos de caso de exemplo em ensino poste-secundário, online. In: HART, G; MASON, J (Eds.). **Procedimentos de ‘O Simpósio Universitário Virtual’** (pp. 99–105). Melbourne, Austrália, 21–22 de novembro 1996. Disponível em: <http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html>. Acesso em: 10 ago. 2008.

_____. Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. **Educational Technology**, 1997, 37(3): 35-47. Disponível em: <<http://www.emoderators.com/moderators/ozconf.html>>. Acesso em: 10 ago. 2008

BLANCHETTE, J. P. Register choice: Linguistic variation in an on-line classroom. **International Journal of Educational Telecommunications**, 1999, 5(2), 127–142.

BONK, C. J; CUMMINGS, J. A; HARA, N; FISCHLER, R. B; LEE, S. M. A ten level web integration continuum for higher education: New resources, partners, courses, and markets. In: ABBEY, B (Ed.). **Instructional and cognitive impacts of web-based education**. Hershey, PA: Idea Group, 2000.

BONK, C. J; DAYTNER, K; DAYTNER, G; DENNEN, V; MALIKOWSKI, S. **Online Mentoring preservice teachers with web-based cases, conversations, and collaboration: Two years in review**. Paper presented at American Educational Research Association, Montreal, Canada, April/1999.

BONK, C.J; MALIKOWSKI, S; ANGELI, C; SUPPLEE, L. Holy COW: **Scaffolding casebased “conferencing on the web” with preservice teachers**. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, April 16, 1998.

BRANDON, D. P; HOLLINGSHEAD, A. B. Collaborative learning and computer supported groups. **Communication Education**, 1999, 48, 109–126.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 14 set. 2008.

_____. **Decreto n. 5.622**, de 20 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: 14 set. 2008.

_____. **Decreto n. 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: 14 set. 2008.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 1, p. 17-76.

CALDER, B. Focus group and the nature of qualitative marketing research. **Journal of Marketing Research**, n. 14, p. 353-64, Aug. 1977.

CAMPENHOUDT, L. V; QUIVY, R. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3ª ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

CAMPOS, Márcia, O. C. **Quem está por trás do computador remoto?** 2005. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Fortaleza.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

COLLINS, M; BERGE, Z. L. (June, 1996). **Facilitating interaction in computer mediated online courses**. Disponível em: <<http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

EASTMOND, D. V. **Alone but together**: Adult distance conferencing through computer conferencing. Cresskill, NJ: Hampton, 1995.

EBLE, Kenneth E. **The Craft of Teaching**: a guide to mastering the professor's art. San Francisco: Jossey-Bass Publishing, 1988.

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

_____. **Extensão ou Comunicação?** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIANNASI-KAIMEN, Maria Júlia; ALMEIDA, Sérgio Antunes; CHANAN, Douglas dos Santos; LUNA, Elisabeth Pereira; GATTI, Patrícia Inês. A Prática Pedagógica do Tutor no Ensino a Distância: resultados preliminares. In: **VIRTUAL Educa 2005 - Brasil/México, 2005**, São José dos Campos/Ciudad de México. Disponível em: <<http://www.virtual2005.org/>>. Acesso em: 02 jan. 2008.

GUEDES, G. Avaliação da Usabilidade de Interface Humano Computador de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

HARA, N; BONK, C. J; ANGELI, C. Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. **Instructional Science**, 2000, 28(2), 115–152.

HARASIM, Linda. Teaching and learning on-line: Issues in designing computer-mediated graduate courses. *Canadian Journal of Educational Communications*, 16(2), 1987.

HARASIM, Linda; TELES, Lucio; HILTZ, Roxanne; TUROFF, Murray. **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

HENRI, F. Computer conferencing and content analysis. In: KAYE, A. R. (Ed.). **Collaborative learning through computer conferencing: the najaden papers** (pp. 115–136). New York: Springer, 1992.

HILL, C.E.; THOMPSON, B.J.; WILLIAMS, E.N. (1997). **A guide to conducting consensual qualitative research**. *The Counselling Psychologist*, 25(4), 517–572.

HILTZ, S. R. **A sala de aula virtual: aprendendo sem limites por redes de computador**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp, 1994.

HOWELL-RICHARDSON, C; MELLAR, H. A methodology for the analysis of patterns of participation within computer mediated communication courses. **Instructional Science**, 1996, 24, 47–69.

HOUAISS. Dicionário eletrônico, 2001. 1 CD.

INTERAÇÃO Educação a Distância com qualidade. Teresina: Gráfica do Povo, v.1, n.1, 2007.

KANG, I. The use of computer-mediated communication: Electronic collaboration and interactivity. In: BONK, C. J; KING, K. S **Electronic collaborators: Learnercentered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse** (pp. 315–338). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. 2ª ed. Londres: Routledge, 1991.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2006. v. 1. 157 p.

KIPNIS, B. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. São Paulo: Moderna, 2005.

KITZINGER, Jenny. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. **Sociology of Health and Illness**, v. 16, n. 1, 1994.

LATTING, J. K. Diffusion of computer-mediated communication in a graduate social work class: Lessons from “the class from hell.” **Computers in Human Services**, 10(3), 1994, pp. 21–45.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre.(2000) **Educação e Cibercultura**. Disponível, em: <<http://www.sescsp.org.br>>. Acesso em 03 nov. 2008.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master’s program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, Spring, 1998.

LITWIN, Edith (org). **Educação a Distância: temas para debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. In: BARRETO, Raquel Goulart (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. v. 1. 192 p.

MASON, R. **Mindweave: comunicação, computadores e educação a distância**. Oxford: Pergamon Press, 1989.

MCCABE, M.F. (1998). Lessons from the field: Computer conferencing in higher education. **Journal of Information Technology for Teacher Education**. 1998, 7(1), 71–87. Disponível em: <http://pdfserve.informaworld.com/953644_739082424.pdf> Acesso em: 16 jul. 2008.

MEC – Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**. Brasília, maio de 2000. Disponível em: <http://www.pr5.ufrj.br/curso_distancia/legislacao/Indicadores_de_Qualidade_do_MEC.pdf> . Acesso em: 25 set. 2008.

_____. **O que é UAB**. Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=20&tipo_pagina=1>. Acesso em: 25 set. 2008.

_____. **Portaria n. 4.361, de 29 de Dezembro de 2004**. Publicado no DOU em 30 de Dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port4361.pdf>> Acesso em: 06 de mar. 2007.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação de Distância: Uns sistemas vêm**. Belmont: Wadsworth Publicando, 1995.

MOWRER, D. E. A content analysis of student/instructor communication via computer conferencing. **Higher Education**, 32, 217–241, 1996.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. Avaliação na Educação à Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, Oreste (Org.) **Educação a Distância: início e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996.

NEWMAN, D. R; JOHNSON, C; WEBB, B; COCHRANE, C. Evaluating the quality of learning in computer supported co-operative learning. **Journal of the American Society for Information Science**, 1997, 48(6), 484–495.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.

NOBRE, Cláudia V. **Dialogando com vários atores envolvidos no processo de transição de tutoria presencial para tutoria a distância em programas de Educação a Distância**. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005_por/pdf/127tef5.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2007.

NUNAN, D. A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet. **Language Learning & Technology**, 3 (1), July 1999, pp.52-74.

PALLOFF, R. M., PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**: estratégias eficientes para sala de aula *online*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com alunos *online*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Construindo Competências. **Revista Fala Mestre!** Setembro de 2000.

PICANÇO, A. A; LAGO, A.F; BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. de L; LIMA,S. A de A; HETKOWSK, T. M. **Conversando sobre interatividade**, 2000 Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~dept02/sala_interativa/texto_grupo.html>. Acesso em: 18 jun. 2007.

POWELL, R. A; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal of quality in Health Care**, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

PRADO, M. E. B. B; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

SÁ, Iranita M. A. **Educação a distância**: processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: C.E.C., 1998.

SÁ, Ricardo Antunes. Licenciatura em pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR". **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR. 2003, n. 21, p. 171-204.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SCREMIN, Sandra B. **Educação a distância**: uma possibilidade na educação profissional básica. Florianópolis: Visual Books Editora, 2002.

SHERRY, L. The nature and purpose of online discourse: a brief synthesis of current research as related to the WEB project. **International Journal of Educational Telecommunications**. 6 (1), pp. 19-51. Charlottesville, VA: AACE, 1998.

SHERRY, L; LAWYER, D; BLACK, L. Evaluation of the Boulder Valley Internet Project: a theory-based approach to evaluation design. **Journal of Interactive Learning Research**, 1997, 8 (2): 199-233.

SILVA, Tomaz Tadeu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando Ideologia e Currículo: a educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TAVARES, K. **A auto-percepção do professor virtual: um estudo-piloto**. Trabalho apresentado no 10º InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo: PUCSP, 2000.

TELES, L; DUXBURY, N. **The Networked Classroom**. Burnaby: Faculty of Education Press, 1991. 156 p.

TELES, L; ROBERTS, T; ASHTON, S. Investigating the Role of the Instructor in Collaborative Online Environments. In: **III Reunião Anual Computer Supported Collaborative Learning**, 1999, Palo Alto. Proceedings da III Reunião Anual Computer Supported Collaborative Learning, 1999.

TELES, L; WANG, X; GARLAND, I. Fostering Creativity Through Cross-Disciplinary Collaboration in an Online Dance Course. In: **Computer Supported Collaborative Learning Conference**, 1999, Palo Alto, CA. Proceedings of the CSCL Conference.

UFPI – Universidade Federal do Piauí. **Projeto pedagógico curso de graduação em Administração**: modalidade de ensino a distância. Teresina, abril de 2006. Mimeo.

WALTHER, J. B. Relational aspects of computer-mediated communication: experimental observations over time. **Organization Science**, 1995, 6, 186-203.

_____. Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. **Communication Research**, 23, 3-43, 1996.

WANG, X; TELES, L. Online collaboration and the role of the instructor in two university credit courses. In: International Conference of Computers in Education, 1., 1998, Beijing, China. **Anais...** Disponível em: <<http://www.isi.edu/isd/icce98/>>. Acesso em 14 jun. 2006.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. **The Modern Language Journal**, 1997, 81(4), 470–481.

WEGERIF, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2(1), July 16, 1999. **Online Journal available**. Disponível em: <http://www.aln.org/publications/jaln/v2n1/v2n1_wegerif.asp%20ISSN%201092-8235>. Acesso em: 12 abr. 2007.

WIDEMAN, H. H; OWSTON, R.D. **Internet-based courses at Atkinson College: An initial assessment** (Centre for the Study of Computers in Education Technical Report 99-1). Toronto, ON: York University Faculty of Education, 1999.

WIKIPEDIA, a enciclopedia livre. **Online**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Online>>. Acesso em: 18 out. 2008.

WOODBINE, G. Can the various forms of cooperative learning techniques be applied affectively in the classroom in content driven accounting courses? In: **Anais** of the 6th anual teaching learning forum, feb. 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ofício solicitando senha para a pesquisa e outras providências

Assunto: Pedido de Senha e autorização para realização de Pesquisa Científica

Floriano, 06 de outubro de 2007.

Prezado Coordenador de Pólos do Projeto Piloto do Curso de Administração de Empresas na Modalidade EaD da Universidade Federal do Piauí,

Como professor desta Instituição de Ensino lotado no Campus Amílcar Ferreira Sobral na cidade de Floriano estado do Piauí e mestrando da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica - Projeto Gestor. Meu tema de pesquisa é **AS FUNÇÕES DO TUTOR *ONLINE*: análise da interatividade tutor/aluno no Projeto Piloto do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí**

Esta pesquisa tem por objetivo estudar as funções do tutor online e em razão do Curso ser desenvolvido na Plataforma Moodle, onde os tutores online desempenharão seu papel e esta análise do seu trabalho é o foco principal desta pesquisa. Como irei desenvolver a pesquisa observando o comportamento dos tutores, solicito senha de acesso à Plataforma como pesquisador no sentido de fazer este estudo tão importante que é o objeto de minha pesquisa. Além disso, solicito também a permissão para aplicar questionários a tutores e outras técnicas de estudos complementares que serão necessárias para a realização desta pesquisa. Solicito também uma cópia do Projeto Político Pedagógico do Referido Curso para fins desse estudo.

Contando com sua aquiescência e preciosa contribuição para o desenvolvimento de nossas instituições, agradecemos antecipadamente

Atenciosamente

Prof. Gilmar Pereira Duarte

e-mail: duartegilmar@yahoo.com.br ou gilmar@ufpi.br

Ilmo Sr. - Coordenador do Curso *Piloto de Administração de Empresas da UFPI*.

MD. Gildásio Guedes Fernandes

APÊNDICE B – Roteiro de recomendações e observações para o grupo focal.

Roteiro para o Grupo Focal

AS FUNÇÕES DO TUTOR *ONLINE*: análise da interatividade tutor/aluno no Projeto Piloto do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí

1. Preparação do local:
 - a. Verificar limpeza da sala, energia elétrica, condições de iluminação e cadeiras para todos os participantes;
 - b. Testar os dispositivos de gravação de áudio;
 - c. Disponibilizar papel e caneta na mesa;
2. Deixar à disposição um lanche (suco, café, água, iogurte, rosca e pão de queijo) para a preparação do início dos trabalhos, enquanto aguardamos a presença de todos;
3. Iniciar: Oferecer informações aos participantes:
 - a. Informar o tema da dissertação e os objetivos da pesquisa;
 - b. Informar o que deles se espera e que a dinâmica será o trabalho de troca efetiva de informações entre os participantes e que se espera que surjam diferentes pontos de vistas e que não se está em busca de consenso;
 - c. Informar que a duração será entre uma hora e trinta minutos e duas horas;
 - d. Lembrar a garantia de sigilo individual e que serão apresentados apenas os resultados globais obtidos para a pesquisa;
 - e. Esclarecer que não existe certo ou errado, bom ou mau argumento, ou posicionamento;
 - f. Enfatizar a importância da participação de todos para o sucesso da pesquisa.

APÊNDICE C – Questionário para aplicação da Técnica Grupo Focal

PROJETO GESTOR: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

TÍTULO: **AS FUNÇÕES DO TUTOR *ONLINE*: análise da interatividade tutor/aluno no Projeto Piloto do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Piauí.**

Convite: Aos tutores do Projeto Piloto Para fazer parte do Grupo Focal

Local: Sala da Coordenação do Projeto Piloto

Data: 31/010/2008 e 01/11/2008

Horário: 10h30min. às 12h30min.

Moderador: Gilmar Pereira Duarte

AGENDA

10h30min Abertura: Obter dados complementares sobre o trabalho dos tutores e o desempenho de suas funções.

QUESTÕES PARA A DISCUSSÃO

1. Berge (1995, 1996) define para o trabalho do tutor online quatro categorias: **Pedagógica, Social, Gerencial e de Suporte Técnico** de funções e as divide em subcategorias. Vocês tutores tem conhecimento destas funções?

Objetivo: Identificar o conhecimento ou não das funções de Berge.

2. De outubro de 2007 a agosto de 2008 os 22 tutores online postaram nos diversos fóruns da Plataforma Moodle utilizada para o ensino online no curso de Administração de Empresas da UFPI 1143 mensagens para os e 463 alunos regularmente matriculados para o curso, o que nos dá um número de menos de 3 mensagens por aluno (2,47). Porque esse baixo número de mensagens?

Objetivo: Obter respostas complementares sobre as causas das baixas postagens de mensagens nos diversos fóruns.

3. Foi identificado (veja quadro abaixo) que o número de postagens de alguns tutores foi alto e outros quase que não participaram postando mensagens. O que vocês desse comportamento do tutores?

Objetivo: Obter respostas para a variação de comportamento dos tutores.

| ORD | Turma/cidade | Alunos | Tutor | Mensagens |
|-----|------------------------------|--------|--------------------|-----------|
| 1. | Turma Teresina 07 | 32 | TUTOR-2 | 03 |
| 2. | Turma Teresina 07 | | TUTOR-3 | 251 |
| 3. | Turma Picos 01 | 29 | TUTOR-4 | 112 |
| 4. | Turma Teresina 01 | 27 | TUTOR-5 | 110 |
| 5. | Turma São Raimundo Nonato 01 | 27 | TUTOR-6 | 80 |
| 6. | Turma Teresina 08 | 27 | TUTOR-7 | 80 |
| 7. | Turma Picos 02 | 19 | TUTOR-8 | 77 |
| 8. | Turma Esperantina 01 | 24 | TUTOR-9 | 57 |
| 9. | Turma Floriano 01 | 20 | TUTOR-10 | 56 |
| 10. | Turma Teresina 03 | 25 | TUTOR-11 | 56 |
| 11. | Turma Teresina 04 | 25 | TUTOR-12 | 54 |
| 12. | Turma Bom Jesus 02 | 18 | TUTOR-13 | 45 |
| 13. | Turma São Raimundo Nonato 02 | 24 | TUTOR-14 | 35 |
| 14. | Turma Teresina 06 | 26 | TUTOR-15 | 35 |
| 15. | Turma Piripiri 02 | 12 | TUTOR-16 | 26 |
| 16. | Turma Teresina 05 | 18 | TUTOR-2 | 01 |
| 17. | Turma Teresina 05 | | TUTOR-17 | 18 |
| 18. | Turma Teresina 02 | 25 | TUTOR-18 | 12 |
| 19. | Turma Parnaíba 01 | 17 | TUTOR-19 | 11 |
| 20. | Turma Bom Jesus 01 | 25 | TUTOR-20 | 10 |
| 21. | Turma Esperantina 02 | 10 | TUTOR-21 | 08 |
| 22. | Turma Piripiri 01 | 29 | TUTOR-22 | 06 |
| | | 459 | TOTAL DE MENSAGENS | 1143 |

4. Escolhemos uma amostra de 553 mensagens postadas pelos 4 tutores que mais postaram mensagens.

| ORD | Turma/cidade | Alunos | Tutor | Mensagens |
|-----|------------------------------|------------|--------------------|------------|
| 1. | Turma Teresina 07 | 32 | TUTOR-3 | 251 |
| 2. | Turma Picos 01 | 29 | TUTOR-4 | 112 |
| 3. | Turma Teresina 01 | 27 | TUTOR-5 | 110 |
| 4. | Turma São Raimundo Nonato 01 | 27 | TUTOR-6 | 80 |
| | | 115 | TOTAL DE MENSAGENS | 553 |

Na análise realizada pelo investigador e mais 3 colaboradores essas mensagens foram catalogadas e identificadas todas as categorias de Berge, umas com muitas postagens e outras com poucas postagens (Vejam tabelas abaixo):

Objetivo: Observar a forma de analisar os resultados pelos diferentes tutores e observar consensos, diferenças e contradições.

Tabela 1 – Categorias de mensagens identificadas

| ORD | CATEGORIAS | QUANTIDADE | PERCENTUAL |
|-----|-----------------|------------|------------|
| 1 | PEDAGÓGICA | 953 | 66,97% |
| 2 | GERENCIAL | 115 | 8,08% |
| 3 | SOCIAL | 348 | 24,46% |
| 4 | SUPORTE TÉCNICO | 7 | 0,49% |

Após a geração desta tabela buscou-se a identificação das subcategorias que foram assim distribuídas:

Tabela 2 - Mensagens postadas pelos tutores online por subcategorias da função pedagógica

| ORD | SUBCATEGORIA PEDAGÓGICA | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|--------------|---|-------------------------|----------------|
| 1 | Feedback | 163 | 17,10% |
| 2 | Dando Orientações | 23 | 2,41% |
| 3 | Dando Informações | 358 | 37,57% |
| 4 | Opiniões/Preferências/Conselhos | 2 | 0,21% |
| 5 | Colocando Questões | 159 | 16,68% |
| 6 | Sumarizando os Comentários dos Estudantes | 93 | 9,76% |
| 7 | Enviando Referências de Fontes Externas | 155 | 16,26% |
| TOTAL | | 953 | 100,00% |

Tabela 3 - Subcategorias da subcategoria Pedagógica FEEDBACK

| ORD | SUBCATEGORIAS DA SUBCATEGORIA PEDAGÓGICA FEEDBACK | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|--------------|---|-------------------------|----------------|
| 1 | FEEDBACK INFORMAL | 4 | 2,45% |
| 2 | FEDBACK FORMAL | 11 | 6,75% |
| 3 | FEEDBACK DIRETO | 139 | 85,28% |
| 4 | FEEDBACK INDIRETO | 9 | 5,52% |
| TOTAL | | 163 | 100,00% |

Tabela 4 - Mensagens postadas pelos tutores online por subcategorias Gerencial.

| ORD | SUBCATEGORIA GERENCIAL | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|------------|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| 1 | Coordenando tarefas da Disciplina | 22 | 19,13% |
| 2 | Coordenando a discussão | 81 | 70,43% |
| 3 | Coordenando a disciplina | 12 | 10,43% |
| 4 | TOTAL | 115 | 100,00% |

Tabela 5 - Mensagens postadas pelos tutores online por subcategorias Social.

| ORD | SUBCATEGORIA SOCIAL | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|------------|----------------------------|--------------------------------|-------------------|
| 1 | Empatia | 2 | 0,58% |
| 2 | Alcance interpessoal | 333 | 97,37% |
| 3 | Metacomunicação | 4 | 1,17% |
| 4 | Humor | 3 | 0,88% |
| 4 | TOTAL | 342 | 100,00% |

Tabela 6 - Subcategorias da Categoria Social Alcance Interpessoal

| ORD | SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA SOCIAL ALCANCE INTERPESSOAL | QUANTIDADE DE MENSAGENS | PERCENTUAL |
|------------|---|--------------------------------|-------------------|
| 1 | ALCANCE INTERPESSOAL AFETIVA | 125 | 37,54% |
| 2 | ALCANCE INTERPESSOAL INCENTIVADORA | 101 | 30,33% |
| 3 | ALCANCE INTERPESSOAL ORIENTADORA | 107 | 32,13% |
| | TOTAL | 333 | 100,00% |

Tabela 7 - subcategorias da função suporte técnico

| ORD | SUBCATEGORIA SUPORTE TÉCNICO | QUANTIDADE DE MENSAGENS | QUANTIDADE DE MENSAGENS |
|------------|--|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 | Outros itens | 5 | 71,43% |
| 2 | O problema técnico não está bem definido | 2 | 28,57% |
| 3 | TOTAL | 7 | 100,00% |

Discutam à luz tabelas analisadas o que vocês acham dos números e avalie o papel dos tutores.

5. Como Você analisaria o grau de importância estas funções?

Objetivo: Identificar a percepção de cada um dos tutores, quanto a importância de suas funções.

6. Que recomendações vocês tutores dariam aos coordenadores do projeto para o após a análise dos resultados desta pesquisa?

Objetivo: Obter informações complementares sobre as recomendações ao projeto.

7. No processo de aprendizagem online. Quem é mais importante o tutor ou o aluno? Justifique.

Objetivo: Complementar dados sobre a importância do tutor e do aluno.

8. Na plataforma utilizada para o curso observou-se que os tutores, coordenadores e alunos não colocaram suas fotos para sua identificação visual, e também identificamos a ausência de alguns fóruns como: Cafezinho Virtual, um fórum para brincadeiras, piadas, humor, dentre outros. Porque não foi criado este tipo de fórum? Vocês acham que estes tipos de fórum são ou não interativos e importantes para o desenvolvimento de um curso a distância? Justifique sua resposta?

Objetivo: Verificar o entendimento e a compreensão da importância social afetiva desse tipo de fórum para o design do curso ofertado.

9. Onde e como são tratadas as questões sobre o trabalho tutor com a coordenação do curso? Vocês têm enfrentado problemas em relação aos conteúdos? O que os alunos têm falado para você sobre os conteúdos das disciplinas?

Objetivo: Compreender melhor o pensamento do tutores sobre a forma de tratamento dos conteúdos e das questões entre os atores principais do curso: professores, coordenadores, tutores e estudantes e abstrair consenso e diferença de posições.

10. Quais e que recomendações vocês dariam ao programa no sentido de melhor desenvolver suas ações e melhorar o funcionamento do curso?

Objetivo: Obter dados complementares sobre as recomendações ao Projeto Piloto.

APÊNDICE D - Extrato de 10 mensagens postadas pelos tutores que foram analisadas

| Ord. | Mensagens | Pedagógica | Social | Gerencial | Suporte Técnico | Subcategoria |
|------|--|------------|--------|-----------|-----------------|--|
| 1. | <p>4ª Discussão: por Tutor 3- Sábado, 9 Agosto 2008, 14:07</p> <p>Comente a diferença existente entre o conceito de crescimento e desenvolvimento econômico?</p> | | | | | Colocando questões |
| 2. | <p>2ª Discussão: A importância de um Sistema CRM por Tutor 3- Terça Feira, 15 Abril 2008, 19:55</p> <p>Ok! pessoal, todos os comentários foram coerentes, só para reforçar os comentários, segundo o conceito da nossa apostila, o CRM é uma estratégia de negócios voltada ao entendimento e à antecipação das necessidades dos cliente atuais e potenciais de uma empresa. Do ponto de vista tecnológico, CRM significa capturar os dados do cliente ao longo de toda a empresa [ou seja, processar as informações sobre o cliente e seu comportamento de compra em todos os setores da organização], consolidar todos os dados capturados interna e externamente em um banco de dados central, analisar os dados consolidados, distribuir os resultados dessa análise aos vários pontos de contato com o cliente e usar essa informação ao interagir com o cliente.</p> | | | | | <p>1. Alcance interpessoal incentivadora (social)</p> <p>2. Dando informações (pedagógico)</p> <p>3. Sumarizando comentários dos estudantes (pedagógica)</p> |
| 3. | <p>1ª Discussão: E-Business por Tutor 3- Terça Feira, 15 Abril 2008, 19:53</p> <p>A busca constante pela eficiência, eficácia e qualidade das operações empresariais principalmente nas áreas de produção, logística e ensino, tem provocado enormes mudanças nos últimos anos, pois com a utilização da Tecnologia da Informação, as empresas tem reduzido significativamente os seus custos operacionais, além de se beneficiarem de uma ferramenta</p> | | | | | 1. Dando informações (pedagógico) |

| Ord. | Mensagens | Pedagógica | Social | Gerencial | Suporte Técnico | Subcategoria |
|------|---|------------|--------|-----------|-----------------|--|
| | <p>estratégica importantíssima, uma vez que facilita a tomada de decisão nos negócios e a integração entre os diversos departamentos, além de fornecedor - cliente - consumidor. Contudo, os empresários e a sociedade piauienses começam a se despertar sobre estas soluções empresariais, pois com a globalização, as mudanças são inevitáveis para sobrevivência das organizações.</p> | | | | | |
| 4. | <p>Unidade III - Escolas Econômicas por Tutor 3- Quarta Feira, 13 Fevereiro 2008, 20:12</p> <p>Excelente Edson! no seu comentário você resume bem os pontos concordantes e discordantes entre as diversas escolas econômicas. É interessante resaltar que muitos dos estudiosos economicos usaram como base de suas teses, teorias de outros pensadores e em alguns casos, criticavam ou complementavam seus estudos.</p> <p>No que diz respeito a Escola Keynesiana pode se dizer que é "a mão vizível na economia", bem contrário ao que pregava Adam Smith o pai do liberalismo inglês. Vale dizer, todas as vezes em que o capitalismo começa a sucumbir, políticas intervencionista são colocadas em práticas para a salvação do sistema. Foi assim na crise de 29, e também em várias crises menores do capitalismo, como essa agora por que passa a economia americana, causada pela desconfiança dos mercados com o prejuízo causado pelo setor imobiliário. Quanto a Escola Neoclássica, que nasce como uma reação burguesa ao marxismo que começava a dominar os movimentos populares da época, principalmente os partidos políticos e os sindicatos. O pensamento neoclássico vem de certa forma aliviar a tensão que já dominava os capitalistas da época que</p> | | | | | <p>1. Alcance interpessoal incentivadora (social)</p> <p>2. Sumarizando comentários dos estudantes (pedagógica)</p> <p>3. Dando informações (pedagógica)</p> |

| Ord. | Mensagens | Pedagógica | Social | Gerencial | Suporte Técnico | Subcategoria |
|------|--|------------|--------|-----------|-----------------|---|
| | temiam as "idéias comunistas". Além disso, o instrumental matemático utilizado pelos economistas neoclássicos, elevam a economia a uma ciências quase que exata. Pode-se afirmar que hoje o dia a dia da economia e tocado pelas idéias microeconômicas do século 19 e pelas idéias macroeconômicas do seculo passado. | | | | | |
| 5. | <p>Fórum 4 - A Ética na Administração Pública. -> A ética na Adminstração Pública. -> Re: A ética na Adminstração Pública. por Tutor 5 - Domingo, 3 Agosto 2008, 09:52</p> <p>Milton,</p> <p>Para este fórum, vou iniciar falando de um trecho do livro <u>Ética na Administração Pública</u> de Carlos André Silva e Leandro Prado onde afirmam que “Ao se verificar a realidade de nosso país, constatamos que a corrupção administrativa tem corroído a credibilidade da administração Pública Federal”.</p> <p>Cada vez mais se vê escândalos no país que mancha a imagem do serviço público e conseqüentemente do servidor público na verdadeira essência da palavra, àquele que se preocupa com o resgate de uma hipoteca social para com a coletividade que paga os seus salários.</p> <p>Concordando com o professor conteudista do nosso material professor Raimundo José onde afirma que a melhor definição que já li sobre ato ético foi dada por Sua Santidade o Dalai Lama, que diz que: “é aquele que não prejudica a experiência ou a expectativa de felicidade de outras pessoas”.</p> | | | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Feedback direto. 2. Alcance interpessoal orientadora (social) 3. Gerenciando a discussão 4. Dando informações. 5. Enviando referências de fontes externas. |

| Ord. | Mensagens | Pedagógica | Social | Gerencial | Suporte Técnico | Subcategoria |
|------|---|------------|--------|-----------|-----------------|---|
| | <p>Antigamente havia uma preocupação doutrinária no sentido de se orientar os administradores públicos para terem um comportamento especial frente à Administração Pública, esse comportamento especial, regido por princípios básicos administrativos, no Brasil foi aparecendo nas leis infraconstitucionais. Posteriormente, em 1988, os constituintes escreveram no art. 37 da CF um capítulo sobre a Administração Pública, discorrendo sobre os princípios da Administração Pública. Entendo que se os Administradores Públicos que trabalham para o bem da coletividade colocasse estes princípio moralmente aceitos por todos em prática não estaríamos aqui falando de Ética na Administração Pública.</p> <p>Agora um ponto também deve ser levado em consideração: Ética e Administração Pública convive tanto com objetivos públicos quanto objetivos pessoais e isso dá origem a diferentes conflitos de interesses.</p> | | | | | |
| 6. | <p>Tutor 4[20:04]:</p> <p>Caros alunos e demais integrantes da turma Picos 01,</p> <p>Desde sexta, 19/09, que não consigo entrar no meu e-mail, no bol. Temo estar atrasando algumas atividades, mas independe da minha vontade. Espero poder acessar o mais breve possível, pois sei o quanto é necessário o acompanhamento constante do tutor.</p> <p>Caso veja que vá prejudicar o desenvolver das nossas atividades, terei que encontrar uma alternativa.</p> <p>Saúde e paz.</p> | | | | | <p>1. Social afetiva.</p> <p>2. O problema técnico não está bem definido.</p> |

| Ord. | Mensagens | Pedagógica | Social | Gerencial | Suporte Técnico | Subcategoria |
|------|---|------------|--------|-----------|-----------------|---|
| | Tutor 4 | | | | | |
| 7. | Sábado, 15 Dezembro 2007 Tutor 4[17:27]: Desejo a todos os participantes da EaD um Natal repleto de alegrias e um ano novo de muita paz e realizações. Um abraço a todos. | | | | | Social afetiva |
| 8. | TERCEIRO FÓRUM DA DISCIPLINA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA por Tutor 4- Segunda Feira, 2 Junho 2008, 21:27 Prezada aluna, Muito rica a sua participação. Você e o seu Josué estão de parabéns por proporcionarem oportunidades de profundos questionamentos com as suas opiniões. Pediria que desse uma lida no comentário que postei sobre a participação do seu Josué. Há algumas referências às suas colocações. Realmente, investimentos no servidor público não é prioridade do setor, e quando há algum, é quase sempre influenciado por amizades ou conveniências políticas e não pelo interesse da administração pública, e isto afeta diretamente a auto-estima do servidor e, conseqüentemente, a qualidade do serviço público. Não diria que o servidor é apenas vítima dessa situação. Vejo que | | | | | <p>1. Alcance interpessoal incentivadora (social).</p> <p>1. Alcance interpessoal afetiva.</p> <p>2. Feedback formal. (pedagógico)</p> <p>3. Dando orientações (pedagógico)</p> <p>4. Dando informações (pedagógico).</p> |

| Ord. | Mensagens | Pedagógica | Social | Gerencial | Suporte Técnico | Subcategoria |
|------|--|------------|--------|-----------|-----------------|---|
| | <p>a cultura do paternalismo governamental se perpetua ao longo dos anos e exerce um fascínio muito grande em muitas pessoas, chegando, em muitos casos, a ser um fator preponderante na decisão de se concorrer a uma vaga no serviço público, juntamente com o salário e a segurança dos empregos do setor. E são atitudes assim que maculam a imagem pública desse serviço. A sociedade tem muitas razões em criticar o serviço público, ou melhor, os seus servidores, pois esses, na sua maioria, ignoram totalmente, na prática, a importância significativa do termo servidor, que é servir com impessoalidade, presteza e ética profissional, pois antes de ser público, aquele que procura o serviço público é o cliente, ou seja, quem gera o emprego no serviço público e quem paga o salário do servidor. É só fazer uma correlação com a iniciativa privada e colocar o cliente em primeiro lugar. A boa notícia é que alguns servidores prestam um serviço admirável e reconhecido pelo público. Infelizmente é uma exceção!</p> <p>Mas o principal responsável pela realidade enfatizada é o próprio administrador público, que ignora as deficiências e não faz os investimentos necessários.</p> <p>Na iniciativa privada a concorrência é muito acirrada. O diferencial está na capacidade de empregabilidade do trabalhador. As vagas existentes selecionam os melhores. Pesquisas confirmam que o principal vilão do desemprego é a falta de qualificação, ou, em outras palavras, que falta mão-de-obra qualificada, ou seja, trabalhadores empregáveis.</p> <p>Tutor 4</p> | | | | | 5. Coordenando a discussão (gerencial). |

| Ord. | Mensagens | Pedagógica | Social | Gerencial | Suporte Técnico | Subcategoria |
|------|--|------------|--------|-----------|-----------------|---|
| 9. | <p>PRORROGAÇÃO DO ENCONTRO E DAS ATIVIDADES DO DIA 12/04 por Tutor 4- Quinta Feira, 10 Abril 2008, 11:40</p> <p>Conforme mensagem abaixo, do coordenador-geral do curso piloto, o encontro presencial marcado para o 12/04 fica prorrogado para o dia 19/04, quando haverá a prova de Sistemas de Informação e o seminário temático da disciplina.</p> <p>"Estimados Tutores e Alunos, Considerando a realização de evento interno do Banco do Brasil no próximo final de semana e buscando resguardar as condições para que esse evento não prejudique o indispensável desempenho dos seus alunos nas atividades presenciais, previstas para sábado, dia 12 de abril, fica prorrogada a realização dessas atividades (Prova Escrita e Seminário Temático) para sábado seguinte, dia 19 de abril corrente. Cordialmente, Prof. Raimundo José".</p> <p>Saúde e paz. Tutor 4</p> | | | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Coordenando tarefas da disciplina. 2. Alcance interpessoal afetiva (social). |
| 10. | <p>FÓRUM DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO - SEGUNDA SEMANA por Tutor 4- Terça Feira, 25 Março 2008, 23:06</p> <p>O comerciante-empresário piauiense já abriu os olhos para o E-Business? Ele tem material humano para utilizar ferramentas operacionais de suporte ao processo de Business Intelligence? Comente sua resposta. Querendo restringir seus comentários a profissionais da sua região ou localidade, tudo bem. Use o fórum da segunda semana para postar a sua opinião. Pelo que tenho notado vocês estão necessitando de aprofundar mais a leitura do material que foi postado.</p> | | | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocando questões. 2. Coordenando a discussão. 4. Dando Orientações |

APÊNDICE E – CD com todas as mensagens postadas pelos tutores *online* e mensagens que foram analisadas.

Fonte: Dados da Pesquisa retirados da Plataforma Moodle, utilizada para ministrar o Curso do Projeto Piloto de Administração de Empresas da UAB na UFPI.

ANEXOS

**ANEXO 1 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI:
Ano 1 (Módulos 1 e 2)**

| NÚCLEOS | ANO 1 | | | |
|---|--|---------------|----------|---------------------|
| | 1º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | Seminário de Introdução ao Curso | 15 | 01 | O |
| | Educação a Distância | 60 | 4 | O |
| | Teorias da Administração | 120 | 8 | O |
| | Sociologia Aplicada a Administração | 60 | 4 | O |
| | Seminário Temático Presencial I Ciência Política/Apresentação de Atividades | 45 | 3 | O |
| | Seminário Temático Presencial II Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Total | 345 | 22 | |
| NÚCLEOS | ANO 1 | | | |
| | 2º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | Organização Sistemas e Métodos | 60 | 4 | O |
| | Processo Decisório | 60 | 4 | O |
| | Matemática | 120 | 8 | O |
| | Seminário Temático Presencial III Filosofia/Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Seminário Temático Presencial IV Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Total | 330 | 22 | |

Fonte: UFPI. Projeto Político Pedagógico. Teresina-PI, 2006

**ANEXO 2 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI:
Ano 2 (Módulos 1 e 2)**

| NÚCLEOS | | | | |
|---|---|---------------|----------|---------------------|
| | 1º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | Direito Administrativo | 60 | 4 | O |
| | Contabilidade (Geral e Gerencial) | 120 | 4 | O |
| | Economia | 60 | 4 | O |
| | Seminário Temático Presencial V Psicologia/Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Seminário Temático Presencial VI Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Total | 330 | 22 | |
| NÚCLEOS | ANO 2 | | | |
| | 2º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | Estatística Aplicada à Administração | 60 | 4 | O |
| | Sistema de Informações | 60 | 4 | O |
| | Matemática Financeira | 60 | 4 | O |
| | Administração Pública | 60 | 4 | O |
| | Seminário Temático Presencial VII Antropologia/Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Seminário Temático Presencial VIII Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Total | 330 | 22 | |

Fonte: UFPI. Projeto Político Pedagógico. Teresina-PI, 2006

**ANEXO 3 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI:
Ano 3 (Módulos 1 e 2)**

| NÚCLEOS | ANO 3 | | | |
|---|--|---------------|----------|---------------------|
| | 1º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | Economia (Micro e Macro) | 90 | 6 | O |
| | Planejamento (Teoria e Modelos) | 60 | 4 | O |
| | Administração Financeira e Orçamentária | 120 | 8 | O |
| | Seminário Temático Presencial IX Responsabilidade Social Corporativa e Terceiro Setor/ Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Seminário Temático Presencial X Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Total | 360 | 24 | |
| NÚCLEOS | ANO 3 | | | |
| | 2º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | Gestão de Pessoas | 120 | 8 | O |
| | Marketing | 120 | 8 | O |
| | Seminário Temático Presencial XI Gestão Ambiental e Sustentabilidade/Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Seminário Temático Presencial XII Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Total | 330 | 22 | |

Fonte: UFPI. Projeto Político Pedagógico. Teresina-PI, 2006

**ANEXO 4 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI:
Ano 4 (Módulos 1 e 2)**

| NÚCLEOS | ANO 4 | | | |
|---|---|---------------|----------|---------------------|
| | 1º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | Pesquisa Operacional | 60 | 4 | O |
| | Direito (Tributário e Comercial) | 120 | 8 | O |
| | Seminário Temático Presencial XIII Comércio Exterior/ Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Seminário Temático Presencial XIV Apresentação de Atividades | 45 | 3 | C |
| | Total | 270 | 18 | |
| NÚCLEOS | ANO 4 | | | |
| | 2º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | Operações e Logística | 120 | 8 | O |
| | Finanças Públicas | 60 | 4 | O |
| | Seminário Temático Presencial XV Tecnologia e Inovação/ Apresentação de Atividades | 45 | 3 | O |
| | Seminário Temático Presencial XVI Apresentação de Atividades | 45 | 3 | O |
| | Total | 270 | 18 | |

Fonte: UFPI. Projeto Político Pedagógico. Teresina-PI, 2006

**ANEXO 5 – Matriz curricular do Curso Piloto de Administração de Empresas da UFPI:
Ano 5 (Módulos 1 e 2)**

| NÚCLEOS | ANO 5 | | | |
|---|--|---------------|------------|------------------|
| | 1º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | Empreendedorismo | 60 | 4 | O |
| | Teoria dos Jogos | 60 | 4 | O |
| | Elaboração e Administração de Projetos | 60 | 4 | O |
| | Seminário Temático Presencial XVII Tópicos Emergentes/ Apresentação de Atividades | 45 | 3 | O |
| | Seminário Temático Presencial XVIII Apresentação de Atividades | 45 | 3 | O |
| | Total | 270 | 18 | |
| Carga Horária Total dos Módulos | | 2.820 | 188 | |
| NÚCLEOS | ANO 5 | | | |
| | 1º MÓDULO | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | OBRIG =O COMPL=C |
| Estudos de formação básica, profissional e de ciência aplicada a administração complementar | * Informática Básica | 60 | 4 | O |
| | * Metodologia da Pesquisa | 60 | 4 | O |
| | * Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) | 60 | 4 | O |
| | Total | 180 | 12 | - |
| | CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO | 3.000 | 200 | - |

Fonte: UFPI. Projeto Político Pedagógico. Teresina-PI, 2006

Nota: * As disciplinas de Informática e Metodologia são ministradas ao longo de todo o curso, reservando-se carga horária nos seminários para tratamento dessas temáticas. Por este motivo, as 180 h/a dessas disciplinas foram contabilizadas na Carga Horária Total do Curso.