



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

**POSICIONAMENTOS DO *SELF* E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE
PROFESSORES TUTORES NA EAD**

Claristina Borges da Silva

Brasília, Março de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

**POSICIONAMENTOS DO *SELF* E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE
PROFESSORES TUTORES NA EAD**

Claristina Borges da Silva

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília como
parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde.**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

Brasília, Março de 2019

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

dD229p da Silva, Claristina Borges
Posicionamentos do self e constituição identitária de
professores tutores na EaD / Claristina Borges da Silva;
orientador Fabrícia Teixeira Borges. -- Brasília, 2019.
171 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. Educação a distância. 2. Tutoria. 3. Psicologia
histórico-cultural. 4. Teorias do posicionamento. 5. Self
dialógico. I. Borges, Fabrícia Teixeira, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Fabrícia Teixeira Borges - Presidente
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª Alessandra Oliveira Machado Vieira - Membro Externo
Universidade Federal de Goiás

Prof^ª Dr^ª Wilsa Ramos – Membro Interno
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª Maristela Rossato – Membro Interno Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, Março de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e capacidades dadas aos humanos.

Ao meu filho e à Ana Luísa pelo incentivo, apoio e compreensão.

À orientadora professora doutora Fabrícia Teixeira Borges pela presença constante, repleta de generosidade e a todas as professoras do PGPDS que de várias, significativas e importantes formas mediaram as minhas interações nessa área até então desconhecida por mim.

À equipe da secretaria do PGPDS: Maria, Paulo, Ana Flávia e Juliana pela prontidão, paciência e apoio no atendimento e esclarecimento de dúvidas.

Às novas amigadas construídas durante o processo: Gleice Aline, Larissa Fernandes e Renata Naves pela companhia solidária durante todo o percurso. À Nathalia Borba em especial pelo apoio no decorrer do estágio. À Lady Daiane pela hospitalidade e acolhimento. Aos amigos Patrício Câmara e Alexandre de Albuquerque que mesmo distantes geograficamente estiveram presentes e muito contribuíram durante as reflexões bakhtinianas.

Às outras novas amigadas que foram se consolidando: Ana Luiza Faria, Marlene, Waleska e a todos que ingressaram comigo em 2017.

RESUMO

A modalidade de educação a distância tem se tornado cada vez mais presente na sociedade contemporânea marcada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais. Na perspectiva de ampliação da atuação das universidades, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) mediados por tutores tem sido promovido por diversas instituições com vistas a novas formas de organização do espaço educacional. Dessa forma, *softwares*, tais como o *Moodle*, têm sido utilizados para produzir e gerenciar essas atividades educacionais, baseadas na internet e/ou em redes sociais locais. Apresentamos aqui, um trabalho de pesquisa sobre a identidade de professores tutores em ambiente virtual de aprendizagem. A pesquisa objetivou analisar os posicionamentos do *self* e sua relação com a construção da identidade de três professoras/tutoras em curso de pós-graduação por meio das interações dialógicas em um fórum e em entrevistas narrativas episódicas individuais. Pretendemos identificar, por meio das relações entre esses conceitos, as percepções dos tutores sobre as competências requeridas pela nova cultura de aprendizagem, resultante do desenvolvimento de tecnologias digitais, que modificam os papéis tradicionais do professor. A técnica de análise temática dialógica foi utilizada como método de análise das narrativas apresentadas nos tópicos do fórum e nas entrevistas.

Palavras-chave: educação a distância, tutoria, identidade, *self* dialógico.

ABSTRACT

The distance education mode has become increasingly present in contemporary society marked by the development of digital technologies. In the perspective of expanding the performance of universities, the use of VEL - Virtual Environment Learning mediated by tutors has been promoted by several institutions with a view to new forms of organization of the educational space. In this way softwares, such as Moodle, have been used to produce and manage these educational activities, based on the Internet and / or local social networks. We present here research work on the identity of tutors teachers in a virtual learning environment. The research aimed to analyze the positioning of the self and its relation to the construction of the identity of three teachers in the postgraduate course through dialogic interactions in a forum and individual episodic narrative interviews. We intend to identify, through the relations between these concepts, the tutors' perceptions about the competences required by the new learning culture, resulting from the development of digital technologies, which modify the traditional roles of the teacher. The technique of dialogic thematic analysis was used as a method of analysis of the narratives presented in the forum topics and interviews.

Keywords: distance education, tutoring, identity, dialogical self.

LISTA DE TABELAS

1. Interações nos tópicos do fórum	53
2. Exemplo de Réplica Simples	53
3. Exemplo de Réplica Elaborada.....	54
4. Atividades Desenvolvidas na Pesquisa.....	55
5. Tabela de tipos de Réplicas	57
6. Tabela de ocorrências de réplicas no Fórum	57
7. Temas e Subtemas (Recorrências e Semelhanças)	63

LISTA DE FIGURAS

1. Mapa com enunciados dos Tópicos do Fórum	51
2. Mapa Semiótico do Fórum	60
3. Mapa com resultados dos Tópicos do Fórum	76
4. Mapa temático referente a Entrevista Narrativa Episódica – Participante P1	77
5. Mapa temático referente a Entrevista Narrativa Episódica – Participante P2	96
6. Mapa temático referente à Entrevista Narrativa Episódica – Participante P3	111
7. Mapa temático referente ao Fórum e às três Entrevistas Narrativas Episódicas Individuais	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de educação a Distância da Universidade de Brasília
CEP/IH	Conselho de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas
DF	Distrito Federal
EaD	Ensino a Distância
EsDH	Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PED/IP	Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROINFA	Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia Elétrica
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
R	Réplica
RCAJ	Réplica Contra-argumentativa Justificada
RE	Réplica Elaborada
RS	Réplica Simples
SEEDF	Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal
SMS	Short Message Service

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB – UnB	Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
WWW	World Wide Web
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
LISTA DE TABELAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Estrutura da dissertação.....	12
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 Desenvolvimento Humano e Cultura	15
2.2 Significado e Mediação Semiótica.....	19
2.3 Invenções Tecnológicas e dinâmicas interacionais.....	24
2.4 Imaginação, Self Reflexivo e Narrativa	29
2.5 Posicionamentos do Self	34
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO, EaD E TECNOLOGIAS.....	37
3.1 Tecnologias e Desenvolvimento Humano.....	40
3.2 As Tecnologias da Informação na Contemporaneidade.....	43
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA.....	46
4.1 Fundamentação: a pesquisa qualitativa.....	46
4.2 Questões norteadoras.....	48
4.3 Objetivo Geral	48
4.3.1 Objetivos Específicos	48
4.4 Método	49
4.4.1 Contexto da pesquisa	49
4.4.2 Participantes.....	49
4.4.3 Instrumentos e procedimentos de construção das informações.....	50
4.4.4 Resultados e procedimentos de análise	56
CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	59
5.1 Análise Do Fórum	59
5.1.1 Tópico 1.....	64
5.1.2 Tópico 2.....	70
5.1.3 Tópico 3.....	72
5.1.4 Tópico 4.....	73

5.2 Análise das Entrevistas.....	77
5.2.1 Entrevista 1 – P1.....	77
5.2.2 Entrevista 2 – P2.....	96
5.2.3 Entrevista 3 – P3.....	111
5.3 Síntese dos Resultados e Discussão	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS	149
Anexo 1 – Cartoons Mediadores do Tópico 2 do Fórum.....	149
Anexo 2 – Link do Vídeo e Cartoon Mediadores do Tópico 3 do Fórum	151
Anexo 3 – Cartoon Mediador do Tópico 3 do Fórum.....	152
Anexo 4 – Cartoon Mediador do Tópico 4 do Fórum.....	153
Anexo 5 – Roteiro Temático para a Entrevista Narrativa Episódica	154
Anexo 6 – Legenda Utilizada para Transcrição das Entrevistas Narrativas Episódicas	155
Anexo 7 – Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Conselho de Ética	156
Anexo 8 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A evolução das tecnologias da informação e comunicação vem ocorrendo desde a década de 60, provocando mudanças de comportamento no mundo do trabalho, no núcleo familiar, no espaço escolar e, especialmente, na comunicação global. Em relação à educação, mais especificamente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, este advento permitiu relativizar e ressignificar o tempo e o espaço bem como os papéis sociais e o fazer coletivo. Na prática docente, o uso dos recursos didáticos digitais ou ferramentas culturais permitem maior interatividade entre os pares ou discentes e, conseqüentemente, uma ampliação do caráter colaborativo e do processo de construção de conhecimentos. Ainda, no mundo contemporâneo, a presença da internet e de outras mídias na educação possibilitam múltiplas identidades em ambientes interativos, visto que há um redimensionamento das posições individuais e coletivas. Tais ambientes, incluindo os ambientes virtuais de aprendizagem, requerem que os indivíduos assumam posições quando argumentam, justificam, questionam, respondem e constroem conhecimento em colaboração.

Essas percepções foram se articulando e se consolidando ao longo dos vinte e cinco anos em que atuei como professora da Educação Básica em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, período em que pude observar as inovações e mudanças decorrentes do uso de recursos didáticos digitais, bem como a imersão de discentes e docentes no universo virtual. Fui auxiliada de diversas maneiras pelos alunos: desde a explicação sobre o uso de um cabo para conexão até o uso de algum programa de computador ou aplicativos de celular durante as atividades didáticas. Surpresa maior quando acontecia o inverso, isto é, quando eu professora, explicava sobre o uso de alguns recursos para alunos que usavam novas versões de

programas ou aplicativos. Percebi que os recursos midiáticos já estavam imersos na cultura escolar e que precisavam apenas se tornar visíveis e terem seus potenciais conhecidos, explorados e aproveitados efetivamente.

Assim, em estudo em nível de especialização pela Universidade de Brasília, realizado em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal (Borges da Silva, 2009), examinamos os potenciais do ambiente virtual de aprendizagem enquanto espaço de articulação da coordenação pedagógica. Desse modo, foram levantados novos questionamentos na compreensão de outras dimensões do fazer, vinculando a coordenação pedagógica e o fazer do professor em situações de ensino com o uso de novas tecnologias.

A minha aposentadoria em 2015 significou o encerramento de um ciclo, isto é, o fim da dedicação exclusiva à educação básica e despertou um interesse, já quase antigo, de investigar a presença dos ambientes virtuais na educação, especialmente o fenômeno das interações online e sobre os posicionamentos dos professores/tutores nesse ambiente. A aposentadoria não significou o fim do ciclo da minha carreira de professora, pelo contrário, fiquei instigada a continuá-la tornando proveitosas as experiências anteriormente adquiridas, e, principalmente, continuar atuando também como estudiosa e pesquisadora.

Nessa perspectiva de dar prosseguimento e continuidade aos estudos delineou-se essa pesquisa de mestrado, que tem como tema as mudanças que as atividades feitas pelos professores/tutores nesta nova prática educacional em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, doravante chamados de AVA, representam no delineamento do perfil desses professores/tutores em suas práticas educativas. Isto é, nas atividades realizadas virtualmente, os professores/tutores devem atuar como suporte na interação e comunicação entre os participantes em uma forma de comunicação diferente da interação presencial e que exigem,

portanto, novas compreensões acerca do que efetivamente caracterizam essas mudanças e o que elas representam.

O advento da tecnologia digital na qual “a realidade pode ser (re)construída, sem que necessariamente o resultado deva corresponder a um modelo originário, extraído da realidade percebida” (Monereo & Pozo, 2010, p. 100) trouxe consequências significativas para o campo educacional. Os currículos tradicionais apoiados fundamentalmente na cultura erudita sob os critérios da verdade, certeza e veracidade dos conteúdos a serem ensinados, passam a ser negociados e consentidos pelas comunidades educacionais e, o caráter da interatividade que a tecnologia oferece, propicia os processos de produção, co-construção e compartilhamento de conhecimentos (Monereo & Pozo, 2010) .

Dessa forma, a justificativa para o estudo desse fenômeno está baseada na identificação das relações entre o posicionamento do *self* no processo de construção de significados de si e as mudanças decorrentes das atividades dos professores/tutores que atuam em nova prática educacional, isto é, nas suas atuações na modalidade EaD (Ensino a Distância). Os posicionamentos dos professores/tutores em relação a essas mudanças revelam os elementos componentes das suas identidades por meio dos seus argumentos, justificativas, questionamentos e/ou respostas. Isto é, os professores/tutores se posicionam, posicionam os outros e por estes são também posicionados durante esse processo bidirecional de produção de conhecimento.

Queremos identificar mediante interações em um fórum e nas narrativas dos participantes em entrevista narrativa episódica, através de análise temática dialógica, como se dá a dinâmica dos posicionamentos dos *selves* para compreendermos que mudanças estão sendo promovidas nos processos de desenvolvimento humano e de ensino aprendizagem que são decorrentes das suas atuações em AVA.

Pensamos que tais identificações serão importantes para estudos futuros em psicologia, educação e áreas afins, pois trata-se de uma abordagem na linha de pesquisa sobre desenvolvimento humano e psicologia cultural que tem como pressupostos básicos a noção de que o desenvolvimento dos seres humanos está intrinsecamente relacionado ao fato de que estes se desenvolvem à medida em que modificam o meio e a si mesmos.

A pergunta que move esta pesquisa é: como se dá o processo de significação de si, apresentado mediante os posicionamentos nas narrativas de professores/tutores, a partir das mudanças promovidas pelas atividades desenvolvidas no contexto de uma nova prática educacional mediada pelo AVA? A partir dessa pergunta delimitamos os seguintes objetivos dessa pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar os posicionamentos do *self* de três tutores para identificar os significados de si e dos outros na produção de conhecimento.

Objetivos Específicos

- Identificar, por meio dos posicionamentos dos professores online, os aspectos de suas trajetórias, qualificações, experiências e expectativas em relação ao curso que participam de suas constituições;
- Identificar temas presentes e/ou recorrentes em suas narrativas escritas e gravadas em áudio;
- Estabelecer relações entre os posicionamentos e os temas emergentes com o intuito de verificar como se percebem atuando como tutores, isto é, sua identificação com o curso e como seus posicionamentos delineiam suas identidades.

Partimos do pressuposto de que a análise dos discursos produzidos no fórum e nas entrevistas narrativas episódicas revela as dinâmicas criadas pelos posicionamentos do *self*.

Considerando que as fontes de posicionamento podem residir tanto dentro quanto fora da pessoa, por meio das distinções entre os processos de posicionamento "reflexivo" e "social" (Raggatt, 2007) verificaremos, na análise das narrativas, qual é o efeito de um enunciado, vídeo ou imagem postada pela pesquisadora no fórum ou das perguntas norteadoras da entrevista e de que forma acontecem as interações.

Desse modo, escolhemos construir as informações no curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, com o objetivo geral de analisar os posicionamentos do *self* de três professores/tutores, nas suas interações em um fórum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e por meio de entrevistas narrativas episódicas, para identificar os significados de si e dos outros no delineamento de suas identidades.

O estudo foi feito a partir da pesquisa qualitativa e utilizou, para o tratamento das informações, a análise temática dialógica dos temas similares e recorrentes tanto nas interações no fórum quanto nas narrativas das respostas obtidas nas entrevistas narrativas episódicas, cujos temas norteadores abordavam a função do tutor, função de suporte para o professor autor do conteúdo, atuação, expectativas e formação.

A escolha do curso de Especialização *lato sensu* em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, se deu em função do seu objetivo de promover a qualificação de profissionais da educação para o processo de inclusão escolar: licenciados, pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos, que atuam ou atuarão nas escolas inclusivas, nas instituições e associações que ofertam atendimentos educativos.

O curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar está em sua terceira edição tendo sido ofertado anteriormente nos anos de 2011 e 2015 pelo Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia

(PED/IP) da Universidade de Brasília por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB-UnB (Maciel & Barbato, 2015).

Voltado aos profissionais das áreas de educação, psicologia, ciências humanas ou sociais que atuam em escolas inclusivas, hospitais e associações tem como objetivo qualificar profissionais que lidam com desenvolvimento humano e educação para atuar na promoção e sustentabilidade da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Neste curso são consideradas as necessidades educacionais especiais, o desenvolvimento social e as demandas para a formação dos professores de Ensino Básico, o desenvolvimento local e regional, bem como as perspectivas de ampliação da Universidade de Brasília (Equipe - EsDH/Unb/IP/EaD, 2017) .

Assim, considerando que a educação inclusiva é um requisito fundamental das sociedades democráticas e diante da demanda urgente de formação continuada de professores, escolhemos o curso para reflexões e análises com o intuito de aprofundar as compreensões acerca da modalidade de ensino a distância que oferece vantagens tais como a relativização do espaço e do tempo, que permite encontros assíncronos, encurta distâncias, permite a conciliação entre o trabalho do professor e a sua formação continuada e estimula a troca de ideias e experiências, contribuindo para um constante avanço e melhoria nas práticas educativas.

Na perspectiva de ampliação da atuação da Universidade de Brasília, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) na capacitação de professores tem sido promovido pela EaD-UnB, UAB, CEAD e Plataforma Aprender UnB com vistas a novas formas de organização do espaço educacional em que a reciprocidade, respeito e parcerias devem fomentar a criatividade e o suporte no ensino e aprendizagem. Tudo isso em um ambiente

democrático em que os professores podem intervir e fomentar as trocas de saberes em novos suportes digitais, como os ambientes virtuais de aprendizagem (CAPES Brasil, 2016) .

O Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD-UnB) é um dos órgãos que compõem a estrutura da Universidade de Brasília (UnB), tem como objetivo desenvolver e viabilizar ações educativas a distância em diversas áreas do conhecimento. Desde 1979, promove e facilita o acesso à educação, cultura e saberes, ocupando lugar de destaque entre as universidades públicas brasileiras na execução de cursos a distância.

O AVA da Plataforma Aprender foi concebido para apoiar os professores e alunos nas atividades de ensino e aprendizagem das disciplinas da UnB. Esse recurso é utilizado pelos professores para disponibilizar conteúdos e ferramentas que permitem o acesso a um curso ou disciplina, facilitando a interação entre alunos, professores e monitores envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, a Plataforma Aprender rompe os limites da sala de aula presencial favorecendo e enriquecendo a formação dos estudantes. Tem como público-alvo os alunos matriculados regularmente nos cursos presenciais da graduação, pós-graduação e/ou da extensão da UnB e servidores públicos da UnB, enquanto alunos de curso de formação/capacitação continuada (CAPES Brasil, 2016).

A Universidade Aberta do Brasil também é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da Educação a Distância. A Universidade de Brasília integra esse sistema desde 2007, ofertando cursos de licenciaturas e especializações para municípios das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Dentre os cursos já oferecidos destacam-se: o Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural; o curso de formação continuada de professores de educação

básica, distribuído em duas partes – Educação em e para a Diversidade e Educação em e para os Direitos Humanos (UnB - Centro de Educação a Distância, n.d.).

O uso de ambientes colaborativos como o AVA tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, tais como Carlucci (2013) que submeteu à análise os significados mediadores de ser professor na era tecnológica, com estudantes em formação em curso de Licenciatura Letras-Português. O estudo teve como base as relações e comunicações mediadas em dois fóruns de discussão virtual, da disciplina da Psicologia e Escola, da Universidade Aberta do Brasil (Carlucci, 2013).

A constituição da identidade do professor atuante em fóruns foi submetida à análise a partir dos contextos dialógicos dos seus atores e constatou-se que a identidade não é algo estático, mas que se movimenta a partir dos contextos dialógicos e que os posicionamentos de si refletem as posturas ideológicas da interação verbal na relação com o outro (Borges, Versuti, & Piovesan, 2012). Nesse sentido, posicionamo-nos frente ao discurso do outro e também somos posicionados pelo outro na enunciação (Bakhtin, 2010).

A construção identitária é, então, um produto da interação com o outro, organizada semioticamente, em determinado contexto dialógico e é, portanto, estética, isto é, a construção da identidade, no caso dos professores, não ocorre apenas nas formações institucionalizadas. Ela perpassa toda a atividade profissional integrando sua atividade docente construída durante sua história de vida e acadêmica (Piovesan & Borges, 2012).

Em complemento a essa ideia, Barbato e Caixeta (2014) afirmam que as relações sociais possibilitam que os indivíduos se identifiquem entre si, significando e construindo novas relações com o Outro e com o mundo. Essas identificações e escolhas realizadas por cada pessoa, na sua trajetória de vida, correspondem aos posicionamentos “que a pessoa ocupa no

momento da interação sócio-comunicativa e que marca quem eu sou e quem é o outro” (Barbato & Caixeta, 2014, p. 2).

Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços de trocas e de ações conjuntas na produção de conhecimento, no nível social e interpessoal, principalmente, neste momento em que as novas tecnologias estão sendo integradas nos espaços educacionais. Nesse sentido, a concepção de *self* proposta por Hermans (2001) é central neste trabalho porque nos permite observar as assimetrias e o poder no e pelo discurso.

A concepção de *self* descrita por Hermans (2001) é baseada nas proposições de William James e Mikhail Bakhtin, refere-se à multiplicidade dinâmica de posições que o indivíduo ocupa nos diversos contextos sociais nos quais interage, tais posições são definidas pelos lugares comunicativos dos interlocutores. Este conceito tem como base o estabelecimento de uma relação entre o *self* e a cultura pessoal e coletiva.

Consideramos que nos fóruns e nas entrevistas narrativas episódicas os tutores podem indicar os posicionamentos do *self* ao mesmo tempo que representam a si mesmos e aos outros na interação, bem como, transformam o tema proposto na unidade didática.

Assim, neste estudo, temos como objetivo geral identificar por meio dos posicionamentos do *self* de três professoras/tutoras, os aspectos de suas trajetórias, qualificações, experiências e expectativas em relação ao curso que participam de suas constituições identitárias. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos: identificar os temas presentes e/ou recorrentes em suas narrativas escritas e gravadas em áudio para então, estabelecer relações entre os seus posicionamentos e os temas emergentes com o intuito de verificar como esses professores tutores se percebem atuando como tutores, isto é, como seus posicionamentos delineiam suas identidades.

Enfocaremos a dimensão dialógica nas trocas discursivas e na produção de conhecimento sobre os temas emergentes, verificando como a dinâmica se desenvolve e como as diferentes perspectivas sobre o mesmo tema são entrelaçadas, formando um todo compreensivo.

A noção de voz coletiva tem importância quando identificamos as relações de poder nas relações dialógicas. As evidências empíricas sugerem que as vozes individuais e coletivas, funcionam como partes relativamente autônomas do *self*; os indivíduos podem concordar ou discordar com as coletividades a que pertencem. As vozes coletivas organizam e restringem os sistemas de significados que surgem das relações dialógicas regidas por polos opostos e que levam a dicotomias sociais (Linell, 1990).

Baseando-se nos conceitos de William James sobre o I (EU) e o ME (MIM) (James, 1890), na proposição dialógica exposta na novela polifônica de Mikhail Bakhtin e contrapondo-se ao EU (penso) cartesiano, Hermans (2001) apresenta a teoria do *self*-dialógico para demonstrar a sua compreensão do *self* como “incluído na cultura” bem como a noção de cultura enquanto “incluída no *self*”. A concepção cartesiana do Eu é tradicionalmente formulada em termos da expressão "eu penso". Essa expressão pressupõe que haja um I (EU) centralizado responsável pelas etapas no raciocínio ou pensamento. Dessa forma, o EU Penso baseia-se num processo mental sem corpo, isto é, sem o empírico, sendo essencialmente diferente do corpo estendido no espaço.

Esta concepção, proposta por Hermans (2001), ultrapassa o individualismo e o racionalismo, diferindo essencialmente do cogito cartesiano por estar baseada no pressuposto de que há muitas I-posições – posições do *self* que podem ser ocupadas pela mesma pessoa. O *self* em uma posição pode, além disso, concordar, discordar, compreender, entender mal, opor-se, contradizer, perguntar, desafiar e até ridicularizar o *self* em outra posição.

Contrapondo o *self* dialógico ao EU racionalista, Hermans (2001) afirma que “o *self* dialógico está sempre ligado a uma determinada posição no espaço e no tempo. Como um ser encarnado (empírico), a pessoa não é capaz de se colocar livremente acima da sua posição no espaço e no tempo, mas estará sempre localizada em algum ponto no espaço e no tempo” (Hermans, 2001, p. 249).

O *self* dialógico é social, não no sentido de que um indivíduo auto-suficiente entra em interações sociais com outras pessoas de fora, mas no sentido de que outras pessoas ocupem cargos em um *self* plurívoco. Além disso, o *self* não é apenas aqui, mas é, também, lá, e, devido ao poder da imaginação, a pessoa pode agir como se ele ou ela fosse o outro e o outro fosse si próprio. Isso não é o mesmo que ter o papel do outro. Pelo contrário: eu sou capaz de interpretar outra pessoa ou estar em uma posição que eu posso ocupar, como uma posição que cria uma perspectiva alternativa sobre o mundo e eu. A perspectiva construída pode ou não ser congruente com a do outro real, o que pode ser verificado por entrar em conversa com este. Deve-se ressaltar, no entanto, que o outro pode ser, em parte, o produto da minha imaginação, estreitamente interligado com o outro real, e pode ser até mesmo completamente imaginário.

O conceito de *self*-dialógico foi criado por Hermans (2001) na tentativa de superar a proposta de James (1890) sobre o *self* (Eu – I e Me – mim, meu), para mostrar como o indivíduo se percebe no mundo, em um fluxo contínuo de pensamento de si do nascimento à morte. O conceito de James (1890) considera a função da multiplicidade de posições sociais em contraste com o *eu* cartesiano, considerando não apenas o *eu* intelecto e o *eu* empírico como também o *eu* e o *outro*, assim, *self* e *outro* não se excluem, dialogam. Mas esta conceituação não inclui a cultura coletiva, isto é, as instituições, a política etc., contemplando apenas o campo semiótico do sujeito.

Após identificar os conflitos entre os diferentes *eus* (James, 1890), de um lado como *self*-como-conhecedor enquanto princípio unificador e contínuo que rivaliza com os outros *eus* diferentes ou multiplicidade do *self*, descontínuo, Hermans (2001) estabelece as diferenças entre James e Bakhtin no que se refere à multiplicidade da mente humana e aos diversos significados dados ao tratamento dos aspectos sociais da mente.

Então, Hermans (2001) usa o termo dialógico criado por Bakhtin por considerar que os processos de posicionamento advêm de uma relação dialógica na qual o *self* é influenciado pela cultura coletiva, isto é, o indivíduo possui uma cultura pessoal que influencia e que é influenciada por uma cultura coletiva. Desta forma, o romance polifônico de Bakhtin, se aplicado ao *self*, desafia a noção de individualidade, unidade e continuidade do *self*.

A ênfase dada por Bakhtin à natureza espaço-temporal dos enunciados nos processos dialógicos, por meio do termo justaposição, representa uma característica da estrutura narrativa do *self* dialógico e, para Hermans (2001), estas relações dialógicas não estão restritas aos diálogos verbais. Nesta concepção, o *self* dialógico é social não apenas no sentido de que um indivíduo esteja em contato ou interações sociais com outras pessoas de fora, isto é, presencialmente ao seu redor ou externas à sua mente ou corpo, mas também no sentido de que outras pessoas ocupem funções (ou se posicionem) em um único *self* plurívoco.

1.1 Estrutura da dissertação

Feita esta breve contextualização, apresentamos a seguir a estrutura da presente dissertação. Iniciamos por este primeiro capítulo introdutório ao tema e aos objetivos sobre os quais nos baseamos para todo o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo II apresentamos a Fundamentação Teórica dividida em subtítulos correspondentes a temas e subtemas intrinsecamente relacionados entre si e com as abordagens relacionadas ao: Desenvolvimento Humano e Cultura; Significação e Mediação Semiótica; Invenções Tecnológicas e Dinâmicas Interacionais; Imaginação, *Self* reflexivo e Narrativa e Posicionamentos do *Self*. Tais abordagens norteiam toda a reflexão desenvolvida ao longo dessa pesquisa.

No capítulo III apresentamos os temas Educação, EaD e Tecnologias como forma de abordar os primórdios da modalidade EaD no Brasil, sua importância, dados o alto índice de analfabetismo, as dificuldades de acesso às escolas em localidades remotas, a falta de ofertas de universidades e conseqüentemente de cursos, além do fato da extensa dimensão territorial brasileira. Apresentamos também a legislação sobre a qual está apoiada esta modalidade bem como a relação entre a evolução das tecnologias e o processo de desenvolvimento humano.

O Método foi descrito no capítulo IV bem como a metodologia de abordagem qualitativa que utilizamos para a coleta e análise das informações obtidas nas interações entre as participantes no fórum de discussão online e nas entrevistas narrativas episódicas.

A Análise e Discussão dos Resultados feita mediante a análise temática dialógica é apresentada no capítulo V. Inicialmente abordamos as interações no fórum, a seguir tratamos das entrevistas episódicas narrativas e concluimos com a triangulação das informações obtidas.

Conseguimos os resultados através da identificação dos temas e subtemas que permearam as narrativas das três participantes, considerando tanto as percepções estritamente individuais quanto aquelas recorrentes e similares entre as três.

Consideramos que novas pesquisas ainda serão necessárias uma vez que as identidades são construídas e modificadas continuamente e que a modalidade EaD está em expansão e

influencia diretamente na modalidade presencial. Segundo as participantes há uma tendência bastante significativa para que a educação no futuro seja híbrida.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desenvolvimento Humano e Cultura

As abordagens da psicologia cultural tratam o desenvolvimento humano como desenvolvimento cultural em processo histórico e envolvem tanto o ontogenético quanto o filogenético. O caráter simbólico da cultura é capaz de desvendar o paradoxo que envolve as condições naturais e culturais do ser humano. É característico do ser humano atribuir significação a todas as suas atividades biológicas e ao fazer isso, é dada uma nova forma de existência às funções biológicas, agora no nível simbólico (Vigotski, 1995).

O ponto fundamental para essa compreensão do conceito de cultura está na afirmativa de Vigotsky (1995) de que cultura é o produto da atividade histórico-social do homem no plano coletivo. É na abrangência deste enunciado e na sua convergência com o pensamento de Marx e Engels (2001) que o conceito de cultura adquire sua validação: ao transformar a natureza o homem está adaptando-a aos objetivos que ele mesmo se propõe, o que equivale à modificação da natureza (ambiente). Deste modo, o homem cria condições de existência e estas determinam o seu modo de ser.

Esta transformação está intrinsecamente relacionada à criação de símbolos e de instrumentos que constituem os dois meios de se produzir cultura e que são os mediadores da ação humana, por exemplo, as ferramentas para agir na natureza e instrumentos simbólicos, que são formas de pensamento, como os calendários, sistema numérico, sistema linguístico, fórmulas, dentre outros (Vigotsky, 1995).

Trata-se, portanto, de uma ação da mente, isto é, de ideias sobre objetos simbólicos, a partir do uso de meios simbólicos ou diferentes tipos de linguagem, cuja exteriorização ocorre na comunicação aos outros e que se realiza por intermédio de formas materiais de expressão, ou seja, fala, escrita, formas sonoras, formas gráficas, formas estéticas, expressividade dentre outros. É da relação entre meios simbólicos de comunicação e interação humana que os indivíduos tomam consciência de si mesmos e do contexto em que estão inseridos.

Fundamentamos o presente estudo nas bases dessas premissas, isto é, as reflexões sobre quais os significados de ser professor/tutor, em uma sociedade caracterizada pelo constante desenvolvimento e aprimoramentos das tecnologias da informação e comunicação, estão assentadas no diálogo entre as abordagens apresentado a seguir.

Para que o desenvolvimento humano ocorra é necessário, segundo Vigotsky (1995), que as funções culturais superiores se constituam na interação do sujeito com os outros e com o meio. As funções biológicas, elementares, modificam-se à medida que ocorre o amadurecimento das estruturas cognitivas e o aumento de vínculos com o mundo. De acordo com esse princípio geral, o ser humano nasce duas vezes, isto é, ele nasce biologicamente e culturalmente.

Ao abordar as proposições e questões relacionadas a este princípio fundamental no pensamento vigotskiniano, Pino (2005) afirma que dizer que o ser humano nasce duas vezes significa compreender que, diferentemente dos outros animais, inclusive dos mais próximos da espécie humana, os seres humanos, que necessitam se constituir como um animal simbólico e cultural, complementam o nascimento biológico por meio da interação com outros seres humanos para que possam sobreviver e se tornar seres humanos, isto é, se humanizarem.

É por meio da interação que os seres humanos sobrevivem e criam cultura. Na elucidação desta proposição, Pino (2005) cita a hipótese científica que investiga como a

evolução genética e neurológica pode ser influenciada pela experiência cultural. Nessa perspectiva, a interação entre os seres humanos explica o nascimento cultural ou processo de humanização/culturalização do ser humano e sua constituição enquanto ser/estar no mundo como intrinsecamente relacionados ao papel do outro.

Assim, o nascimento cultural deve ser pensado na hipótese da existência de um momento zero cultural e envolve uma “dupla mediação: a dos signos e a do Outro, como detentor da significação” (Vigotsky, 1995, p. 59). Isto é, o bebê nasce com as funções biológicas, mas necessita da intermediação com o Outro da sua espécie para adquirir ou habilitar as funções culturais.

Para entendermos as dinâmicas estabelecidas no processo de significação de si dos professores/tutores precisamos compreender, inicialmente, como se dá “a passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura” (Pino, 2005, p. 54). Apoiamo-nos na abordagem de Pino (2005), sobre a possibilidade de que a resposta para esta questão de construção de significados possa estar na hipótese do marco zero cultural, para compreendermos como a cultura pode produzir e ao mesmo tempo ser resultado. O marco zero cultural corresponde ao momento em que ainda não houve interação entre o bebê, na sua forma mais elementar das funções sensorial e motora, e o mundo da cultura. Sendo este o marco zero cultural anterior à introdução processual, feita no circuito comunicativo e sensório-motor da criança, da significação do circuito comunicativo e semiótico dos adultos (Pino, 2005).

Dessa forma, uma vez articuladas nas suas formas mais elementares, as duas funções, sensorial e motora, constituiriam o primeiro circuito de comunicação da criança com o outro e os primeiros contatos com o mundo da cultura, isto é, a constituição das relações sociais e o processo de constituição cultural (Pino, 2005). Compreendemos que trata-se de processo contínuo ao longo da trajetória de vida de uma pessoa cujo significado de si está

intrinsecamente ligado a presença de outrem (Bakhtin, 2003). Assim, de acordo com a tradição cultural do meio social do qual o indivíduo faz parte, suas ações vão recebendo as significações concedidas pelo outro, havendo uma incorporação da cultura responsável pela sua constituição como um ser humano ou ser cultural (Pino, 2005).

Ao indagarmos sobre os elementos que compõem a identidade dos professores/tutores, relacionamos as proposições de Pino (2005) com as abordagens de Geertz (2008), quando este afirma que a cultura representa o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um, a partir do momento em que é compreendido como um coletivo que cria um conjunto de mecanismos simbólicos que influenciam o comportamento. Tornar-se humano é tornar-se individual em meio ao coletivo. Os seres humanos se tornam individuais orientados pelos padrões culturais, que são os sistemas de significados criados historicamente. De acordo com esses padrões os seres humanos formam, ordenam, objetivam e dirigem as suas vidas.

Nessa perspectiva de análise do desenvolvimento humano Geertz (2008) afirma que, embora inadvertidamente, o próprio ser humano se cria. Não parece existir o que comumente se chama de natureza humana independente da cultura. Os símbolos significantes que surgem graças às mudanças biológicas por meio do desenvolvimento do sistema nervoso central e sua interação com a cultura, são capazes de dirigir o comportamento humano ou organizar as experiências. O que interessa é a interação entre as mudanças biológicas no ser humano com a cultura. Assim, concebemos o desenvolvimento humano como um fenômeno sistêmico não finalizado em que o novo está constantemente sendo elaborado de acordo com as circunstâncias e o devir (Valsiner, 2012; Zittoun, Valsiner, Vedeler, Gonçalves & Ferring, 2013).

Diferentemente dos outros animais, que nascem com seus padrões de comportamento definidos, o homem nasce com as capacidades de resposta extremamente gerais, porque é capaz de pensar e recordar fatos. Estes permitem maior plasticidade, complexidade e uma efetividade de comportamentos que se tornariam ingovernáveis, caóticos e de explosões emocionais, se não fossem dirigidos por padrões culturais (os sistemas organizados de símbolos significantes). Enquanto totalidade acumulada de tais padrões, a cultura é condição essencial para a existência humana, ela é a base de sua especificidade (Geertz, 2008).

Os temas oriundos das proposições de Vigotsky (1995) relacionados aos aspectos culturais e ao processo de humanização dos seres humanos, abordados acima por Pino (2005) e Geertz (2008) são, igualmente, objetos de reflexão no pensamento de Bruner (1991), como veremos no decorrer desse estudo.

2.2 Significado e Mediação Semiótica

O conceito fundamental da psicologia humana é o significado e os processos e transações que se dão na construção dos significados (Bruner, 1991). Um dos pilares do presente estudo está fundamentado nesta proposição, que se baseia em dois argumentos relacionados entre si: o de que os estados intencionais modelam as experiências e os atos do ser humano e, o que propõe que, aquilo que dá forma a estes estados intencionais é a sua participação, denominada “negociación” (Bruner, 1991, p. 48), nos sistemas simbólicos da cultura, daí seu caráter público e comunitário.

Dessa forma, ressaltamos a relação intrínseca entre os aspectos biológicos e a cultura no processo de desenvolvimento humano. Para Bruner (1991) os aspectos biológicos poderiam significar, quando muito, restrições e/ou condições para que aspectos culturais se desenvolvam,

mas nestes casos, as culturas criam “*prótesis*” Bruner (1991) que permitam aos seres humanos ultrapassá-las e dentre as quais podemos considerar, em meio a outras, os meios de comunicação e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

Com efeito, os neurocientistas e os antropólogos compartilham cada vez mais a ideia de que as necessidades e oportunidades culturais desempenham um papel fundamental na seleção das características neurais da evolução humana. Zittoun et al. (2013) afirmam que, assim como os outros animais, os seres humanos são capazes de coordenar suas ações em dada atividade. O desenvolvimento filogenético das habilidades semióticas permitiu o desenvolvimento da cultura (arte e ciência) permitindo o desenvolvimento das representações do futuro ou até mesmo na ausência das pessoas ou dos objetos no contexto situacional.

Buscando compreender como se dá o processo de construção do significado de ser professor/tutor, baseamo-nos na proposição de Bruner (1991) sobre o princípio de organização da psicologia popular como sendo narrativo e não conceitual. Ou seja, é por meio da narrativa que se constrói o canônico ou se resolvem situações divergentes. Essas questões são fundamentais para a compreensão de como a narrativa organiza a experiência e a importância da memória para o processo de construção de significado. Na análise da natureza da narrativa, Bruner (1991) a descreve como sendo o tecido da ação e da intencionalidade humanas.

Quando pensamos o roteiro para a construção das informações desta pesquisa, consideramos a perspectiva da analogia da vida como sendo um palco em que se desenrola a trama de uma peça de teatro. Neste palco as pessoas organizam suas experiências, seus conhecimentos e suas relações sociais interpretando, narrando e/ou improvisando a partir de circunstâncias dadas ou produzidas, criando assim seus cânones ou resolvendo situações extraordinárias, incomuns (Bruner, 1991). Dessa forma, instigamos a reflexão sobre a atuação enquanto professora/tutora na trajetória de vida das participantes por meio de suas narrativas.

A aquisição da habilidade da narrativa examinada por Bruner (1991) considera a assimilação dos cânones da cultura e os desvios destes. Esta aquisição não se dá apenas pelo uso da razão ou de uma predisposição inata e primitiva para a organização da narrativa, ela depende essencialmente do convívio social e seu respectivo kit de técnicas interpretativas tais como mitos, tipologia de compromissos humanos e as maneiras tradicionais de delimitar e resolver narrativas divergentes. Para tanto, é necessário entender como são produzidos os significados, especialmente os significados narrativos que acontecem junto com o início do uso da linguagem.

A cultura resulta, diante do exposto acima e da analogia da vida enquanto teatro proposta por Bruner (1991), das interações entre os seres humanos no decorrer de suas vidas. Estes, chegam numa sociedade que já possui um roteiro em desenvolvimento, apreendem os cânones dessa cultura e, ao agirem podem referendar ou transformar tais cânones. Consideramos assim, explicações do comportamento humano e da busca pelo significado com um olhar histórico sobre as relações entre o comportamento individual e a cultura (Rosa, 2000).

Isso nos remete a um aspecto essencial quando se estuda a psicologia cultural, trata-se de compreender como se dá a transmissão dos dispositivos culturais que são construídos pelos membros que compõem uma sociedade através das gerações e que irão compor o tecido das narrativas (Bruner, 2004). Segundo Valsiner (2012) existem duas direções básicas dentro da psicologia cultural, sendo possível “distinguir as orientações *semiótica* (mediada por signos) e *da atividade* no uso da cultura” (Valsiner, 2012).

A cultura, enquanto mediação semiótica, constitui parte do sistema das funções psicológicas organizadas, podendo estas serem intrapessoais ou interpessoais. O nível

intrapessoal envolve o funcionamento de processos intrapsicológicos, isto é, de atos de regulação semiótica de uma pessoa quanto ao envolvimento em sua experiência do mundo.

No âmbito interpessoal a mediação semiótica ocorre quando diferentes pessoas conversam, lutam, persuadem ou evitam umas às outras. Esse tipo de prática discursiva pode acarretar muito mais do que mera interação ou “troca de informação” porque pode incluir “interações estratégicas” que estabelecem armadilhas semióticas ou declarações ideológicas para os interlocutores (Valsiner, 2012).

Nessa perspectiva, na elucidação das diversas vozes que compõem a construção identitária do professor/tutor nas narrativas das participantes desta pesquisa, adotamos a concepção de *self* dialógico elaborada por Hermans (2001) para referir-se à multiplicidade de posições que o ser humano ocupa nos diversos contextos sociais ao longo de sua vida. As bases da teoria do *self* dialógico encontram-se, primeiramente, na distinção feita por James (1890) entre o “eu” e o “mim” e no reconhecimento dessa dualidade como condição para o conhecimento de si mesmo baseado na continuidade da experiência do *self*. Outro fundamento para a teoria do *self* dialógico encontra-se na novela polifônica, característica dos estudos bakhtinianos para compor a concepção de uma teoria narrativa na qual as diversas vozes internas e externas compõe o tecido do que é narrado (Bakhtin, 1997; Hermans, 2001).

Assim, consideramos a cultura como parte indissociável das diversas vozes que compõem o *self* e destacamos aqui, no domínio das abordagens relacionadas à teoria da atividade, um enfoque paralelo que compreende a cultura como mediação semiótica, isto é, a atividade humana e sua organização estrutural-dinâmica. Rogoff (2003), citado por Valsiner (2012), afirma que o desenvolvimento dos seres humanos se dá nas diversas formas em que participam das atividades socioculturais em suas comunidades, que também se modificam.

Para tanto, é necessário compreender a dinâmica da transmissão da cultura através das gerações. Compreendendo a cultura mais como um processo do que como uma entidade, Valsiner (2012) analisa a transmissão intergeracional dos dispositivos culturais mediadores construídos, importante para a continuidade da sociedade. Existem dois modelos para essa transferência cultural: o modelo unidirecional e o bidirecional. O primeiro “considera a pessoa em desenvolvimento – o recipiente da transmissão cultural ou das ações sociolizadoras – como *passiva em sua aceitação (...) das mensagens culturais*” (Valsiner, 2012, p. 33, destaques do autor). Nessa concepção, enquanto recipientes, as pessoas simplesmente aceitam as mensagens que lhes são dirigidas, ou falham em relação a elas. Não é esperado que as mensagens recebidas (entidades fixas) sejam reorganizadas.

Nesta pesquisa consideramos o desenvolvimento, em todos os seus níveis, como um “fenômeno sistêmico aberto no qual a novidade *está constantemente em processo de ser criada*” (Valsiner, 2012, p. 34, destaques do autor). Assim, o segundo modelo, o modelo bidirecional de transferência que implica em coconstrução ativa é o que melhor se adequa aos processos sistêmicos abertos, pois sua premissa é a de que todos os participantes da transmissão cultural transformam ativamente as mensagens culturais e poderia ser chamado Multidirecional porque todos os participantes são ativos e multiplicam a reconstrução das mensagens (Valsiner, 2012).

Dessa forma, compreendemos a identidade como algo em construção num fluxo contínuo e em contexto dialógico, isto é, nas interações verbais na relação com o outro, nas quais os posicionamentos de si se dão de acordo com as circunstâncias culturais e refletem as posturas ideológicas (Harré & Langenhove, 1999). Os conceitos de posicionamento e identidade estão intrinsecamente relacionados “pois ambos consideram que o indivíduo está

em constante construção” (Borges & Piovesan, 2012, p. 36) no decorrer das trajetórias de vida envolvendo as diversas relações sociais.

2.3 Invenções Tecnológicas e Dinâmicas Interacionais

Para compreendermos e elucidarmos as dinâmicas interacionais advindas da nova cultura de aprendizagem produzida pelas invenções tecnológicas, que modificam constantemente as relações humanas relacionadas à forma de organização do trabalho, da educação, do gerenciamento do tempo dentre outros, tomamos como base algumas das proposições do Círculo de Bakhtin.

Volóchinov (2017) aborda o problema da correlação entre a base, isto é, as condições materiais e as superestruturas ou condições ideológicas, um dos problemas do marxismo, com o intuito de identificar qual “é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada” (Volóchinov, 2017, p. 106). Esse problema pode ser compreendido, em grande parte, no material da palavra. O que precisa ser entendido é como a realidade existente determina o signo e como o signo reflete e refrata a existência em formação.

Partimos do pressuposto de que os avanços tecnológicos que caracterizaram o final do século XX e o início do século XXI correspondem a um acúmulo de mudanças quantitativas na infraestrutura social, que por meio do movimento dialético se transformam de maneira processual em mudanças qualitativas, isto é, as mudanças relacionadas às novas formas de organização da educação institucionalizada que envolvem o fazer pedagógico, a

legislação sobre esse novo fazer e as implicações dessas transformações no processo de desenvolvimento humano.

Em consonância com as proposições do círculo bakhtiniano, consideramos que a importância da palavra não está em sua natureza sónica mas na sua onipresença social: ela participa de toda interação e de todo contato entre as pessoas em todos os seus aspectos, isto é, no trabalho colaborativo, na comunicação e nos diversos contatos sociais, políticos, econômicos etc. (Volóchinov, 2017). Essa materialidade da palavra faz com que ela seja o indicador mais sensível das mudanças sociais quando estas estão se formando e antes ainda de se constituírem em sistemas ideológicos organizados (Volóchinov, 2017).

Considerando as abordagens acima e a perspectiva do desenvolvimento humano como intrinsecamente relacionado ao meio social, histórico e cultural que a ação humana produz, é possível estabelecer ainda relações entre as proposições de Volóchinov (2017) e o pensamento de Lévy (1999) sobre os avanços do desenvolvimento tecnológico a partir do final do século XX, e as novas configurações no campo da educação por meio dos conceitos de ciberespaço e cibercultura:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p. 17).

A partir da proposição, mencionada anteriormente, de que a palavra corresponde ao meio em que se desenvolvem as lentas acumulações quantitativas das mudanças que ainda não alcançaram uma nova qualidade ideológica (Volóchinov, 2017), podemos também compreender o conceito de cibercultura, apresentado por Lévy (1999) enquanto neologismo

que especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17).

Uma das características do ciberespaço é a relativização do espaço e do tempo, pois ali a comunicação tende a ocorrer, em sua maioria, de forma assíncrona em um espaço que não é lugar de encontros físicos em termos de corporificação humana material.

Para compreendermos as interações nesse espaço e tempo dilatados e ao mesmo tempo fundidos um ao outro, nos baseamos no conceito de cronotopo apresentado por Bakhtin (2003) e que configura um aspecto relevante a ser considerado na compreensão da construção identitária dos professores que atuam em ambientes virtuais de aprendizagem.

Bakhtin (2003) faz uma análise da visão do tempo em Goethe e identifica a cronotopia, isto é, a dissolubilidade entre a história (temporalidade) e a geografia (topologia) presentes em suas descrições e percepções do mundo natural e histórico. A palavra cronotopo é uma junção das palavras gregas *chronos* (tempo) e *topos* (espaço) e, como afirma o próprio Bakhtin, tem origem na teoria da relatividade proposta por Einstein e introduzida nas ciências matemáticas. A transposição desse conceito para a crítica literária é apresentada quase como uma metáfora, mas o autor destaca esse “quase” afirmando não se tratar apenas de uma metáfora. O importante é a expressão da indissolubilidade entre espaço e tempo.

“O conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem.” (Brait, 2016, p. 105). O local do encontro é também o local da polifonia. Neste trabalho, esse local é também entendido como uma das possibilidades dos posicionamentos do *self*. Para tanto, retomamos as proposições de Valsiner (2012) sobre a cultura enquanto mediação semiótica e parte do sistema das funções psicológicas organizadas intrapessoal ou interpessoal,

bem como a proposição da teoria do *self* dialógico por Hermans (2001) para a compreensão dos posicionamentos nas narrativas das participantes da pesquisa, analisando e identificando as suas diversas vozes e encontros assíncronos nas reflexões que deram origem às suas narrativas.

Para compreendermos a dinâmica das narrativas das participantes sobre as suas percepções enquanto professoras/tutoras na modalidade de ensino a distância nos baseamos na análise sobre o texto literário feita por Bakhtin (1998). O autor afirma a possibilidade e até mesmo a frequência com que seres reais tais como autores, ouvintes e leitores se encontram em tempos-espacos diferentes, às vezes separados por séculos e por distâncias espaciais, porém num mundo uno, real, inacabado e histórico separado pela rigorosa e intransponível fronteira do mundo que está representado no texto.

Esse mundo, segundo Bakhtin (1998), pode ser chamado de criador de texto, pois todos os seus elementos, isto é, “– a realidade refletida no texto, os autores que o criam, os intérpretes (se eles existem), e, finalmente, os ouvintes-leitores que o reconstituem e, nessa reconstituição, o renovam – participam em partes iguais da criação do mundo representado” (Bakhtin, 1998, p. 358). Os cronotopos refletidos e criados do mundo representado na obra (no texto) originam-se dos cronotopos reais desse mundo representado (Bakhtin, 1998).

Nesta pesquisa, a transposição do conceito do cronotopo bakhtiniano está relacionada à relativização do tempo e do espaço no decorrer das narrativas dos participantes. A identificação dos cronotopos nas narrativas permitiram a abordagem da presentificação da memória.

Se com o cronotopo conseguimos essa presentificação ou atualização do passado, analisaremos também as perspectivas em relação ao futuro a partir da proposição do tempo irreversível, na qual a imaginação desempenha uma espécie de antecipação, projeção e/ou

antevisão do futuro (Zittoun et al., 2013; Valsiner, 2016). Nessa perspectiva, as expectativas das participantes da pesquisa anteriores ao início do curso serão analisadas no tecido das narrativas apresentadas no decorrer das entrevistas. As abordagens socioculturais e neovigotskianas investigam a noção de como o *self* e a mente emergem dos contextos sociais e culturais e compartilham temas fundamentais, tais como a desconstrução convencional do dualismo em Psicologia, a emergente noção da atividade como propriedade da subjetividade humana e a visão meta-teórica da Psicologia investigativa e reflexiva.

Segundo Vigotsky (1993) o ser humano, além de criar instrumentos materiais que possibilitam a mediação instrumental, cria também instrumentos psicológicos ou signos que promovem a mediação simbólica entre ele (ser humano) e o mundo. Assim, ao longo da evolução humana, em nível ontogenético e filogenético, esses signos deixaram de ser marcas externas para se tornarem processos internos de mediação, organizando-se no interior da cultura e no desenvolvimento das crianças como sistemas simbólicos (Vigotsky, 1991, 1993).

O processo de internalização da mediação permite que os sistemas simbólicos se desenvolvam e organizem os signos em estruturas complexas e articuladas que são essenciais para que os processos psicológicos também se desenvolvam. A mediação simbólica é a relação entre os seres humanos e o meio. Aquela não se baseia diretamente em artefatos, outros seres humanos e situações que se apresentam, mas sim em signos, representações (Vigotsky, 1993).

Em sua relação com o mundo e com o outro, os homens foram se caracterizando como seres diferenciados dos animais, desenvolvendo suas funções neurológicas que permitiram o desenvolvimento dos processos mentais superiores ou habilidades psíquicas exclusivas, tais como os processos cognitivos de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamentos (Vigotsky, 1993).

O desenvolvimento da mediação simbólica e da “linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado na história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas” (Rego, 2003, pp. 53–54), permitem que os seres humanos se relacionem com objetos e seres do mundo exterior ainda que esses não estejam presentes; possibilitam o processo de abstração e generalização; e a formação de conceitos e a comunicação entre os seres humanos (Vigotsky, 1991, 1993). Dessa forma, ocorre a constituição dos fenômenos semióticos, isto é, de produção de significado e de sentido, bem como a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências produzidas durante o desenvolvimento da história.

É na abrangência dos conceitos de habilidades semióticas, imaginação e memória que possivelmente podemos compreender a atividade enquanto propriedade da subjetividade humana. Dessa forma, a atividade entre sujeitos é, ao mesmo tempo, responsável pela constituição da subjetividade e pela constituição da vida em sociedade e estas dimensões da existência humana não podem estar dissociadas.

2.4 Imaginação, Self Reflexivo e Narrativa

As habilidades semióticas complexas, associadas à existência de artefatos culturais e sistemas semióticos acumulados e repassados através de gerações permitiram o desenvolvimento da capacidade da imaginação, que desempenha um papel importante na produção de narrativas, pois os símbolos internalizados permitem diálogos internos (do *self* reflexivo), reminiscências e projeções para o futuro (Hermans, 1996; Bruner, 2004; Zittoun et al., 2013; Zittoun, 2014). Pela imaginação, a construção da realidade mental torna-se possível,

mesmo quando as impossibilidades do mundo exterior impedem que o sujeito tenha uma experiência concreta no plano físico, isto é, na concretude de suas ações.

Estimulamos as narrativas, pois consideramos que a imaginação no decorrer da vida e, portanto, do desenvolvimento humano, entendido como um sistema aberto, é um constante processo de expansão do presente através das dimensões do tempo, espaço e de várias dimensões da realidade (Valsiner, 2012, 2016; Zittoun et al., 2013). Ao longo da vida de um indivíduo (ontogênese), pensar e imaginar sobre um passado e/ou um futuro nunca será a mesma experiência, pois as expectativas desta variam constantemente dependendo do contexto situacional, das pessoas com as quais o sujeito se relaciona, das condições históricas, sociais e culturais.

Assim, podemos compreender o caráter de permanente mudança que envolve o processo de construção da identidade docente por meio “dos posicionamentos de si na relação com os grupos a que pertencemos e nas atividades que desenvolvemos” (Borges & Piovesan, 2012, p. 342). As mudanças de comportamentos e atitudes modificam os significados atribuídos às situações e às posições, pois aqueles estão mudando de acordo com o contexto social:

(...) posições existem como padrões de crenças nos membros de uma relativamente coerente comunidade de fala. “Posições” são sociais no sentido que as crenças relevantes de cada membro são similares aquelas dos outros membros. Claro que nós podemos acessar a similaridade de grupos de crenças de posicionamentos de cada pessoa para aqueles outros somente como cada ator social expressa suas crenças sobre posições. (Harré & Moghaddan, 2003, p. 4)

Esta visão teórica permite uma compreensão generalizada do desenvolvimento humano e que envolve o que Zittoun et al. (2013) denominam “visão de dentro” (interna) e a “visão de

fora” (externa) ou, em outras palavras, o processo dialético. A visão de dentro se baseia em tentativas de capturar o trabalho de captar, doar e fazer sentido para a pessoa, isto é, entender por meio dos significados construídos situacionalmente. A visão de fora, intermental, característica inerente das ciências naturais e de algumas ciências sociais, procura a objetividade e propõe teorias que consideram indivíduos como organismos ou entidades sociais no âmbito social ou subjetividade social.

Nessa perspectiva, concordamos com a proposição de Zittoun et al. (2013) que considera os processos sociais e biológicos “de fora” e os semióticos enquanto sentido pessoal do sujeito em relação à subjetividade social, como o processo dialético, isto é, uma integração do “fora” e do “dentro” com vistas a uma única concepção do curso de vida do ser humano.

Esta percepção de constante mudança (Harré & Moghaddan, 2003) relacionada à proposição de desenvolvimento humano como um sistema aberto (Valsiner, 2012), encontra respaldo na concepção de Zittoun et al. (2013), apresentada no parágrafo anterior, sobre a integração do “fora” e do “dentro” enquanto sentido pessoal do sujeito em relação à subjetividade social. Zittoun et al. (2013) apresentam a definição do termo Genesis, que “equivale a “vir a ser” - ou mesmo, “tornar-se”, que é o contrário de “ser” (...) Epigênese significaria então “tornar-se como um processo de desdobramento, se fôssemos ser fiéis à tradição” (Zittoun et al., 2013, p. 22).

As compreensões dos mundos internos e externos variam constantemente e a imaginação, bem como a memória exercem papel fundamental na trajetória da vida, na paisagem metafórica em que os seres humanos estão em fluxo no espaço e no tempo (Zittoun et al., 2013).

Segundo Bruner (2004) parece não haver outra forma de descrever o tempo vivido que não seja a narrativa. Citando as máximas de Aristóteles “a arte imita a vida” e de Oscar Wilde

“a vida imita a arte”, Bruner (2004) afirma que a vida imita a narrativa, sendo a imaginação humana um raciocínio ativo que constrói a vida e a narrativa da mesma forma.

Para Zittoun et al. (2013), os seres humanos não só viajam através do tempo dentro de suas atividades imaginativas como também ao longo do tempo em um sentido mais concreto ou material, e as representações são dependentes de aquisições linguísticas tais como os pronomes e os indicadores de tempo.

A narrativa é reflexiva e por isso o processo de contar a história da própria vida pode ser conturbado, pois o narrador e a figura central são os mesmos (Bruner, 2004). Em relação aos eventos da memória, Zittoun et al. (2013) apresentam três questões: se eles estão na memória, esperando a pessoa ser capaz de nomeá-los alguns anos mais tarde; se eles são interpretações posteriores dessas memórias passadas; ou se são socialmente guiados por tipos de interpretação e narração de tais eventos. Dessa forma, segundo Bruner (2004) o narrador, que também é a figura central, estará falando das escolhas feitas entre as suas intenções e estas são suscetíveis às influências culturais.

A instabilidade faz com que as histórias de vida sejam altamente suscetíveis às influências culturais e mudam as narrativas das pessoas. Os processos cognitivos e linguísticos formados culturalmente que orientam o *self-telling* (Bruner, 2004), eventualmente alcançam o poder de estruturar a experiência perceptiva, a organizar a memória para o segmento e a finalidade.

As questões que envolvem os temas citados acima são objetos de análise de Valsiner (2016), que propõe como alternativa a Abordagem Trajetória Equifinalidade, cuja característica central é a dependência do tempo irreversível como base para a compreensão dos fenômenos culturais e a consideração de opções reais e imaginárias em curso da vida humana como relevantes para a construção de futuros pessoais. Assim, diferentes caminhos de

desenvolvimento podem levar indivíduos diferentes a chegar aos mesmos ou semelhantes pontos no curso da vida (Zittoun et al., 2013). Nessa perspectiva, Valsiner (2016) considera o desenvolvimento humano nos níveis biológico, psicológico e sociológico como sendo um fenômeno dinâmico, complexo e em transformação permanente. Trata-se portanto, de um fenômeno sistêmico aberto no qual as novidades são criadas constantemente. Em análise sobre a concepção de tempo comumente aceita, Valsiner (2016) verifica que este é normalmente apresentado como uma dimensão semelhante a do espaço sendo presumido que seja de forma linear ou curvilínea. Assim, eventos que ocorrem ao longo desta dimensão podem ser comparados uns com os outros, e qualquer evento faz sentido de ser para A ou B. Na constituição do acervo de eventos no tempo, é irrelevante se A é observado antes de B, ou B antes de A porque noções físicas de tempo não têm historicidade.

Valsiner (2016) contrapõe a essa concepção de tempo acima descrita, os sistemas abertos - que se desenvolvem por meio de ligações com o ambiente – nos quais o tempo torna-se irreversível. Em vez de ser uma dimensão, o tempo torna-se curso de vida: “O sistema começa, desenvolve e desaparece. A sequência de aparecimento de eventos torna-se central - a sequência A-B não é substituível pela B-A. Os pais dão à luz a crianças, mas as crianças não podem dar à luz aos pais.” (Valsiner, 2016, p.11).

Segundo Valsiner (2016), os seres humanos vivem em um caminho sem nenhum retorno e para ir adiante inventa e usa signos. A “sintonia” da reflexão da própria vida com a do fluxo do tempo irreversível torna-se possível com o uso desses sinais que, orientados para o futuro, permitem que antecipações sejam feitas, tornando o desenvolvimento imprevisível dadas as variadas transformações decorrentes.

A afirmação de que as ações humanas são intencionais levanta a questão sobre quais são os veículos para a orientação preventiva do agir. Valsiner (2016) propõe a transformação

da psicologia geral do ser humano a partir das funções psicológicas superiores, em que o símbolo de mediação é uma espécie de ponte para o futuro, em psicologia geral teórica com a semiótica, tornando a mediação semiótica o princípio central da psicologia humana.

2.5 Posicionamentos do Self

Hermans (2001) apresenta uma questão que após ser invertida permite uma melhor compreensão do papel da cultura no funcionamento psicológico dos indivíduos. Segundo este autor, em um momento inicial, buscou-se compreender como os indivíduos se comportam quando estão em grupo, o que gerou um novo questionamento: como os grupos se comportam dentro dos indivíduos? Dessa forma, antropólogos e psicólogos culturais investigam, cada vez mais, a importância da cultura como processo e estrutura do *self*, algo que nos propomos a analisar nesta pesquisa.

As vozes individual e coletiva podem funcionar como partes relativamente autônomas do *self*; isto é, os indivíduos podem concordar ou discordar com as coletividades as quais pertencem. Esses termos opostos são carregados de poder, assim, Hermans (2001) se baseia nas quatro dimensões de dominância interacionais identificadas por Linell (1990) para explicar que todas essas vozes estão localizadas em um campo de tensão entre intercâmbio (simétrico) e dominação social (assimétrico).

Com base em exemplos e nas proposições de Linell (1990), Hermans (2001) explica que a noção de poder social ou dominância é uma característica intrínseca dos processos dialógicos e está intimamente associada com a posição que cada pessoa ocupa em uma instituição particular. Linell (1990) distingue quatro dimensões diferentes envolvidas na dominância da interação, descritas a seguir:

1. A dominância interacional, isto é, os padrões de assimetria em termos de estrutura iniciativa-resposta na qual a parte dominante é aquela que faz com que os movimentos mais iniciatórios e determinem fortemente o contexto local em desenvolvimento. A parte subordinada permite, ou deve permitir, que suas contribuições sejam direcionadas, controladas ou inibidas pelos movimentos do interlocutor (Hermans, 2001; Linell, 1990);
2. Os tópicos dominantes, aplicáveis se um dos interlocutores introduzir e mantiver tópicos e perspectivas predominantes sobre outros tópicos. O interlocutor que determina o tema de uma conversa pode atingir um elevado grau de domínio que pode ser visível não só no conteúdo da fala, mas também no sentido que a conversa toma como um todo (Hermans, 2001; Linell, 1990);
3. A quantidade de conversa, que reflete as relações de dominância. Uma pessoa que fala muito em uma conversa impede a outra parte de dar um retorno, como no interrogatório de um suspeito;
4. E por último, os movimentos estratégicos como um tipo especial de dispositivo de dominância. Uma pessoa pode ter um forte impacto sobre uma conversa sem a necessidade de falar muito. Quando alguém diz algumas coisas estrategicamente importantes, a direção e os *insights* resultantes podem ser fortemente influenciados (Hermans, 2001; Linell, 1990).

Desta forma, o domínio é um conceito indispensável para a análise de processos culturais. Relações de dominância organizam e restringem não só as interações dentro das sociedades ou grupos, mas também as interações entre diferentes grupos culturais. As indagações de Hermans (2001) envolvem ainda o significado dessas hipóteses para o processo de posicionamento cultural e a construção de significado, no desafio que a psicologia

contemporânea enfrenta e que está relacionado com as crescentes interconexões entre culturas promovidas pelo processo acelerado de globalização.

Hermans (2001) cita as três dimensões da cultura, identificadas por Hannerz (1992), que contribuem para a compreensão da cultura como suscetíveis à dinâmica global: as ideias e modos de pensamento; as formas de externalização; e a distribuição social. Essas três dimensões estão interrelacionadas de modo que a complexidade em uma dimensão é influenciada pela complexidade das outras.

Hannerz (1992) destaca a importância que a tecnologia desempenha nas segunda e terceira dimensões, considerando as mídias como máquinas de significado que representam diferentes modos de externalização e tornam simultaneamente possíveis a construção de novos sistemas de significado (impacto da segunda dimensão sobre a primeira), e a distribuição de tais sistemas em nível mundial (impacto da terceira dimensão na primeira e na segunda). Dada a interrelação das três dimensões, há um aumento na complexidade em cada uma delas. Esta complexidade cria um problema desafiador para noções inter-culturais que vêem culturas em termos de categorias homogêneas. A presença da internet e de outras mídias possibilitam múltiplas identidades em ambientes interativos onde há um redimensionamento das posições individuais e coletivas pelo contato dialógico mútuo. Tais ambientes, incluindo os ambientes virtuais de aprendizagem, requerem que os indivíduos assumam posições, permitindo que sejam estudados pelo conceito de posicionamento, pois geram contradições, ambiguidades e disjunções que são condições circunstanciais para a experiência da incerteza (Hermans, 2001, p. 273-274).

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO, EaD E TECNOLOGIAS

A modalidade Educação a Distância (EaD), tem se tornado cada vez mais comum, sendo amplamente utilizada no Brasil e no mundo. A rede mundial de computadores *www* (World Wide Web) e outras tecnologias de comunicação a distância, tais como aparelhos celulares, *smartphones*, *notebooks*, *tablets*, redes *wifi*, Ambientes virtuais de Aprendizagem, bibliotecas e museus virtuais assim como as redes sociais, dentre outros, permitem o crescimento, avanço, qualidade e principalmente flexibilidade dessa modalidade no processo de ensino-aprendizagem. Na análise dos dados desta pesquisa, como veremos no capítulo V, percebemos e destacamos a influência da modalidade EaD na modalidade presencial.

O primeiro registro da modalidade EaD no Brasil data do ano de 1891, quando tiveram início os cursos de datilografia, por correspondência, que ofereciam a profissionalização nessa área. Os anúncios eram feitos na seção de classificados do Jornal do Brasil. Em 1904, foram implantadas as chamadas Escolas Internacionais que representavam organizações norte-americanas privadas, com fins lucrativos e que ofertavam cursos ministrados na língua espanhola (Niskier, 1999; Maia & Mattar, 2007). Os recursos didáticos nesse primeiro momento consistiam em material impresso que com o decorrer do tempo passou a ser complementado com áudios, vídeos, transmissão de rádio e televisão, vídeo-texto, e computador, culminando na atualidade com a tecnologia multimídia (Maia & Mattar, 2007).

Dado o alto índice de analfabetismo de indivíduos com idade igual ou superior a 15 anos, revelado pelo Censo Demográfico de 1970, foi criada nesse mesmo ano uma delegação brasileira, para participar da reunião do Birô Internacional da Unesco sediada em Tóquio, cujos temas envolviam Educação de Adultos e Educação a Distância. Na sequência, essa delegação

participou de uma visita à Inglaterra para conhecer detalhes de um programa implementado naquele país, denominado Universidade Aberta, com o objetivo de fazer a experiência desse programa no Brasil (Garcia, 2000; Sucupira, 2000). Assim, em 1972 foi criado o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), cuja finalidade era coordenar as atividades da Educação a Distância no Brasil que, a partir de então, aliava o rádio, a televisão, o cinema e o telefone às técnicas tradicionais de ensino (Niskier, 1999; Garcia, 2000; Sucupira, 2000).

Os debates prosseguiram e levaram, na década de 90, à regulamentação da modalidade de Educação a Distância pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 80. Desde então, esse artigo passou por diversas regulamentações, tais como abrangência da oferta, credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação dentre outros. Ao fazer a leitura desses documentos percebemos que existem atribuições específicas para a atuação do professor e para a do tutor. Há uma linha tênue que separa, diferencia ou estabelece um limite entre as atuações de professores e tutores.

Em 2006 foi instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com vistas à expansão e à interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade de educação a distância nas instituições públicas do Brasil. Este sistema objetiva ainda apoiar pesquisas inovadoras na área do ensino superior que fomentem a adoção do uso de tecnologias de informação e comunicação; estimular a criação, em localidades estratégicas, de centros de formação permanente por meio de polos de educação a distância.

Como consequência, são propiciadas a articulação, interação e efetivação de iniciativas que promovem parcerias entre os níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as instituições públicas de ensino superior. A presença virtual da universidade pública de qualidade, formando professores em locais remotos, promove o desenvolvimento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB

e conseqüentemente o desenvolvimento dos próprios municípios que se beneficiam dessa modalidade de educação. Além disso, a universalização do acesso ao ensino superior evita o fluxo migratório para os grandes centros urbanos. As ofertas de vagas são voltadas, essencialmente, para a formação inicial de professores da educação básica, por isso a meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação.

A Resolução que estabelece as diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a distância, em seu capítulo IV - Dos Profissionais da Educação, Artigo 8º - Os profissionais da educação, afirma que esses profissionais deverão ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade (Resolução Nº 1, de 11 de Março do Ministério da Educação, 2016). O parágrafo 1º descreve o corpo docente da instituição (na modalidade EaD) que é entendido como:

todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC (Resolução Nº 1, de 11 de Março do Ministério da Educação, 2016, p. 4).

No parágrafo 2º é feita uma descrição do que se entende por tutor da instituição na modalidade EaD: “todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes na modalidade EaD (Resolução Nº 1, de 11 de Março do Ministério da Educação, 2016, p. 4).”

O parágrafo 3º trata da política de pessoal:

A política de pessoal de cada IES definirá os elementos descritivos dos quadros profissionais que possui, no que concerne à caracterização, limites de atuação, regime de trabalho, atribuições, carga horária, salário, consolidado em plano de carreira homologado, entre outros, necessários ao desenvolvimento acadêmico na modalidade EaD, de acordo com a legislação em vigor, respeitadas as prerrogativas de autonomia universitária e ressalvadas as peculiaridades do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006 (Resolução Nº 1, de 11 de Março do Ministério da Educação, 2016, p. 5).

3.1 Tecnologias e Desenvolvimento Humano

Admitindo a visão da psicologia cultural a partir da perspectiva vigotskiana corroboramos com a afirmação de Monereo e Pozo (2010) sobre o aceite da tese de que as ferramentas com as quais manejamos nosso entorno não apenas transformam o mundo que nos rodeia como transformam também, as práticas daqueles que as utilizam e, conseqüentemente, transformam os modos de agir e de processar os pensamentos (planos, regulamentações, ideias, etc) que sustentam essas práticas (Monereo & Pozo, 2010, p. 98).

Monereo & Pozo (2010) sugerem que não é exagerado dizer que o uso extenso, persistente e permanente das tecnologias da informação poderão formatar as mentes como já fizeram em outros momentos outras ferramentas de comunicação e de aprendizagem. Dessa forma, em consonância com o pensamento de Castells (2000), é possível pensar uma mudança de época, tal como uma revolução silenciosa, pois é o próprio ser humano que está se modificando e, conseqüentemente, trata-se de uma mudança epistemológica.

As implicações culturais do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e de comunicação foram abordadas por Lévy (1999) que denominou de Ciberespaço o novo meio de comunicação que surgiu da interconexão mundial de computadores. Esse termo especifica a infraestrutura material da comunicação digital e envolve tanto o conjunto de informações armazenadas como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo oceânico. Ao conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem concomitantemente ao crescimento do ciberespaço, Lévy (1999) deu o nome de Cibercultura.

Monereo e Pozo (2010) identificaram e situaram os principais antecedentes psicossociais que embasam a transformação da sociedade moderna do século XX em sociedade pós-moderna, sendo eles separados em três planos: os relacionados às mudanças nos processos de socialização educacional; às mudanças nas concepções epistemológicas; e às mudanças nos projetos de vida.

Dessa forma, indagamos sobre o papel ou o fazer do professor/tutor, bem como sobre a constituição da sua identidade, nessa nova ordem social. Entendendo que o fazer docente é permeado pelas relações humanas e está baseado na linguagem (diálogo), Borges, Prado & Tavares (2014) discutem a identidade do professor de ensino a distância a partir do pressuposto de que a identidade do professor provém de trabalho como docente, na relação com os alunos, sendo esta uma das principais referências da identidade do professor que também é constituída pelas relações com outros professores e com seus formadores (relações humanas).

Assim, as interações se caracterizam como os elementos geradores do dialogismo e como forma de construção de conhecimento, pois “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (Bakhtin,

1998, p. 89). Portanto, o conhecimento se estabelece nas relações interpessoais quando os discursos do outro e de si mesmo são internalizados (Borges, Prado, & Tavares, 2014).

As interações são fundamentais nas práticas e ações pedagógicas, sendo elas na modalidade presencial ou a distância. Vigotsky (2001) identificou uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por ele como a distância que medeia o nível atual de desenvolvimento de uma pessoa, caracterizado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação ou auxílio de outra pessoa mais experiente ou em colaboração com pares mais capazes.

Nesse sentido, as interações e as formas de comunicação são essenciais para que as práticas e as ações pedagógicas atuem e promovam a ZDP. As intervenções didáticas do professor devem levar em consideração o caráter processual da aprendizagem e o papel ativo do aluno.

Na educação a distância, a fluidez da informação e da comunicação é possibilitada pelo uso das ferramentas tecnológicas que propiciam aos alunos o uso da “comunicação como uma atividade social que, por um lado, coloca em questão seus posicionamentos no discurso e, por outro, direciona-os a integrarem-se nos diferentes espaços de intersubjetividade que são estabelecidos” (Carlucci, Beraldo & Forcione, 2014, p. 152).

Assim, nesse contexto da modalidade EaD bem como na modalidade presencial, devem ser consideradas a interação e as formas de comunicação, a intervenção didática do professor tutor e os posicionamentos do aluno para que as práticas e ações pedagógicas atuem e promovam a ZDP (Carlucci, Beraldo & Forcione, 2014).

3.2 As Tecnologias da Informação na Contemporaneidade

Entendemos o desenvolvimento humano como uma transformação mediante um processo de troca entre o organismo e o ambiente físico e social no qual as tecnologias desempenham um papel essencial na definição dos processos evolutivos (Lalueza, Crespo & Camps, 2010). Essa perspectiva se alinha à abordagem de Rogoff (2003), segundo a qual o desenvolvimento é entendido como a participação mutável nas atividades socioculturais de comunidades que também se encontram em processo contínuo de mudança. Assim, podemos entender os processos evolutivos como sendo ao mesmo tempo “o requerimento para utilizar artefatos e o resultado da amplificação promovida pelos mesmos” (Lalueza, Crespo & Camps, 2010, p. 49).

Apresentamos a seguir a definição de alguns recursos disponíveis na internet (rede internacional) ou www tais como o aplicativo *WhatsApp*, *Blogs* e *Facebook*, que estão permeando o fazer docente e que entendemos como a exemplificação imediata das mudanças constantes que os novos artefatos culturais provocam no cotidiano das comunidades. No nosso caso específico, as mudanças que esses recursos estão promovendo no meio educativo.

O *WhatsApp* é um aplicativo de download gratuito, do gênero mensageiro instantâneo para Android e computador, desenvolvido em 2009 pela *WhatsApp Inc.* e adquirido em 2014 pelo Facebook Inc. O *WhatsApp* substitui o SMS (*Short Message Service*), sendo um serviço utilizado para o envio de mensagens de textos curtos, por meio de telefones celulares, sem cobrança de taxa e com o uso da conexão de Internet para enviar mensagens gratuitas.

O *WhatsApp* permite chamadas de voz e de vídeo e também a criação de grupos, sendo possível o compartilhamento de mensagens, fotos e vídeos com até 256 pessoas ao mesmo tempo (WhatsApp Encryption Overview, 2017). Em nosso estudo, o tema *WhatsApp* apareceu

na narrativa de uma das professoras/tutoras participantes por meio de severas críticas ao modo como este aplicativo estava sendo usado em detrimento de outras ferramentas disponíveis no próprio ambiente do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

Conforme veremos no capítulo V, ao tratarmos da análise das informações produzidas e dos resultados, o uso do WhatsApp foi rechaçado por uma das participantes. Entretanto, algumas redes sociais e páginas da internet têm sido utilizadas por professores e instituições de ensino tornando-se, por isso, objeto de estudo de várias pesquisas.

A palavra *Blog* é uma abreviação de outra palavra *Weblog* que consiste na junção de duas palavras inglesas *web* (rede ou internet) e *log* (designa o registro de atividade online). Em tradução livre corresponderia a um termo como diário online. Trata-se, portanto, de páginas da internet nas quais podem ser publicados conteúdos tais como textos, imagens, músicas e vídeos relacionados a um assunto específico ou de âmbito geral, podendo ser mantidas por uma ou várias pessoas com a possibilidade de receber comentários dos leitores¹.

O *Facebook* é uma rede social cujo nome significa um termo composto pelas palavras inglesas *face* (rosto) e *book* (livro) e que em tradução livre corresponderia a um livro de faces. A participação é gratuita para os seus usuários, que criam perfis nos quais podem ser publicadas fotos e listas de interesses pessoais, trocas de mensagens públicas e privadas e sua receita é gerada por publicidade².

Em estudo realizado sobre a relação entre o uso de mídias sociais e constituição identitária de professor, Borges e Piovesan (2014) apresentam uma discussão acerca de como

¹ Disponível em: <https://www.significados.com.br/blog/>

² Disponível em: <https://www.significados.com.br/facebook/>

os professores se apresentam por meio das mídias sociais, identificando uma linha tênue entre o que eles executam nas modalidades EaD ou presencial e sua própria identidade social. Para tanto, procuraram identificar e compreender os significados construídos por um professor, atuante na modalidade presencial e na modalidade EaD, estabelecidos pela mediação do uso de tecnologias:

As redes sociais, os blogs, os fotologs admitem dialogar com o imaginário. A relação com o “outro” permeia essa fronteira do real para o virtual, permite que o “eu” e o “outro” tornem-se imaginados, desenvolvam características identitárias muitas vezes presentes apenas na imaginação. Essas interfaces midiáticas medeiam a construção da identidade inserindo-as em novos grupos e comunidades (Borges & Piovesan, 2014, p. 329).

Dessa forma, em consonância com o pensamento de Vigotsky (1995), podemos afirmar que as ferramentas modificam ao mesmo tempo em que definem as trajetórias evolutivas dos seres humanos. Não se trata apenas de um complemento associado às suas atividades, pois suas habilidades se adaptam às novas ferramentas bem como às práticas sociais propiciadas por elas (Lalueza, Crespo & Camps, 2010).

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

4.1 Fundamentação: a pesquisa qualitativa

A pesquisa, de abordagem metodológica qualitativa, utilizou fórum de discussão online registrado na plataforma *Moodle* e Entrevistas Narrativas Episódicas para coleta e análise das informações. As histórias são contadas com palavras e sentidos específicos às experiências e aos modos como vivem as comunidades, grupos sociais e subculturas: “o léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundos, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica” (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p. 91).

As bases para a construção das informações necessárias para esta pesquisa consistiram, em um primeiro momento, na forma de **ambientação da pesquisadora no espaço de coordenação do curso** onde os tutores atuavam, em um segundo momento foi criado um **fórum online dividido em quatro tópicos** de discussão seguidos do terceiro momento, que consistiu em **Entrevistas Narrativas Episódicas** individuais com as três professoras/tutoras participantes desta pesquisa.

O preparo de uma entrevista exige, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), uma compreensão prévia do acontecimento principal que evidencie as lacunas que a entrevista narrativa deve preencher, para se conseguir uma formulação convincente e do tópico inicial central que irá provocar uma narração auto-sustentável. A familiaridade com o campo de estudo é necessária e pode ser obtida por meio de investigações preliminares tais como ler documentos e anotações de relatos, informações ou “boatos” sobre algum acontecimento específico.

Dessa forma, Jovchelovitch e Bauer (2002) recomendam que o pesquisador crie uma lista de perguntas exmanentes, isto é, questões aquelas que refletem os interesses do pesquisador, sua formulações e linguagens e que serão distinguidas das questões imanentes que surgem durante a narração do entrevistado e que consistem nos temas, tópicos e relatos de acontecimentos. As questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor totalmente, parcialmente ou não terem nada a ver umas com as outras: “o ponto crucial da tarefa é *traduzir questões exmanentes em questões imanentes*, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado.” (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p. 97, destaques do autor).

As narrativas pessoais (Greenhalgh, Russell & Swinglehurst, 2005) devem ser analisadas em seus pontos fortes e limitações, visando levantar questões relacionadas à natureza da verdade da narrativa, ou seja, valorizar a tomada de consciência e o impacto emocional. Greenhalgh, Russell e Swinglehurst (2005) fazem um alerta para que em vez de o pesquisador buscar razões “científicas” - tipo comparar/relacionar casos parecidos e/ou buscar verdades que podem ser transferíveis para outras situações -, deve refletir, observar as conexões entre os dados coletados em separadamente e como um todo. Eles afirmam ainda que as narrativas são reveladas cronologicamente; as ações são sobrepostas em uma sequência de eventos ao longo do tempo; as problemáticas são ligadas a ações para evocar sentido, motivo e causalidade e ocorre um tipo de imersão/envolvimento em uma história particular e organizacional (família, profissão, coletivos, instituição).

4.2 Questões norteadoras

Assim, os objetivos dessa pesquisa se delinearam a partir de três questões norteadoras para a análise dos dados: **como os tutores se posicionam e posicionam uns aos outros em suas interações? Qual é a sua identificação com o curso? E, como esses posicionamentos revelam as identidades desses participantes como professores tutores?**

Para identificar os significados de si e dos outros na produção de conhecimento, consideramos a concepção de *self*, tal qual descrita por Hermans (2001), acerca da multiplicidade dinâmica de posições que o indivíduo ocupa nos diversos contextos sociais nos quais interage, bem como o entendimento sobre o diálogo (Bakhtin, 2003) como sendo a forma clássica de comunicação discursiva.

4.3 Objetivo Geral:

Analisar os posicionamentos do *self* de três tutores para identificar os significados de si e dos outros na produção de conhecimento.

4.3.1 Objetivos Específicos:

- Identificar, por meio dos posicionamentos dos professores online, os aspectos de suas trajetórias, qualificações, experiências e expectativas em relação ao curso que participam de suas constituições;
- Identificar temas presentes e/ou recorrentes em suas narrativas escritas e gravadas em áudio;

- Estabelecer relações entre os posicionamentos e os temas emergentes com o intuito de verificar como se percebem atuando como tutores, isto é, sua identificação com o curso e como seus posicionamentos delineiam suas identidades.

4.4 Método

4.4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa, em seus primeiro e segundo momentos foi realizada em ambiente virtual de aprendizagem, no caso, a plataforma Moodle. As entrevistas, realizadas no terceiro momento, ocorreram em um Café e em duas salas de aula de duas instituições de ensino em uma região administrativa de Brasília. A escolha do local para o primeiro momento foi no próprio AVA do curso, por considerarmos a praticidade para as participantes e no segundo momento, para a entrevista individual, a escolha do local foi feita pelas próprias participantes.

4.4.2 Participantes

Participaram da pesquisa três tutores convidados pela pesquisadora e que aceitaram participar desse estudo. Esses tutores foram selecionados, em chamada pública para atuarem no curso.

a. **Participante P1:** com idade de 44 anos na época em que foi realizada a pesquisa, possui graduação, mestrado e doutorado em Psicologia. Atua na modalidade de EaD desde o ano de 2009 e iniciou a sua atuação sem um curso de formação para tal.

b. **Participante P2:** com idade de 46 anos na época da realização da pesquisa, também possui graduação, mestrado e doutorado em Psicologia e atua na modalidade EaD desde 2009. Seu primeiro curso de formação em EaD ocorreu concomitantemente à sua primeira atuação.

c. **Participante P3:** possui formação inicial de graduação em Letras e Comunicação Social. É mestre em Educação, Comunicação e Tecnologias e tinha 44 anos na época em que a pesquisa foi realizada. Ela atua na modalidade EaD desde 2006. Diferentemente das participantes P1 e P2 a P3 foi aluna na modalidade de educação a distância de cursos de extensão e especialização antes de se tornar tutora.

4.4.3 Instrumentos e procedimentos de construção das informações

Inicialmente a pesquisadora teve acesso ao espaço online do curso com o intuito de conhecer o ambiente onde os tutores participantes atuavam. A partir dessa primeira observação, dois roteiros foram elaborados para a dinâmica dos dois momentos da coleta das informações.

O segundo momento consistiu na criação de um **fórum online** no próprio ambiente do curso, **composto por quatro tópicos de discussão**, que envolveram as seguintes temáticas: a importância da modalidade de Educação a Distância (EaD) no cenário da educação brasileira, a relação entre as modalidades EaD e presencial, o embasamento legal, formação e qualificação do tutor em EaD e expectativas das participantes em relação ao futuro da educação.

Assim, no primeiro tópico, as professoras/tutoras foram convidadas a relatarem suas trajetórias enquanto professoras tutoras: início da atuação e se participaram de cursos de formação.

O segundo tópico do fórum envolveu uma reflexão acerca da relação entre as modalidades a distância e presencial. As interações nesse tópico foram mediadas por meio de

três cartoons (Anexo 1) e envolveram discussões sobre as vantagens e desvantagens percebidas pelas participantes nas duas modalidades.

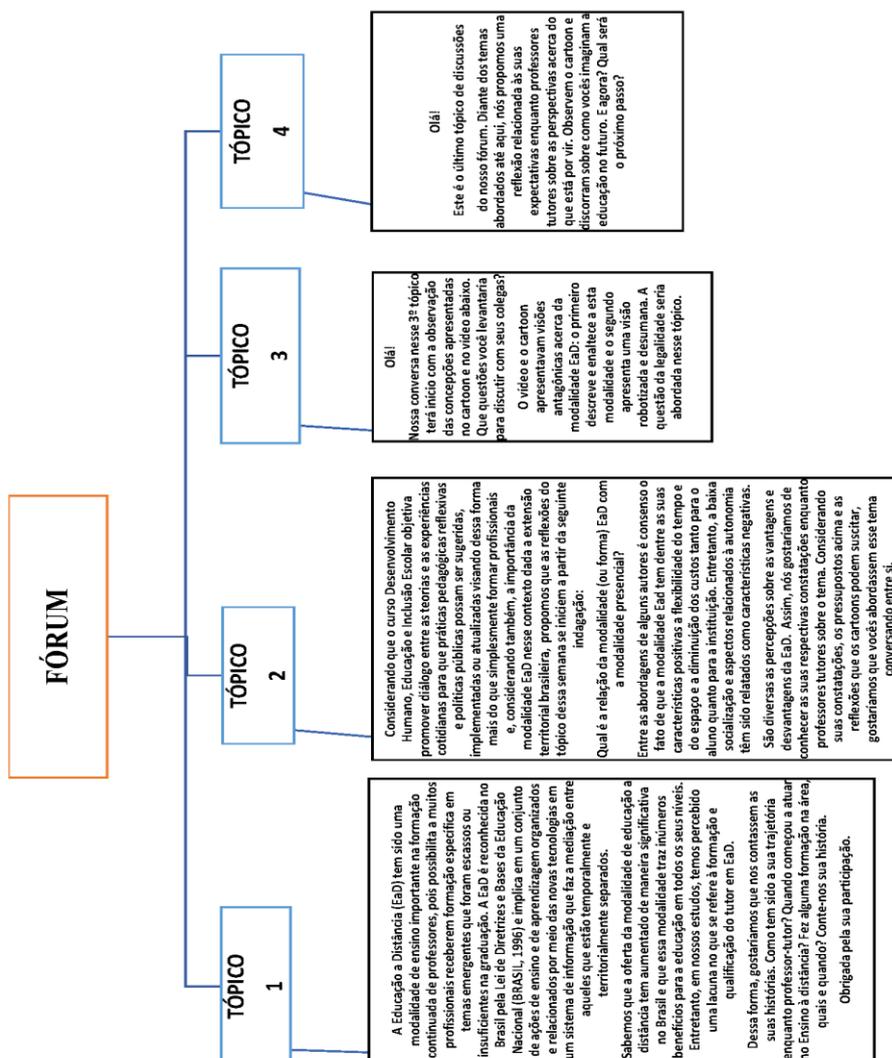


Figura 1. Mapa com enunciados dos Tópicos do Fórum

O terceiro tópico foi mediado por um vídeo (Anexo 2) e um cartoon (Anexo 3) que apresentavam visões contrárias (divergentes) sobre o papel do professor tutor na modalidade EaD. A consigna desse tópico consistiu em uma pergunta às participantes sobre “que questões elas levantariam para discutir com seus pares?” a partir das visões antagônicas.

O quarto e último tópico propôs uma reflexão relacionada às expectativas das participantes sobre as perspectivas acerca do futuro da educação na modalidade EaD. Este tópico foi mediado por um cartoon (Anexo 4).

O segundo momento consistiu em Entrevista Narrativa Episódica individual, com cada uma das participantes em momentos e locais separados. Para essa entrevista foi elaborado um roteiro (Anexo 5) com as questões norteadoras.

Uma semana antes da abertura do fórum foram enviadas mensagens pelo mensageiro da plataforma Moodle bem como um e-mail para cada uma das professoras/tutoras que concordaram em participar da pesquisa, reforçando e confirmando a aceitação do convite para as mesmas. O texto da mensagem e do e-mail foi o mesmo e nele foi feita uma breve apresentação da pesquisadora bem como um esboço da pesquisa no que se referia a tema, objetivos e duração.

Dessa forma, o fórum, composto por quatro tópicos disponibilizados em tempos diferentes e sequenciais, foi aberto com uma consigna dando boas vindas e agradecendo pelo aceite do convite. É importante destacar que o fórum permaneceu aberto por 98 dias, período em que os tópicos estiveram disponíveis para a interação entre os professores tutores entre si com a pesquisadora.

Tabela 1. *Interações nos tópicos do fórum*

Atividade	Abertura	Número de interações	Encerramento
Tópico 1	06/06/2018	29	10/09/2018
Tópico 2	30/06/2018	09	10/09/2018
Tópico 3	10/07/2018	01	10/09/2018
Tópico 4	28/08/2018	01	10/09/2018
Fórum	06/06/2018	40	10/09/2018

No enunciado geral do fórum intitulado Pesquisa sobre formação e qualificação de professores em ambiente virtual de aprendizagem, foi comunicado que os tópicos ficariam à disposição dos tutores até o encerramento do fórum. Dessa forma, os objetivos eram motivar as participantes a escreverem suas narrativas.

No Tópico 1 ocorreram 29 interações, das quais 14 foram feitas pela pesquisadora e outras duas feitas por dois tutores que, após essas postagens, desistiram da participação na pesquisa. Nas interações feitas pelas participantes que permaneceram na pesquisa, uma se caracterizou como réplica simples (RS) isto é, quando a participante P1 mencionou uma das colegas a colegas P2, concordando com ela e especificando com o que estava concordando (ver tabela 2).

Tabela 2. *Exemplo de Réplica Simples*

Tópico 1	Participante	Intervenção
09/06, 21:43	P1	Primeira intervenção Mensagem 10 Semana 01
		Assim como a P2, fiz alguns cursos de formação rápidos e também tenho lido bastante sobre esta atividade.

Tabela 3. *Exemplo de Réplica Elaborada*

Tópico 1	Participante	Intervenção	
21/06, 13:18	P3	Terceira intervenção Mensagem 23 Semana 01	Os cursos de formação dão as ferramentas técnicas e pedagógicas para o trabalho na EAD, mas concordo com a P1 que também é possível obtê-las na prática (o que em geral dá mais trabalho para a equipe do curso). O ideal seria inserir nos cursos de formação atividades de laboratórios e práticas.

Houve também uma réplica elaborada (RE) quando a participante P3 mencionou a colega P1, concordando com ela, especificando o tema com o qual estava concordando e acrescentando a este, outras informações (ver tabela 3). Todas as outras intervenções, réplicas (R), se limitaram a responder ao enunciado ou às perguntas feitas pela pesquisadora a partir de suas réplicas.

No que se refere aos procedimentos da pesquisa, num primeiro momento houve uma fase de ambientação no espaço virtual quando a pesquisadora, durante sete meses (novembro/2017 a 06/2018) teve acesso ao material e aos fóruns de tutores, professores e alunos. Esta etapa foi importante para uma visão geral do contexto no qual os participantes atuam. Apresentamos todas as atividades da pesquisa na tabela 1.

O segundo momento da pesquisa teve início com a abertura de um fórum no qual foram disponibilizados quatro tópicos de discussão, que permaneceu aberto por 98 dias quando ocorreram interações entre: os participantes; entre os participantes e a pesquisadora.

O terceiro momento envolveu Entrevistas Narrativas Episódicas individuais sendo que a primeira teve a duração de 67 minutos e 46 segundos, a segunda 47 minutos e 53 segundos e a terceira 66 minutos e 39 segundos.

Tabela 4. *Atividades Desenvolvidas na Pesquisa*

Seqüência das atividades	Atividade Desenvolvida	Duração da atividade	Forma de interação	Local
1 ^a	Fase de ambientação no espaço virtual	11/2017 a 06/2018	Pesquisadora e AVA Observação das interações nos fóruns e leitura do material didático	AVA
2 ^a	Convite aos professores tutores	19/04/2018	Pesquisadora e potenciais participantes Apresentação do projeto de pesquisa e convite	Universidade
3 ^a	Reforço ao convite estendendo-o aos demais	30/05/2018	Pesquisadora e potenciais participantes Envio de e-mail e mensagem via mensageiro do AVA	Web
4 ^o	Abertura do Fórum	06/06/2018	Pesquisadora e participantes em quatro tópicos de discussão mediados por cartoons	AVA
5 ^o	Entrevista individual	14/07/2018	Pesquisadora e P1	Café
6 ^o	Entrevista individual	13/08/2018	Pesquisadora e P2	Sala de Instituição de Ensino
7 ^o	Entrevista individual	27/08/2018	Pesquisadora e P3	Sala de Instituição
8 ^o	Encerramento do Fórum	09/09/2018	Pesquisadora e participantes	AVA

Em relação aos materiais utilizados para a realização da pesquisa, contamos com:

- a. 1 Gravador de voz

b. Ambiente Virtual de Aprendizagem

4.4.4 Resultados e procedimentos de análise

A análise das informações construídas ao longo das interações foi feita na perspectiva da Análise Temática Dialógica apresentada como um método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas (Silva & Borges, 2017).

De acordo com os pressupostos do dialogismo bakhtiniano, na Análise Temática Dialógica as enunciações são tomadas como unidades analíticas (Silva & Borges, 2017). No caso do fórum, analisamos os enunciados entendendo-as como as consignas - tópico proposto pela pesquisadora para iniciar uma discussão no fórum -, bem como as respostas e/ou proposições dos demais.

Dessa forma, identificamos temas e subtemas emergentes das interações feitas no Fórum e nas Entrevistas Narrativas Episódicas, bem como as suas relações com os posicionamentos do *self* por meio da alternância dos falantes.

Os procedimentos da análise dos dados envolveram, inicialmente, a impressão dos dados produzidos pelas interações dos participantes do fórum, na íntegra e no formato de Respostas Aninhadas. Esse formato permite a visualização clara das consignas e das respostas em uma estrutura característica do *software Moodle*, que desloca as respostas para a direita do tópico ao qual elas respondem e que facilita a identificação da mensagem que foi respondida.

Para a análise das informações produzidas pelos participantes no fórum nós criamos um sistema de codificação (Tabela 5) para as réplicas baseado em Carlucci (2013), considerando os turnos de participação entre as professoras/tutoras e da pesquisadora como intervenções, do seguinte modo:

Tabela 5. *Tabela de tipos de Réplicas*

Tipo de Réplica	Definição
R	Réplicas em que os participantes apenas respondiam às enunciações ou às intervenções da pesquisadora;
RS	Réplicas simples, isto é, quando o participante mencionava o colega concordando com ele e especificando, ou não, com o que estava concordando. Nesse caso, o participante não acrescentava outras informações;
RE	réplicas elaboradas em que o participante mencionava o colega concordando com ele, porém especificando o tema com o qual concordou e acrescentando, a este, outras informações;
RCAJ	Réplicas em que o participante mencionou o colega contra-argumentando e justificando o novo argumento.

Após a impressão dessas interações e durante a leitura intensiva, os textos foram reduzidos gradativamente, ou seja, em duas ou três rodadas de séries de paráfrases que foram reconstruídas em sentenças sintéticas e, posteriormente, em algumas palavras-chave, visando a generalização e condensação de significado. A tabela 6 apresenta essas ocorrências no Fórum.

Tabela 6. *Tabela de ocorrências de réplicas no Fórum*

Tópico	Réplicas	Estratégias do Discurso
Tópico 1	R (11) RS (01) RE (01) RCAJ (00)	Responder Retomar
Tópico 2	R (04) RS (00) RE (01) RCAJ (00)	Responder Retomar
Tópico 3	R (00) RS (00) RE (00) RCAJ (00)	Responder Retomar
Tópico 4	R (04) RS (00) RE (01) RCAJ (00)	Responder Retomar

Utilizamos os mesmos procedimentos de transcrição e análise da análise do fórum para a transcrição e análise das informações produzidas nas Entrevistas Narrativas Episódicas individuais, com o acréscimo de símbolos (Anexo 6).

Os mapas temáticos, expostos nos resultados e discussão, foram elaborados com o *software Word*.

Os três momentos da pesquisa, já mencionados, começaram após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas – CEP/IH - da Universidade de Brasília (Anexo 7).

O convite aos professores/tutores foi feito 67 dias antes do início da pesquisa durante uma reunião presencial de tutores. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo 8) foram entregues aos participantes no dia da realização da entrevista individual.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise das informações obtidas a partir da realização do fórum e das Entrevistas Narrativas. Inicialmente serão apresentadas as informações construídas no fórum a partir das quais optamos por realizar as entrevistas, pois, originalmente, o fórum havia sido concebido para funcionar com quatro tópicos de discussão semanais. No decorrer da sua permanência, percebemos que o número de participações estava bastante reduzido, assim, tomamos a decisão de deixar os tópicos abertos, online, por um período maior de tempo. Ainda assim, como as participações foram diminuindo gradualmente, foi tomada a decisão de fazer Entrevistas Narrativas Episódicas para maiores informações.

Observamos que as razões para a pouca participação e interação no fórum poderiam estar relacionadas aos períodos de muita atividade para os tutores, isto é, o início das discussões ocorreu durante a etapa de finalização de um módulo, seguido por um período de recesso escolar e, possivelmente pelo fato de que essa parte da pesquisa tenha sido realizada no próprio ambiente do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, o que pode ter trazido constrangimentos para os tutores em relação aos conteúdos mais polêmicos dos tópicos.

5.1 Análise Do Fórum

Para a análise e discussão das informações, utilizamos a técnica da Análise Temática Dialógica. Na figura 2 apresentamos o mapa semiótico obtido por meio da análise das informações.

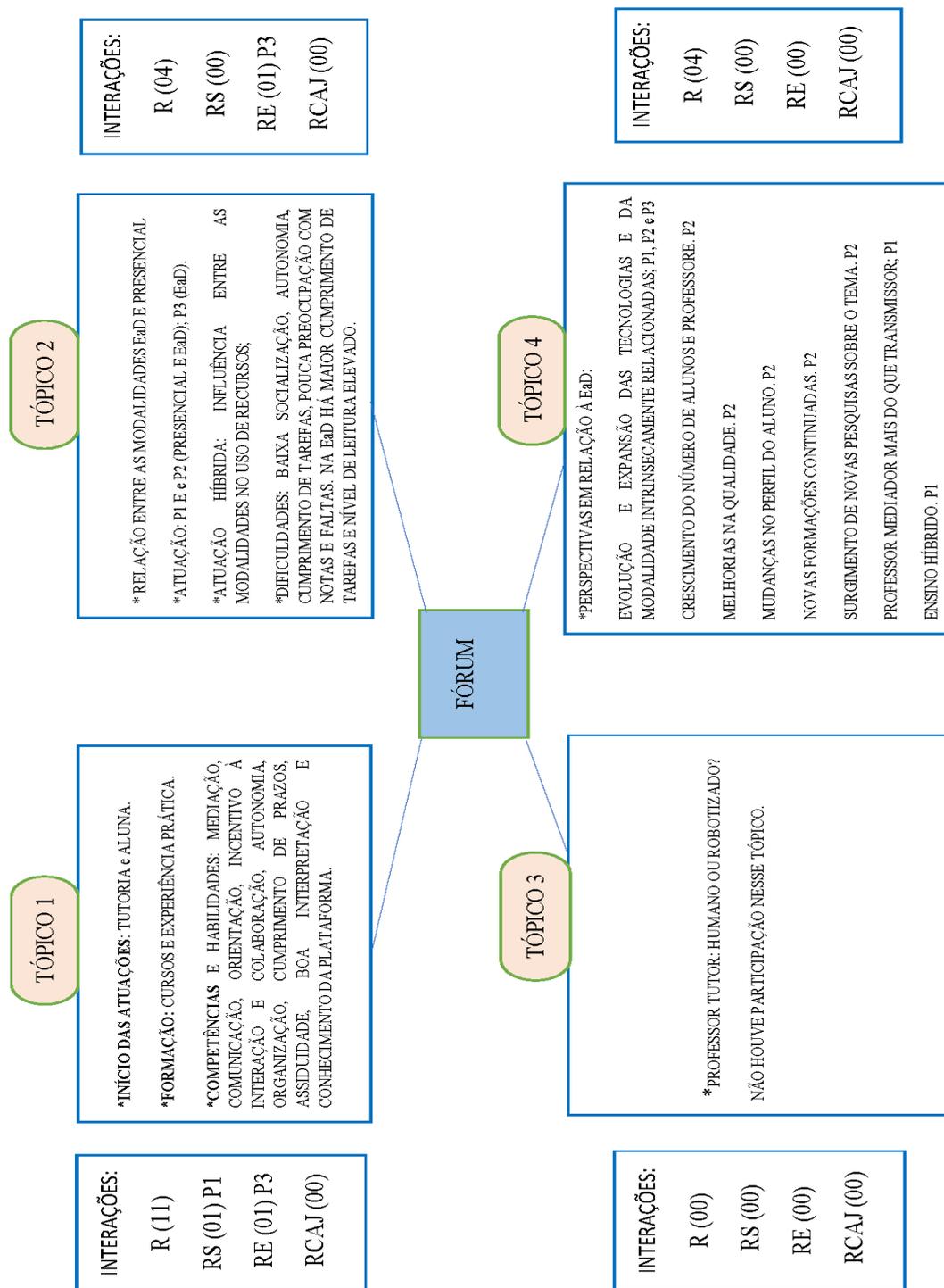


Figura 2. Mapa Semiótico do Fórum

O Mapa Semiótico do Fórum (figura 2) apresenta uma síntese das interações ocorridas entre as professoras tutoras participantes desta pesquisa. A partir da análise dessas interações, identificamos os temas e subtemas que permearam as narrativas das participantes.

No Tópico 1 ocorreram 11 respostas, uma réplica simples feita pela Participante P1 e uma réplica elaborada feita pela Participante P3. Identificamos que P1 e P2 iniciaram suas atuações como professoras tutoras enquanto a P3 iniciou como aluna na modalidade EaD. As três participantes consideram que sejam fatores importantes na formação dos tutores tanto os cursos quanto a experiência adquirida na prática. Segundo elas, as competências necessárias para uma boa atuação na tutoria estão relacionadas à mediação, comunicação, orientação, incentivo a interação e colaboração, autonomia, organização, cumprimento de prazos, assiduidade, boa interpretação e conhecimento da plataforma.

O Tópico 2 abordou a relação entre as modalidades EaD e presencial. As participantes P1 e P2 atuavam nas duas modalidades na época em que a entrevista foi realizada enquanto a P3 estava atuando apenas na modalidade EaD. As três participantes concordaram que há uma influência da modalidade EaD na modalidade presencial e que atuam de maneira híbrida, nesse caso a P3 afirmou que atuaria de maneira semelhante se estivesse atuando na modalidade presencial.

A participante P3 comentou ainda sobre algumas dificuldades relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) para alguns professores que atuam na modalidade presencial. Esta observação pode estar relacionada ao contexto de atuação da participante, isto é, ela é professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal na qual a modalidade de ensino é majoritariamente presencial.

Em relação às vantagens e desvantagens das duas modalidades, as participantes P2 e P3 concordam que há baixa socialização e autonomia por parte dos alunos, não cumprimento de

tarefas, pouca preocupação com notas e com faltas. Para a participante P1, entretanto, há um nível maior de cumprimento de tarefas e de leitura na modalidade EaD. A participante P2 afirmou que as principais diferenças estão associadas aos recursos tecnológicos que a EaD oferece, a flexibilização do tempo bem como das formas de interação.

No Tópico 3 foi proposta uma atividade de reflexão sobre a atuação do professor/tutor, mediada por um vídeo que apresentava uma visão humanizada do professor/tutor e por um cartoon que apresentava uma visão robotizada do professor/tutor. Não houve interações nesse tópico.

No Tópico 4 indagamos sobre as expectativas das professoras participantes em relação à EaD. As participações consistiram em três respostas e uma réplica elaborada. As três participantes consideram que a evolução e expansão das tecnologias da informação e da modalidade EaD estão intrinsecamente relacionadas, como se as primeiras condicionassem a segunda. A participante P2 espera que haja um crescimento do número de alunos e de professores, melhorias na qualidade, mudanças no perfil do aluno, novas formações continuadas e realização de novas pesquisas sobre o tema. A participante P1 entende que o professor deverá cada vez mais atuar como professor mediador do que como transmissor de conhecimentos e espera que o ensino seja cada vez mais híbrido.

A Tabela 7 apresenta os temas e subtemas que emergiram do fórum, cujas questões envolveram aspectos relacionados às trajetórias das professoras/tutoras. Cores diferentes foram usadas para destacar recorrências em narrativas e setas com pontas duplas para indicar relações e semelhanças entre os temas (Silva & Borges, 2017).

Tabela 7. *Temas e Subtemas (Recorrências e Semelhanças)*

Temas	Subtemas
Qualificação	Cursos, Aprendizagem ao longo da prática.
Habilidades	Mediação de conflitos; Planejamento e organização do tempo; Assiduidade; Proatividade; Criatividade; Capacidade de preparar e escrever textos.
Funções	Tutoria; Coordenação; Orientação.
Vantagens da EaD	Contexto; Discussões de textos nos fóruns; Aprendizado colaborativo; Diálogo com pessoas de outras unidades da Federação; Relativização do espaço e do tempo.
Dificuldades da EaD	Baixa socialização; falta de autonomia; não cumprimento de prazos por parte de alguns alunos.
Expectativas	Presença e aprimoramento de multimídias como parte dos modelos educacionais; aumento do número de alunos e professores; melhorias na qualidade dos cursos, mudanças no perfil do aluno; novos e atualizados cursos de formação para os profissionais; aumento no número de pesquisas sobre essa modalidade; Professores assumindo cada vez mais a função de mediadores. Ensino cada vez mais híbrido

Apresentaremos a seguir as interações e os posicionamentos das participantes no decorrer dos tópicos abertos no Fórum.

5.1.1 Tópico 1

A participante P2 iniciou sua atuação em 2009 na primeira versão do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e participou de três cursos de formação de 2009 a 2011, com carga horária de 60h cada um.

A escolha da atuação da P2 como professora/tutora está relacionada aos recursos oferecidos pela modalidade EaD: várias possibilidades de interação com os alunos, atividades diversificadas com recursos tecnológicos que possibilitam a participação ativa do aluno e possibilidades de aprendizagem colaborativa.

A participante P1 iniciou sua intervenção com a seguinte afirmação: “Comecei a atuar repentinamente, em 2009, por necessidade de afastamento temporário da minha orientadora de algumas atividades. Era uma disciplina de Psicologia no curso de Letras. Já era a plataforma *Moodle* e tive que aprender rápido a utilizá-la.”

Segundo a P1, sua atuação em EaD vem acontecendo, desde a experiência relatada acima, de maneira quase ininterrupta, tendo atuado nas duas versões anteriores do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e exercendo as seguintes funções: “como professora/tutora, orientadora e auxiliando a coordenação, além de em outros da UnB (CEAD e UAB), e também em uma universidade particular de Brasília, como conteudista. Hoje me considero mais professora EAD do que presencial...”.

É perceptível como a P1 encontra-se em identificação com a modalidade EaD por sua narrativa sobre o exercício de outras funções além da tutoria. Sua afirmação de que se considera “mais professora EAD do que presencial” corrobora essa identificação. Ao se referir às diversas funções nas quais já atuou, podemos relacionar o exercício de sua memória à proposição de Valsiner (2012) sobre os seres humanos poderem se distanciar em relação a seus contextos

imediatos de vida devido a sua capacidade e propensão a criar e de usar recursos semióticos. Ao mesmo tempo em que é um ator mergulhado em “dado contexto de atividade situada” é também um agente reflexivo que está distante do cenário em que se encontra imerso.

É essa dualidade que permite a transcendência das demandas adaptativas do contexto imediato e que guia o desenvolvimento em direção a uma autonomia cada vez maior “contudo, qualquer nível de autonomia é resultado da dependência imediata em relação ao contexto no aqui-e-agora, como o requer a natureza aberta, sistêmica de qualquer sistema em desenvolvimento, seja ele biológico, psicológico ou social” (Valsiner, 2012, p. 32-33).

A participante P3 relatou que iniciou a sua atuação na EaD em 2000, como aluna, pois “já era professora na educação básica e estava em busca de aperfeiçoamento profissional”, nessa condição ela participou de dois cursos de extensão, cujos materiais didáticos eram em formato de apostila e o atendimento de tutoria era feito por telefone.

Entre 2003 e 2005 ela, P3, fez cursos online em níveis de extensão e um de pós-graduação. Ao término da realização deste último, a coordenação ofertou um curso de formação de tutores para os que desejassem trabalhar com as futuras turmas: “encantada com a EaD aceitei o desafio. Fiz a formação, trabalhei na pós e na segunda formação de tutores no curso. Assim, tornei-me professora-tutora.”

A partir de então, sua experiência em tutoria envolveu a sua atuação como professora/tutora em mais de dez cursos, sendo que quase todos ofereceram formação específica de tutores para atuação. Ela considera como elementos importantes para a sua formação na docência online e também como professora, os cursos e oficinas de formação de tutores bem como a vivência e as experiências adquiridas enquanto aluna de EaD.

Sobre a relevância dos cursos específicos para a formação das participantes, identificamos nos posicionamentos das participantes P1 e P3 a descrição das mesmas habilidades descritas pela P2 e que são exigidas pela EaD.:

“todos os cursos foram importantes, pois permitiram a aquisição de conhecimentos sobre as diferentes ferramentas da plataforma, e o desenvolvimento de habilidades para a tutoria: mediar questões apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem, criar estratégias de comunicação e orientação de acordo com as necessidades dos estudantes, e criar formas de incentivar a interação e colaboração entre os alunos. Acho que os cursos também foram importantes para pensar a EaD como um espaço de trabalho em equipe.” P2

A participante P1 afirmou que sua decisão por permanecer na modalidade está relacionada ao fato de que a EaD permite alcançar longas distâncias e promover diálogos com pessoas de outros estados da Federação. Segundo ela, “muitas atividades se tornam até mais interessantes realizadas virtualmente; não todas, claro”. Os exemplos dessas atividades consideradas pela P1 como mais interessantes foram:

“Os diálogos dos fóruns, as leituras dos textos acadêmicos. Creio que a dinâmica da EAD faça com que os cursistas leiam mais e dialoguem mais sobre essas leituras, do que tem ocorrido no ensino presencial, onde muitas vezes ficam esperando que o professor exponha todo o conteúdo.” P1

Na narrativa da participante P3, especialmente na frase “encantada com a EaD, aceitei o desafio”, conseguimos vislumbrar a possível expressão de um sentimento que identificamos estar presente nas autopercepções das outras participantes, mas que ainda não havia sido expressada ou materializada em suas narrativas. Perguntamos à P3 o que significava estar encantada com a EaD e quais eram os elementos que compunham esse encantamento. Sua resposta:

“Encantar-se com as possibilidades de ensinar e de aprender à distância. Achei muito enriquecedor interagir com colegas e professores de outros Estados (o que um curso presencial à época não me permitiria) e fiquei curiosa com as metodologias e materiais para ensinar de forma não presencial.” P3

Destacamos nessas narrativas as seguintes habilidades intrínsecas à função do professor/tutor atribuídas pelas próprias participantes: a) a mediação de questões, a criação de estratégias de comunicação e orientação de acordo com as necessidades dos estudantes e as formas de incentivar a interação e colaboração entre os alunos apresentadas pela P2; b) os diálogos dos fóruns e as leituras dos textos acadêmicos que incrementam a leitura relatados pela P1; c) as possibilidades de ensinar e de aprender à distância e interagir com colegas e professores de outros Estados, narrados pela P3.

Entendemos essas habilidades reportadas acima, somadas aos recursos da EaD e advindos do desenvolvimento da tecnologia, como uma contribuição na orientação do desenvolvimento humano relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1995), dado que “cada cultura se caracteriza por gerar contextos de atividades mediados por sistemas de ferramentas, os quais promovem práticas que supõem maneiras particulares de pensar e de organizar a mente” (Lalueza, Crespo & Camps, 2010, p. 49).

Ao tratar das competências gerais dos professores virtuais Mauri e Onrubia (2010), considerando a polissemia característica do termo competência, afirmam que o uso desse termo “equivale a colocar o acento nos conhecimentos – dos mais diversos tipos – imprescindíveis para o desenvolvimento de atividades relevantes e significativas em contextos variados e funcionais, mas relevantes para uma comunidade de prática (Mauri & Onrubia, 2010, p. 127)”. Dessa forma, para que uma atuação seja considerada competente é necessário que haja conhecimentos e capacidades variados, “significativos e pertinentes para a solução de tarefas ou problemas dos quais *a priori* não se conhece a solução (Mauri & Onrubia, 2010, p. 127).

Segundo Mauri e Onrubia (2010) as competências normalmente são classificadas em gerais e específicas sendo que, na formação dos docentes, as competências gerais estão relacionadas aos campos mais amplos de atuação enquanto as específicas relacionam-se com

os campos mais concretos ou correspondem às exigências demandadas para uma atividade específica. No caso da docência, as competências gerais correspondem às características próprias do perfil de uma titulação enquanto as específicas seriam aquelas “que se aspira desenvolver a partir de um âmbito concreto, por exemplo, a partir de uma disciplina determinada (Mauri & Onrubia, 2010, p. 129).

As competências gerais podem ser classificadas em transversais e não transversais. As competências transversais correspondem ao eixo da “proposta de formação ou currículo que todos os envolvidos em sua concretização e desenvolvimento devem contribuir para promover” (Mauri & Onrubia, 2010, p. 129), abordadas como sendo a característica essencial de mediador do “professor” (Mauri & Onrubia, 2010, p. 129), cujo grau de generalidade (dessas competências) se refere à sua condição de profissional.

A aplicação do caráter de transversalidade ou não transversalidade às competências gerais não são tratadas por Mauri e Onrubia (2010), por razões consideradas óbvias por esses autores, uma vez que abordam uma série de decisões sobre a estrutura e a organização do currículo de formação do docente virtual (Mauri & Onrubia, 2010, p. 129).

Mauri e Onrubia (2010) identificam o papel de mediador do professor, em ambientes virtuais, como sendo o mais relevante no contexto de uma sociedade da informação, da aprendizagem e do conhecimento. Nesse sentido o mediador é “entendido como alguém que proporciona auxílios educacionais ajustados à atividade construtiva do aluno, utilizando as TIC para fazer isso” (Mauri & Onrubia, 2010, p. 133).

Tendo como referência o conceito de competência acima descrito, indagamos sobre as competências que as participantes consideravam importantes para a função do tutor e se seria possível que tais competências fossem obtidas por meio dos cursos de formação:

“Ainda sobre as competências do tutor, acho importante que o mesmo: crie estratégias para a construção coletiva do conhecimento incentivando a participação dos estudantes; tenha autonomia para tomar algumas decisões e resolver questões que se apresentam; tenha habilidades para mediar conflitos; tenha habilidades de planejamento e de organização do tempo.

Acho que é possível desenvolver essas competências através dos cursos de formação, de acordo com o desenho dos mesmos.” P2

Especificamente para a P1, sobre a sua constatação de que há mais leitura e interações por parte dos alunos da EaD, perguntamos se esse comportamento poderia ser resultado da atuação do tutor, que competências a participante considerava importantes para a função de tutor e se poderiam ser obtidas nos cursos de formação:

“Creio que a atuação do tutor influencie, também. Mas não seja o único fator. O prazo, o local para postagem, a necessidade de postar no fórum para que fique evidente a presença em sala de aula virtual também me parecem fundamentais. Quanto a competências para a função de tutor, talvez, assiduidade, boa interpretação dos textos postados pelo cursista, ter clareza das regras, conhecer bem a plataforma com a qual atua. Talvez seja possível obter essas competências em cursos de formação, mas também, construí-las na prática.” P2

Sobre as competências para a função de tutor e a possibilidade de sua obtenção nos cursos de formação:

“Para ser tutor, precisa ser professor (formação para), ter habilidade de leitura e de comunicação escrita, proatividade, criatividade, facilidade de trabalhar em equipe, facilidade com o uso das tecnologias digitais, experiência em EAD, além de ter ética, responsabilidade e comprometimento com os alunos. Os cursos de formação dão as ferramentas técnicas e pedagógicas para o trabalho na EAD, mas concordo com a P1 que também é possível obtê-las na prática (o que em geral dá mais trabalho para a equipe do curso). O ideal seria inserir nos cursos de formação atividades de laboratórios e práticas. Considero também que aprendi muito na EAD sendo aluna, "fuçando" as plataformas, observando os modelos dos cursos, a forma de interação dos tutores e a organização do ambiente virtual.” P3

Sobre a importância dos cursos de formação de tutores P3 afirmou que por meio deles pode:

“conhecer (ou aperfeiçoar) as ferramentas das plataformas (fóruns, tarefas, relatórios, etc.) bem como oferecerem espaços de leitura e discussão sobre a educação a distância

(técnicas, estratégias, dificuldades, teorias, estudos de caso). Atenderam as expectativas iniciais, ao instrumentalizar para o uso técnico do AVA e indicar estratégias de trabalho pedagógico, apoiando as primeiras experiências”. P3

Para conhecermos um pouco mais sobre a prática das participantes pedimos para que relatassem pelo menos duas experiências significativas em AVA: positivas ou negativas.

Apenas a participante P2 se posicionou:

“No momento só lembro de uma experiência que considero positiva. Foi em um curso do CEAD, no qual trabalhei como tutora de uma turma de Pau dos Ferros - Rio Grande do Norte. Nesse curso tive como aluno um senhor que não sabia usar a internet. Ele foi matriculado no curso pela secretária da escola onde trabalhava, que inclusive fez um email para ele. A inclusão desse aluno na plataforma foi muito trabalhosa, foi um desafio! Acho que foi um processo de inclusão digital que demandou a criação de várias estratégias. Todas as orientações iniciais foram via telefone com a ajuda da secretária da escola. Bom, ele conseguiu acessar a plataforma, ter um domínio considerável das ferramentas, e fazer as atividades de curso. Ele gostou do curso e ficou muito grato.”
P2

5.1.2 Tópico 2

O enunciado do segundo tópico do fórum, mediado por três cartoons (Anexo 1) propôs reflexões sobre a relação entre a modalidade EaD com a modalidade presencial para que apurássemos, por meio das abordagens das participantes, as características positivas bem como as negativas das duas modalidades. Com o intuito de promover as interações fizemos a seguinte pergunta: Vocês atuam (ou atuaram) na modalidade presencial? Em caso afirmativo, essa prática na EaD influencia ou influenciou na modalidade presencial?

A participante P3 afirmou que não atua na modalidade presencial, mas que percebe o “uso das tecnologias (ferramentas de comunicação, aplicativos, sites, redes sociais, etc) como uma influência”.

A participante P1 atua de maneira híbrida e considera que já tem mais experiência com a EaD “com as novas tecnologias, a prática da EAD influencia muito minha prática na modalidade presencial. Noto que para professores que não estão acostumados com a modalidade EAD, também parece mais difícil trabalhar na forma híbrida”. Sobre as dificuldades e vantagens da modalidade EaD:

“No ensino presencial também tenho notado baixa socialização e dificuldades em aspectos relacionados à autonomia. Muitas vezes, os alunos fazem as tarefas apenas ao final do prazo, e demonstram preocupação com notas e faltas. Há pouca discussão teórica e prática. Como já atuei neste curso anteriormente, percebo a mesma tendência em noss@s cursistas. Não creio que seja específico da modalidade a distância. Penso que aqui até fazem mais tarefas e em cima de maior nível de leitura, uma vez que dificilmente poderão copiar uns dos outros, por exemplo. Acredito que sejam características de nosso tempo, em que tudo é rápido e facilmente acessado, o que precisa ser pensado na educação cada dia mais.
Abraços, P3”

Percebemos na interação acima, na transcrita abaixo e na análise das entrevistas que as reflexões acerca da relação entre as duas modalidades envolvem a proposição de que o desenvolvimento das competências necessárias para a “era do conhecimento” deverá estar baseado não na comparação entre o ensino baseado nas TICs com o ensino presencial senão na pesquisa sobre como as TICs podem ser utilizadas na promoção da aquisição e do desenvolvimento das competências exigidas nessa nova era (Scardamalia, 2004 apud Coll & Monereo, 2010). Dessa forma, inferimos que as narrativas das professoras/tutoras participantes da pesquisa sugerem um posicionamento condizente com essa competência exigida pela nova era:

“Olá P1,

Concordo contigo que o professor presencial parece sentir mais dificuldade de trabalhar com a forma híbrida (presencial e EAD). Suponho várias causas: falta de experiência com a EAD, desconhecimento das possibilidades da modalidade, resistência à tecnologia, preconceito a EAD, acúmulo de carga horária (EAD e presencial). Já tive

professores presenciais que, na oportunidade de usar a plataforma Moodle por exemplo, a faziam somente como repositório de materiais.
Abraços, P3” P3

A participante P2, ressaltou que percebe características diferentes entre as modalidades mas que também “têm vários pontos de encontro”. Em única postagem ela narrou:

“Do meu ponto de vista, o espaço virtual é uma sala de aula no qual acontecem atividades pedagógicas específicas e interações importantes para o processo de aprendizagem, da mesma forma que em uma sala de aula presencial. As principais diferenças são os recursos tecnológicos, o tempo das atividades e a forma de interação que não é face-a-face. Acredito que isso demanda estratégias diferenciadas por parte do professor para acompanhar os alunos. Bom, a EaD tem influenciado bastante a minha atuação na modalidade presencial. Em todas as disciplinas presenciais eu uso a plataforma para: compartilhar matérias importantes para a disciplina; esclarecer dúvidas sobre a disciplina e atividades; realizar atividades pedagógicas e avaliativas; e enviar avisos importantes para os alunos. Acredito que o AVA possibilita atividades diferenciadas e amplia as possibilidades de comunicação e interação aluno-aluno e professor-aluno. Abraços, P3”

5.1.3 Tópico 3

O Tópico 3 do fórum foi mediado por um vídeo (Anexo 2) e um cartoon (Anexo 3) que apresentavam visões contrárias (divergentes) sobre o papel do professor tutor na modalidade EaD, cuja consigna consistiu em uma pergunta às participantes sobre “que questões você levantaria para discutir com seus pares?” a partir das visões antagônicas apresentadas.

Devido a ausência de participações, dez dias após a abertura desse tópico, nós fizemos a seguinte postagem com o objetivo de estimular as interações: “vamos continuar nossa conversa! Você traria uma nova percepção para dialogar com as duas compreensões sobre a função do professor tutor apresentadas nesse vídeo e no cartoon?”

Não houve participações nesse tópico 3. Assim, conforme afirmamos no início deste capítulo, pressupomos que a total ausência de participações no terceiro tópico pode ser

atribuída à demanda de atividades para as professoras/tutoras cumprirem, tais como finalização de um módulo, período de recesso escolar e à própria ambientação da pesquisa no espaço do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

5.1.4 Tópico 4

O quarto e último tópico exortava uma reflexão relacionada às expectativas das professoras/tutoras sobre as perspectivas acerca do que estava por vir em termos de educação a distância vinculando aos avanços das tecnologias da informação e comunicação. O enunciado do tópico foi mediado por um cartoon (Anexo 4) e o pedido era para que as participantes descrevessem e conversassem entre si sobre “Como imaginavam a educação no futuro. E agora? Qual será o próximo passo?”.

De acordo com a participante P3 cada geração de EaD tem seu suporte nas tecnologias, como artefato e linguagem, contextualizado em determinado período histórico-cultural. Para ela, o uso das tecnologias não é excludente e a evolução tecnológica apresenta-se aos poucos nos modelos de EaD ao longo do tempo. “Considerando assim, suponho que dispositivos móveis, as redes sociais, a realidade virtual, a robótica e novas plataformas virtuais possam fazer parte dos modelos educacionais”.

Neste tópico houve uma interação na forma de Réplica Elaborada feita pela participante P2 quando esta concorda com a resposta da participante P3 sobre o avanço “em grandes passos” da EaD. A P2 acrescenta que essa expansão se dá em função das vantagens e novidades tecnológicas. As suas expectativas são:

“(…) maior quantidade de alunos e professores inseridos na EAD, aprimoramento de seus recursos tecnológicos, melhorias na qualidade dos cursos a distância, mudanças no perfil do aluno que procura e precisa dessa modalidade, e novas formações continuadas

para os profissionais (mais atualizadas). Penso que também teremos mais pesquisas sobre essa modalidade, o que será muito importante para os avanços da EAD.” P2

Para a participante as mudanças no perfil do aluno deveriam envolver:

“mudanças em relação à crença de que a EAD é mais fácil, pois é uma modalidade que exige diversas habilidades e compromisso, também exige organização, disciplina e um posicionamento ativo e colaborativo frente ao processo de aprendizagem (questões em processo de ressignificação, uma vez que não são exigidas e trabalhadas no modelo educativo tradicional).” P2

O posicionamento da participante P2 em relação ao perfil do aluno sugere uma atenção para o fato de que a EaD, ao mesmo tempo em que se torna atrativa dadas as possibilidades de conciliação de rotina diária com estudo, pode se tornar um grande obstáculo para o aluno caso este não consiga se organizar perante a flexibilização do espaço e do tempo (Baseggio & Muniz, 2009). Assim, no viés de uma aprendizagem significativa e essencialmente dinâmica, a postura do aluno na modalidade EaD deve ser diferenciada, isto é, o aluno deve ser autônomo e disciplinado para que consiga ter bom aproveitamento. Para tanto é necessário que haja uma boa gestão do tempo e hábitos adequados de estudo, tais como interesse, disciplina e motivação (Baseggio & Muniz, 2009; Leite & Caixeta, 2013).

Sobre as atualizações na formação continuada, ela sugere formações sobre novos e diferentes recursos tecnológicos que ampliem as possibilidades dos recursos das plataformas.

A participante P1 associou a sua percepção sobre o conteúdo do cartoon à evolução da escrita e da divulgação de informações, afirmando que esses processos têm se tornado cada vez mais complexos e rápidos. Suas expectativas são as de que, no futuro, o professor deverá estar cada vez mais atualizado para o uso das novas tecnologias e que deverá colocar-se no lugar de mediador “muito mais do que de transmissor de conhecimento. Penso que o ensino seja cada

vez mais híbrido, de modo que mesmo cursos presenciais possam contar cada vez mais com o uso de novas tecnologias.”

As projeções apresentadas nas narrativas das três participantes acerca dos novos cenários educacionais se inserem nas perspectivas do ciberespaço e cibercultura propostos por Lévy (1999, 2007) e abordadas por Coll e Monereo (2010), segundo as quais, no futuro, será questionado:

o ponto em que exatamente começa e termina a ação de escolas e professores. As paredes dos estabelecimentos escolares tendem a tornar-se difusas e no futuro os processos educacionais deverão ocorrer onde existam tecnologias disponíveis e adequadas para mediar entre aprendizes, professores e conteúdos (Coll & Monereo, 2010, p. 39).

Como resumo, na próxima página temos um mapa com os resultados dos tópicos discutidos no fórum:

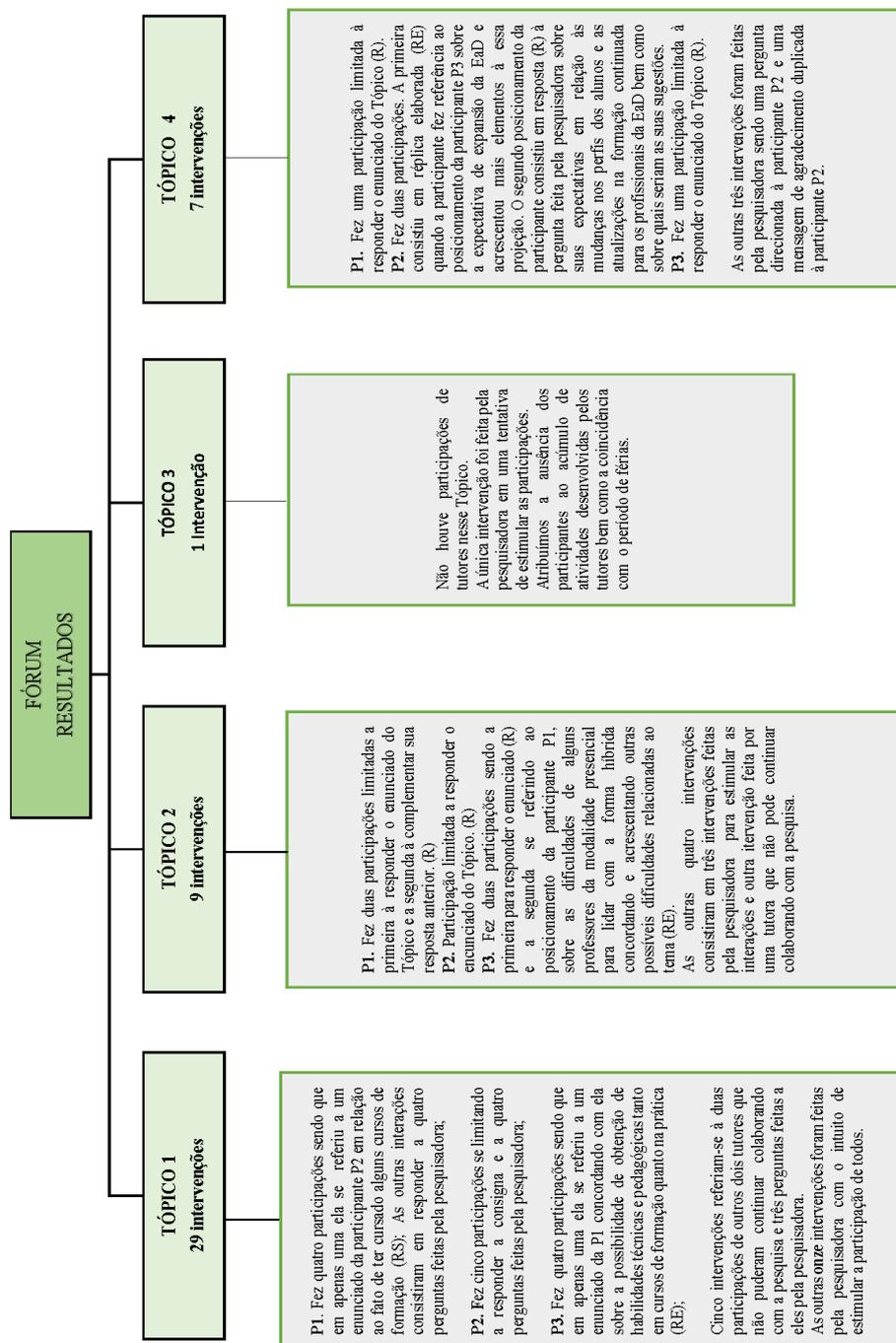


Figura 3. Mapa com resultados dos Tópicos do Fórum

A entrevista com a P1 foi realizada no saguão de um hotel, tendo ficado esclarecido que a entrevista seria sobre a sua atuação enquanto professora tutora.

Os temas e subtemas que permearam a narrativa da P1, identificados após a transcrição da entrevista (figura 4), foram: **Parceria, Prática Autonomia, Orientação, Uso do aplicativo WhatsApp, Avanços e Retrocessos do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Os subtemas que emergiram dos temas foram **Divulgação dos Trabalhos, Prática (relacionada à aquisição de experiência para atuar como tutora e à capacidade dos cursistas de relacionar o conteúdo abordado ao cotidiano em suas atuações), Acesso ao Conteúdo, Regulamentação da Profissão**. É importante ressaltar que eles apareceram na narrativa a partir dos temas norteadores da Entrevista Narrativa Episódica e dos enunciados da própria participante.

No mapa temático (figura 4), elaborado após a leitura da transcrição da entrevista com a participante P1, os retângulos menores que orbitam a figura oval central com a identificação da participante P1 contêm os temas norteadores da entrevista narrativa episódica. As setas duplas na cor laranja, que partem desses retângulos menores apontam para os temas que surgiram a partir dos posicionamentos da participante P1 e que estão inscritos nas figuras ovais. Dessas figuras ovais com os temas partem setas verdes com pontas duplas para retângulos que apresentam os subtemas identificados a partir dos temas oriundos da sua narrativa. Identificamos na narrativa da P1 o subtema Autoria, destacado na cor vinho, que perpassou toda a narrativa da participante intrinsecamente relacionado à função de tutoria e aos subtemas: parceria, autonomia e orientação. Identificamos ainda repetidas críticas ao aplicativo *WhatsApp*. A seguir, apresentamos a análise e discussão dessas informações.

A participante começou sua narrativa falando sobre o convite que recebeu de sua orientadora, logo após a conclusão do mestrado, para substituí-la, “numa disciplina num curso

de letras”. Assim como havia narrado no fórum, a participante ressalta que o começo da sua atuação no ambiente virtual de aprendizagem foi repentino: “Então eu comecei a falar assim: amanhã. (risos) de um dia para o outro, aprender a usar a plataforma”.

Compreendemos a forma como a participante reagiu à essa novidade repentina em sua vida de acordo com a perspectiva de Zittoun et. al (2013) sobre os *attractors*³, isto é, a alternância entre os momentos de equilíbrio ao longo da vida de uma pessoa que permitem a renovação em seu desenvolvimento, isto é, o constante e mútuo ajustamento entre uma pessoa e seu ambiente humano e não humano. Assim, alguns padrões de conduta, ou algumas formas de interagir, algumas capacidades de hábitos parecem se estabilizar - mas todos eles são apenas *attractors* temporários (Zittoun et al., 2013).

Algumas lembranças rápidas foram relatadas pela participante e envolveram a sua atuação nesse curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, tais como ser responsável por algumas tutoras, de ela mesma ter feito alguns procedimentos errados e corrigi-los e, principalmente, do aprendizado rápido ao qual se submeteu. Segundo P1 esta experiência durou apenas dois meses e despertou o interesse dela pela modalidade EaD, fazendo com que procurasse cursos de formação e se inscrevesse para atuar como professora tutora. Assim, “esta visão abre espaço para pensar a criatividade inerente da vida humana: o que, de fora, pode aparecer como ajustes aleatórios e indeterminados, pode ser para a pessoa, espaço para bricolagem permanente e reinvenção” (Zittoun et al., 2013, p. 46).

A sua próxima atuação foi na primeira edição do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, no qual ela estava atuando na época

³ O termo *attractors*, em sua tradução literal, significa atratores. Optamos por utilizar *attractors*, conforme Zittoun et. al (2013), para que o conceito não perdesse seu sentido original.

da realização da entrevista. P1: “Então foi a experiência assim mais concreta inicial. Porque a outra tinha sido no susto, né? Essa foi mais planejada. Assim, a gente fez mais treinamento, fizemos reuniões e eu ainda estava aqui em Brasília... depois... deixa eu pensar...”.

Sobre as funções que desempenhou ao longo da sua trajetória: foi professora autora em curso ofertado por uma instituição de ensino privada e tutora em seis cursos oferecidos por instituições públicas. Dentre os oferecidos por instituições públicas, dois referem-se às primeira e segunda versões do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, no qual atuava no momento da entrevista. Na primeira versão do referido curso ela atuou como tutora e orientadora e na segunda versão sua atuação foi como tutora, orientadora e coordenadora na parte final, isto é, na parte da organização das monografias, que envolvia a organização das defesas, convite aos avaliadores e distribuição dos alunos entre os orientadores.

Observamos que as diversas funções desenvolvidas pela participante, ao longo de sua trajetória, definiram seus posicionamentos ao longo da narrativa bem como permitiram que entendêssemos o delineamento de sua identidade como sendo um processo de construção permanente. A constituição do indivíduo e a teoria do posicionamento aparecem associadas nas construções das narrativas, assim, o posicionamento está relacionado ao processo de elaboração de uma prática discursiva na construção de histórias narrativas com implicações nas práticas pessoais e sociais (Harré & Langenhove, 1999; Borges, Araújo, & Amaral, 2016).

“(...) e a gente aproveitou o material do curso e apresentou no congresso várias coisas da coordenação mesmo. Foi uma experiência bem legal.” Ao longo de sua narrativa a participante fez várias referências à importância da divulgação, publicação e compartilhamento das experiências vivenciadas por todos os envolvidos nos cursos, isto é, alunos, tutores, coordenadores etc.” P1

Sobre como a participante se sente em relação a essas diversas formas de atuação ou funções:

“... É, e eu acho que vai funcionando, é.. como eu comecei com tutora e acho que vai funcionando assim: meio que num momento você é isso, noutra momento você é aquilo, dependendo da necessidade do momento e a experiência como tutora ajuda bastante a gente a tomar decisões em outros sentidos, né?”. P1

Entendemos que essa multiplicidade de posições constituem o *self* da participante P1 (Hermans, 2001), isto é, os posicionamentos que ela usa para interagir com outros sujeitos. A cultura, os objetos e as instituições, dentro desta perspectiva, são os indicadores de como ela se posiciona em cada espaço e onde as relações dialógicas podem se desenvolver (Harré & Langenhove, 1999).

A natureza do posicionamento é discursiva e socialmente construída na relação do indivíduo com o grupo e nas atividades que esse indivíduo desenvolve. Isso permite o posicionamento de pertencimento a um grupo (Harré & Langenhove, 1999; Borges, Araújo, & Amaral, 2016). A narrativa de P1 sugere um posicionamento de pertencimento ao grupo quando ela estabelece vínculo entre as funções desempenhadas como orientadora:

“Assim, se eu chegasse só para ser **orientadora** eu não conheço o aluno antes, eu não conheço o que ele viu antes. Então eu fui tutora, eu vi todo o curso, né? Eu acompanhei o curso com ele, aí eu orientei... é, eu acho que dá essa, dá uma experiência legal prá gente, prá gente atuar nessas outras funções.” P1

Esta foi a primeira referência ao tema **orientação**, na narrativa, na qual a participante contextualiza seus posicionamentos enquanto tal. Mais adiante na entrevista, quando outro tema norteador, o da **função de suporte** do tutor foi apresentado, a participante P1 se posicionou e retomou o tema **orientação**, relacionando-o com o tema **parceria**, que também será recorrente e intrinsecamente relacionado à sua autopercepção enquanto tutora.

Há uma recorrência do tema **orientação** quando a participante compara as funções que já desempenhou e afirma que considera mais fácil orientar os alunos do que coordenar o trabalho dos tutores:

(...) É..aí se eu queria ajudar com os tutores. Eu aceitei. Eu acho que de todas essas funções, foi a mais difícil..(risos). Eu acho que foi a mais difícil, assim. É mais fácil lidar com aluno, é mais fácil orientar, do que..falar pros tutores: olha, faz assim..né. Vamo fazer isso agora, é... P1
 _(ri baixinho).aham E
 _é mais difícil assim. Cê tá no mesmo nível, né.. P1

Nesse enunciado, a P1 relata a experiência vivida quando aceitou ajudar na coordenação das atividades dos seus colegas tutores: ela aceitou a função, mas sente dificuldades para desempenha-la porque, segundo ela, há uma espécie de resistência quando se posiciona e quando é posicionada pelos demais: eles são iguais, estão no mesmo nível. A P1 demonstra que compreende essa função num sentido horizontal, sem hierarquias. Entendemos que essa compreensão está de acordo com a noção de que o *self* flutua entre posições diferentes e até mesmo opostas. Cada posição é dotada com uma voz para que haja relações dialógicas: processo de pergunta e resposta, concordância e discordância (Hermans, 2001).

Dentre essas dificuldades percebemos, ao longo da narrativa da participante, a recorrência de críticas ao uso do aplicativo *WhatsApp* pelos seus colegas docentes em detrimento ao uso dos espaços disponibilizados exclusivos para esse tipo de comunicação na plataforma *Moodle*.

“E eee..e sabe que alguma coisa pode funcionar mais, então... Ah, vamos todo mundo se apresentar lá no fórum..no começo..no fórum de tutores pra gente se conhecer, pra coordenação conhecer, pros professores conhecer..ia dois (risos). Aí, foi...Eu acho que a questão do *whatsApp* hoje em dia que não tinha essa fluência nos cursos anteriores, então não dá pra comparar, né. A gente ainda não tinha o uso tão constante do *whatsApp* nos cursos anteriores. É..tinha..é..SMS, né.” P1

As críticas ao uso do *WhatsApp* apareceram durante vários momentos na fala da P1. Sua preocupação está relacionada a uma delimitação que o espaço do ambiente virtual de aprendizagem representa e que é necessária, inclusive, sob certos aspectos legais. Esse ambiente ou plataforma é o local do curso. Nele ficam registradas todas as atividades realizadas

por todos que o utilizam “Aí eu vou lá no mensageiro..Oh..copiando seu e-mail aqui, vou responder tal coisa. Porque tem que ter tudo lá, né. É o nosso, o nosso campo de atuação, a nossa sala de aula é..é a plataforma, são os fóruns, são.. Não pode correr fora de lá.” Mais adiante em sua narrativa, o tema aparece relacionado à algumas dificuldades de comunicação e a participante P1 afirma que poderia ser “até usado, mas de maneira informal”.

Compreendemos a preocupação da participante a partir da abordagem vigotskiniana de que os instrumentos com os quais lidamos em nossos ambientes, além de transformar o mundo ao nosso redor, transformam também as nossas práticas e, “consequentemente, transformam os modos de agir e de processar os pensamentos (planos, regulamentações, ideias etc.) que sustentam essa práticas” (Mauri & Onrubia, 2010).

A participante demonstrou que havia esgotado sua fala a respeito do *WhatsApp* a partir de um “que mais?” então a entrevistadora reforçou que o foco era “a sua percepção enquanto tutora” e fez menção ao termo suporte utilizado na legislação brasileira (Brasil, 2016) para definir a função do tutor na modalidade de ensino a distância. O diálogo que se seguiu deixou claro que a participante nunca ouvira falar a respeito desse termo embora ela conseguisse elaborar a sua própria compreensão acerca das funções. Destacamos abaixo alguns excertos de sua narrativa nos quais identificamos as várias formas como a participante se posiciona e que sugerem uma visão panorâmica do ambiente do curso:

“Não. Eu li um pouco, alguma coisa que tinha sobre isso na tese da APC. Que tinha algumas questões a respeito da...a tese é sobre essa questão do tutor, mas não na relação com o aluno. Num era... nessa relação de suporte. Então não me lembro de ter lido. Não entendo como suporte. Eu entendo como uma parte, né.” P1

A participante entende a tutoria como parte de um processo porque algumas informações vêm do professor autor com o qual os alunos não têm contato. Assim, o tutor transmite a ideia do autor para os alunos e devolve para o professor o que os alunos apresentam.

Segundo a participante, o tutor tem **autonomia** e não deve reportar tudo ao professor. Ela afirma também que há uma **hierarquia**: “não de poder, mas de conhecimento daquele conteúdo” e que a relação deve ser de **parceria**, mas com funções delimitadas. Para a P1 há uma distinção também entre as funções dos tutores presenciais e online. Os primeiros são responsáveis pelas questões práticas (“suporte presencial pro aluno”) e os segundos pelas questões teóricas (“atividades online..é né,, responder a tarefa, corrigir a tarefa.. quem vai fazer .. é o professor.. o tutor online, né).

“Às vezes..é.. eu vou falar às **professor**, às vezes **tutor**, porque no primeiro módulo a gente tava com a G. aí a G. estuda sobre isso, e ela.. ela acha importante chamar de professor e não de tutor, né.. Eu..eu.. concordo com a posição dela, mas no dia a dia a gente é tutor e..é... e acaba falando disso como tutor.” P1

“Então, acho que éee..a questão é a parceria mesmo, né. A **parceria** com o professor que escreveu o módulo, a **parceria** com o tutor presencial e acho que num deixa de ser uma parceria com os alunos também, né. Mas aí é uma questão de visão de professor, assim, né, eu não consigo ter essa visão de professor punitiva de né..ah, o aluno não fez, tem que tirar zero, né. Eu não me vejo professora assim. Eu acho que sendo presencial ou online a gente vai trabalhar pra que aquele aluno aprenda com todos os recursos possíveis.” P1

Nesse momento ressurgiu o tema “**parceria**” que se tornará recorrente na narrativa da participante P1 e que está intrinsecamente relacionado ao tema **orientação**:

“O aluno não fez..eu vou tentar mais um pouco, né. O que que dá pra aproveitar disso..Tá, eu acho que não deixa de ser uma **parceria** com o aluno também. Tanto que nessa última edição anterior, na segunda, um dos alunos lá de Barretos. É...ele trabalhou muito bem, seria um bom aluno comigo ou sem mim. Ele fez o trabalho dele muito bem. Eu orientei, mas era muito mais dele do que meu. Agora, pela quantidade de acessos do artigo...do artigo não..da monografia dele mesmo, porque é um tema pouco estudado. Ele foi chamado pra transformar em livro. Aí ele me pôs de co-autora. Aí eu falei não..isso daí é seu. Não, P1. Isso é nosso. Não é meu, é nosso. Né.

E- Que interessante.

P1- Daí, eu eu acho que é um exemplo da **parceria** mesmo. Assim, é nosso, né. (risos)

A parceria a que a participante P1 se refere encontra seu fundamento em Mauri e Onrubia (2010) quando afirmam que não é essencialmente informação o que os estudantes

precisam obter da educação, mas fundamentalmente que eles adquiram capacidades para organizar e atribuir significados e sentido a essa informação. Assim, os estudantes devem ser preparados para enfrentar os desafios que surgirão desenvolvendo e adquirindo a capacidade de procurar, selecionar e interpretar informações para a própria construção de conhecimentos.

Ao rememorar esse episódio importante de coautoria, outra lembrança, da primeira edição do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no qual atua, é resgatada e está relacionada a temas já identificados anteriormente: o da participação em congressos, divulgação e parceria: “(...) Funciona. Porque é um curso de inclusão, a maioria é educador, e eles não têm...não têm material pra ler sobre isso, né..não tá tão acessível.”

As falas posteriores de P1 ainda fazem referência à **parceria, coautoria e divulgação dos trabalhos**. A entrevistadora ressalta que percebe um entusiasmo por parte da participante em relação à divulgação e na resposta da participante surge subtema que se tornará recorrente e que se refere à **prática**:

“E parece que você tem um entusiasmo aí por essa...” E

“Pela **divulgação**. Tenho sim.” P1

“Pela divulgação. Não pela divulgação em si, mas principalmente pela coautoria, pelo compartilhamento.” E

“Pra chegar na **prática**, né. Eu acho não tem função a gente ficar só discutindo na academia, discutindo dentro do curso e não chegar de volta na..melhorado na na prática.” P1

Ao abordar o desenvolvimento acadêmico e o crescimento profissional que seu aluno e também coautor adquiriu ao longo desse processo, a participante ressalta os reflexos disso no meio em que ele atua. Esse posicionamento da participante P1 em relação aos temas destacados e ao seu ex-aluno, agora coautor, caracterizam-se pelo distanciamento psicológico abordado por Valsiner (2012) e consiste na reflexão cognitiva e afetiva simultaneamente sobre o contexto

do qual a participante faz parte. Dessa forma, o sistema psicológico considera contextos do passado e imagina contextos no futuro assumindo a perspectiva, na forma de empatia, de outras pessoas. Sem esse distanciamento não seria possível a P1 considerar “outro contexto que não o disponível aqui e agora” (Valsiner, 2012, p. 33).

Considerando ainda o distanciamento psicológico na narrativa da participante, sobre essa etapa de sua trajetória, a entrevistadora percebeu que poderia introduzir um dos temas previamente preparados para a entrevista e que se refere às **expectativas** da participante antes do início do curso, em relação ao próprio curso e aos alunos:

“Expectativas... Ah, eu tenho sempre essa expectativa de que vai surgir um trabalho muito bom ali eee..nossa aqui vai surgir um negócio legal, isso vai fazer sucesso, ou vai..Essa expectativa eu sempre tenho. Eu tenho uma expectativa assim de não perder ninguém. Ahh.. minha maior decepção que minha turma começou com 38 e tem 20 hoje. Ahmm eu tenho a expectativa de não perder ninguém. Começar com 30, acabar com 30. Concluído, certinho. Então, eu acho que a evasão preocupa um pouco.” P1

A entrevistadora comenta que havia percebido, no início do curso e nas primeiras observações feitas nos fóruns, uma certa preocupação por parte da participante P1 em relação aos alunos que ainda não haviam se manifestado no ambiente virtual, e pergunta sobre as possíveis razões que a participante poderia citar para as evasões com base nas suas diversas atuações anteriores.

A participante afirma que já trabalhou em cursos nos quais não houve evasão e em outros com muitas ocorrências de evasão. Então, ela se lembra de um curso sobre o qual não havia se referido quando relatou suas experiências e atuações enquanto tutora. Trata-se de um curso com várias edições sobre a prevenção ao uso de drogas e que deveria atingir “milhões de professores”. A razão para o grande número de alunos evadidos foi o fato de um diretor de uma escola ter feito a inscrição de todos os professores sem avisá-los sobre isso:

“(...) Então tinha muita evasão e não podia ter. E aí a gente tinha que fazer uma busca ativa desses alunos. Então tinha um dia que a gente ia lá no PRODEC, passava o dia ligando. Os meus alunos eram de Rondônia, eu acho. Aí ligava, ó a escola do outro lado do rio (risos)...fala o que você quer, que mais tarde eu vou de barco lá e eu aviso o professor. Mas a comunicação era muito difícil. A internet não funcionava na escola. Esse curso foi muito trabalhoso assim, mas pra mim, pelo menos, ensinou..essa busca ativa, né.” P1

Essa frase na parte final da narrativa acima reforça a ideia da aprendizagem sobre tutoria que ocorre com a experiência, isto é, na prática. A participante explica que algumas situações precisam ser investigadas pelos tutores presenciais porque podem estar relacionadas a diversos fatores, tais como: erro no cadastro do aluno, mudança de e-mail ou substituição de funcionários da secretaria. Segundo ela, essa procura pelo aluno demanda muito tempo.

Outra razão para as evasões, segundo a P1, está relacionada a um equívoco que alguns alunos cometem ao se inscreverem imaginando que, por ser a distância, o curso será mais fácil.

Segundo a participante P1 existem cursos destinados à formação de tutores, tendo ela cursado alguns. Ela percebe utilidade neles e no próprio conhecimento do professor adquirido ao longo da prática. Os cursos são importantes para esclarecer aspectos peculiares na modalidade a distância e estão disponíveis, os tutores podem se informar e realizarem matrícula. Entretanto, ela considera que seja importante uma formação específica para o curso no qual o tutor vai atuar:

“Ter uma formação rápida pros tutores atuarem naquele curso específico, né. Então, olha esse é o livro do curso. Esse..esses são os currículos dos professores que vão atuar nesse curso, essa é a história desse curso. As já..as disciplinas vão ocorrer assim. Que o tutor possa no começo daquele curso saber o que se espera dele. Como ele vai atuar, com quem ele vai atuar. Acho que isso talvez seja mais importante pra uma boa atuação do que a formação. A formação a gente pode buscar, num instituto, numa escola, na internet né.” P1

Não houve oferta de curso de formação para os professores tutores que atuam no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. A participante afirmou que sentiu falta, e justificou:

“não por mim, porque eu já atuei nele, mas pelos colegas queeee.que começaram depois. (...) Ah, esse espaço é pra isso, esse espaço é pra isso. Eu eu senti que os tutores dessa dessa vez ficaram um tempo perdidos até se localizarem. Onde eu tô? Que que eu tenho que fazer aqui? Acho que..” P1

Sobre as preferências da participante ou a forma como ela usa o AVA e como isso poderia ajudar na formação dos tutores.

“(silêncio) Tá..eu acho que primeiro tinha que ser...é...com os tutores, não sei se eu ainda to pensando muito presencialmente. Mas eu acho que teria que ter sido um..um primeiro encontro mais concreto, né. (...) Não sei, não sei é ...depois ter um espaço sim. Por que não? Como..como esse seu espaço que a gente tá respondendo. Um espaço de formação.” P1

Sobre o tema **mediação do conteúdo**, a participante relatou que os conteúdos já vêm prontos no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e na maioria dos cursos nos quais ela já trabalhou. Ela fez um relato sobre uma dificuldade encontrada na atual versão do referido curso que está relacionada à **disponibilização do conteúdo**.

Segundo ela, os professores tutores estão tendo acesso ao conteúdo no mesmo dia que os alunos. Isso gera dificuldades para o planejamento, pois o professor/tutor acrescenta algumas coisas a esse conteúdo, tais como vídeos ou texto. Dessa forma, o planejamento passa a não existir. Ela não sabe se é possível isso acontecer na prática, mas sugere que o módulo seja disponibilizado inteiro, antes de começarem as atividades com os alunos. Porque, se ela que já conhece a estrutura do curso sente que está difícil, o mesmo deve estar acontecendo com os novos professores tutores.

De acordo com Borges, Araújo e Amaral (2016), com a destreza ou com o juízo de que é possível executar um determinado ato, há uma valoração dessas destrezas na perspectiva estética chamada de juízo estético. Este envolve questões tais como a melhor forma para a sua execução, a impressão de um valor que o qualifique como passível de admiração e contemplação e como, a partir dele, as ações poderão ser reguladas.

Portanto, antes desse ato ser executado, há uma organização psíquica que envolve processos tais como motivação, emoção, memória, atenção e imaginação, pois a “configuração do objeto é uma perspectiva do pensamento sobre a memória e sobre uma antecipação do futuro, providenciada pela imaginação e pela vivência da temporalidade como uma função cognitiva e, portanto, semiótica” (Borges, Araújo & Amaral, 2016, p. 4).

Assim a participante supõe que por isso as pessoas estejam deixando de usar a plataforma, onde há um tempo regulamentado de 24 horas para que os professores tutores respondam, para utilizar o *WhatsApp* que pressupõe uma instantaneidade ou sincronia, isto é, as respostas normalmente são dadas em um minuto. Tudo isso porque o atraso na disponibilização do material faz com que as outras atividades tenham que ser resolvidas de forma muito rápida:

“(…) Eu posso responder dentro de 24 horas, eu não preciso responder neste minuto.” P1
“Uhum.” E

“Isso eu tenho percebido bastante também nesse curso. Uma ansiedade de resolver logo. É dos cursistas, é do tutor presencial, é passado pro tutor online, o tutor online passa pra frente..assim tem que resolver ontem. Não.” P1

As Tecnologias da Informação e Comunicação “promovem decididamente essa necessidade de imediatismo, de que as coisas aconteçam “aqui e agora”, que parece dominar a conduta dos cidadãos do século XXI” (Monereo & Pozo, 2010, p.100). O Não como conclusão

desse enunciado pode ser entendido como a expressão de um posicionamento que demonstra reflexão e recusa da participante P1 em relação a esse novo padrão de comportamento.

O relato sobre o problema da demora na disponibilização do conteúdo e suas consequências envolve posicionamentos da participante P1 em relação à professora autora do conteúdo, a si mesma enquanto professora tutora e também enquanto auxiliar na coordenação dos outros professores/tutores.

O papel do outro é bastante flexível nos modelos do *self* dialógico, podendo ser preenchido por pessoas reais ou outros sociais reais na vida da pessoa em desenvolvimento, em interação com ela; pode acarretar construções pessoais de outros sociais reais ou imaginários, outros sociais no domínio intrapsicológico de alguém, bem como criação de vozes dos outros (Hermans, 1996; Valsiner, 2012). Estes posicionamentos sugerem que a participante se percebe como uma espécie de interface entre esses segmentos e a sua postura é a de fazer com que as pessoas entendam que devem esperar as respostas para as suas perguntas e as de seus respectivos alunos e compreenderem que não serão prejudicadas por isso.

Entretanto, ela entende também que a urgência em resolver as questões que aparecem é devida ao pouco tempo para o preparo das atividades, afirmando ainda que tem sentido mais dificuldade em relação a isso com os professores tutores do que com a sua turma: “Mas..é..eu não sei se é porque a minha turma é muito calada, ou se eles estão dando mais trabalho mesmo (risos).”

A participante recomenda que diante dessa situação é necessário que haja calma por parte das pessoas envolvidas. Isso significa perguntar e aguardar pela resposta. Essa resposta não precisa ser imediata, isto é, o professor/tutor deve acessar a plataforma uma vez por dia e não a cada cinco minutos para interagir com seus alunos. O professor tutor também não deve

deixar o aluno sem resposta por muito tempo, ele deve sinalizar que leu a pergunta, encaminhou para o setor responsável e que a resposta será dada assim que for obtida.

Nesse sentido, podemos perceber o posicionamento da participante P1, enquanto professora tutora, em relação aos processos educacionais que devem “sublinhar a importância de parar para pensar, para analisar, para refletir, antes de dar uma resposta apressada. Quando se trata de educação, a comunicação assíncrona tem um papel capital, que provavelmente deva ser revalorizado” (Monereo & Pozo, 2010, p.100).

Sobre o tema **autoria** perguntamos se, uma vez que a participante tivesse acesso prévio ao conteúdo, seria possível a ela colocar algo mais autoral na sua atuação. A resposta foi “eu não sei se a gente como tutor online tem essa função. Eu acho que não, né. Eu acho que professor éee autor do módulo é que tem essa função, né. Nesse formato do curso não. Não tenho que ter autoria nenhuma ali. Tem que ter autonomia, né.”

A participante explica que essa autonomia deve existir devido às especificidades próprias de cada turma, isto é, algumas turmas são menos participativas, estão mais distantes do polo, “estão menos estudados” ou “tem gente muito especializada” e essas especificidades vão determinar a maneira de ministrar o conteúdo e administrar as atividades: “Isso é importante, mas autoria só na hora que a gente for escrever a..o livro produção da monografia só (risos), né.”

O silêncio após essa fala sugeria que a participante parecia compreender seus papéis em relação à autonomia e à autoria de maneira clara. Ela se posiciona e também é posicionada de maneira autônoma em relação ao conteúdo e de maneira autoral no momento da orientação dos trabalhos.

Compreendemos a sua construção a respeito do que vem a ser autonomia e autoria na perspectiva de Linell (2003), quando este afirma que o dialogismo enfatiza a construção

linguística, comunicativa e cognitiva envolvida na apropriação dialógica e no reconhecimento do mundo que não nega a realidade das coisas (o corpo, a natureza, o espaço, as restrições sociais, etc.). O significado é dialogicamente constituído, feito em diálogo (cognição e comunicação), com referência ao mundo e ao contexto do mundo, que é então apropriado dialogicamente e reconhecido como tal.

Sobre o tema relacionado às **capacidades que a participante esperava alcançar com seus cursistas ao final das unidades**. A participante P1 começa a responder antes mesmo da pergunta ser concluída:

“Ah eu quero que todo mundo faça uma monografia, um tcc, uma monografia maravilhosa. Vá vá apresentar em congresso, publique livros, atue de forma diferente na sua escola ahhm..Espero isso. Não só dos meus, das outras turmas também. (risos).”
P1

Percebemos aqui a relação que a participante estabelece entre a teoria e a prática, isto é, a participante tem uma visão geral do contexto em que atua e sua fala sugere a esperança de que a produção de conhecimentos seja amplamente divulgada e colocada em prática. Seu posicionamento sugere que suas ações pedagógicas estejam dirigidas para a promoção da ZDP (Vigotski, 2001) no ambiente virtual de aprendizagem enquanto espaço em que acontecem as negociações dos significados do corpo docente entre si e entre este e os professores e tutores, “na medida em que esses interlocutores apropriam-se das ações e interpretações de cada um, com a conseqüente negociação e compartilhamento dos objetivos” (Carlucci, Beraldo & Forcione, 2014, p. 154).

Ao ser indagada sobre a existência de algum tema que não tivesse sido mencionado no decorrer da entrevista e sobre o qual a participante gostaria de se expressar, a P1 fez uma retrospectiva e apresentou uma análise sobre os avanços e os retrocessos que percebeu no curso ao longo de suas três edições e a seguir retomou o tema da relação entre as modalidades EaD

e presencial, que havia sido abordada no fórum e que não fora retomada no decorrer da entrevista:

“(...) Éee, uma coisa que eu tô sentindo bastante falta nesse nesse curso que..talvez por já ter atuado nos anteriores, é assim: que algumas coisas a gente não precisaria não estar começando, estar arriscando, errando, algumas coisas já foram..sabe é..quando muda governo..é então ó..o governo antigo atual pensa de um jeito..o governo anterior pensava de outro jeito. Mas tem coisa que tá funcionando, então já tem uma história, né. Isso não precisa ser mudado, ah mas precisa inovar em tais coisas, precisa por sua marca em tais coisas, então acho que algumas coisas já foram experimentadas nas edições anteriores e poderia agora ta dando continuidade pra fazer uma 3ª edição muito melhor que a 1ª. E tem muita coisa que a gente tá começando de novo, né. A gente poderia tá avançando e em algumas coisas a gente retrocedeu, começou de novo. (risos) ee no final vai tá no mesmo lugar que tava.” P1

Relacionamos o posicionamento da participante P1 acerca dos avanços e retrocessos do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar ao conceito de estética desenvolvido por Bakhtin (1998, 2003) enquanto acabamento da ação do indivíduo, isto é, o ato estético compreendido como valorização ou reflexão acerca de algo como acabamento, não necessariamente acabado e, portanto, como uma ação ética. Nesta concepção, a estética é compreendida como resultado de um processo que busca representar algo do ponto de vista exotópico do sujeito (Bakhtin, 1998, 2003, 2010). Este posicionamento de reflexões e considerações acerca do curso permaneceu até o encerramento da entrevista.

Sobre a existência de algum espaço no ambiente do curso para que assuntos como esses fossem discutidos, a participante P1 indagou se a pergunta estava relacionada à abertura da coordenação para tais discussões e disse que já havia tentado, mas que não sentiu a presença dessa abertura. A entrevistadora insistiu perguntando se há um espaço de discussões, então a participante começou a se referir aos espaços existentes, tais como o de coordenação, nos quais os “tutores vão pouco”; e ainda um outro espaço, “o de reunião pedagógica em cada módulo, mas que por essa correria, a gente não discute conteúdo, não discute experiência.” Nesse espaço

os professores tutores apenas fazem perguntas relacionadas aos prazos de entrega das atividades.

A participante mencionou a biblioteca do curso como um outro espaço que também está sendo subutilizado. Segundo ela, lá poderiam ser disponibilizadas todas as monografias redigidas pelos cursistas das edições anteriores e que poderiam embasar a criação de um grupo de pesquisa: “não precisa começar do zero, não. (risos) vai morrer todo mundo.”

A participante P1 afirmou que, por estar na terceira edição, o curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar já é um curso conhecido. Portanto, segundo a participante P1 o curso deveria estar sendo aperfeiçoado considerando também algumas informações anteriores.

Sobre a existência de alguma proposta de avaliação do próprio curso, feita por todos os envolvidos, ao término dos cursos, a participante afirmou não se lembrar de que momentos assim tenha ocorrido, mas pensa que seria viável:

“P1 - É, quais eram os objetivos, né. De onde a gente partiu. Até de pensar, né. o primeiro teve mais evasão, né. O segundo teve menos evasão. Esse teve menos, né. mais participação, menos participação. Pra gente pensar porquê, porque o mundo também tá mudando, né. Será que eu tenho que começar a fazer o curso pelo *WhatsApp*? Né (risos). Num tinha isso. Nós não pensamos isso antes, né.

E- Você gostaria de falar mais sobre o *WhatsApp*?

P1- Não, não. Eu acho que.. isso é importante, assim. Por enquanto o curso não é elaborado pra funcionar pelo *WhatsApp*. Então ele não pode funcionar pelo *WhatsApp*. Se um dia ele for, ele vai ter que ser elaborado diferente, né.

E- Questão de adequação, né.

P1- É..a gente não se protege fazendo o curso pelo *WhatsApp*. Então acho que por enquanto não pode ser. O *WhatsApp* tem que ser pro bate-papo, pra combinar..ah vamo ali. Ahh cês já chegaram. Então quando tem as reuniões como aquela que você participou. Ah, já chegaram, vai ser na sala tal. Aí..mas discutir um problema de aluno, discutir um problema de disciplina não é esse o espaço. Não por enquanto. Cê vai ter que inventar, fundamentar, é. Acho que é isso.”

A seguir, a participante mencionou o tema sobre a **relação entre o ensino presencial e a modalidade a distância** que havia sido abordado no fórum e que não fora retomado nessa

entrevista. A participante afirma que tem sentido quando atua na modalidade presencial, que as pessoas “estão muito tecnológicas” e que tem percebido que algumas atividades funcionam melhor nessa modalidade (presencial) quando são colocadas na plataforma.

O exemplo fornecido pela participante está relacionado à uma observação sua sobre uma mudança ocorrida nas atividades dos cursos que exigem leitura e discussão de textos em ambas as modalidades, isto é, na EaD ou presencial. Sua constatação é a de que, na modalidade presencial quando o aluno não lê o texto proposto para a discussão em sala de aula ele simplesmente diz que não leu, enquanto no ambiente virtual esse comportamento não pode acontecer:

“(...). E e e num fórum, por exemplo, a pessoa não responde se não tiver lido pelo menos a introdução e a conclusão, né. Eu acho que algumas coisas..já na educação a distância, já é avanço em relação ao presencial que pode fazer um ensino híbrido aí melhor, né.” P1

A compreensão da participante é a de que no ambiente virtual o professor, quando identifica que o aluno não leu o texto, pode pedir para que o aluno retome o texto, leia-o e volte para discutir no fórum sobre o que leu. Essa postura não é possível no ambiente presencial.

Lembramos de uma abordagem feita pela participante P1 no fórum online, na primeira etapa dessa pesquisa, sobre a qualidade da participação escrita dos alunos nos fóruns online do AVA. A participante P1 responde que talvez haja mais exigências para as respostas escritas, por exemplo, em relação às citações. “Se citou, tem que colocar a referência.” E até mesmo a forma como o aluno faz a abordagem de algum pensamento ou teoria:

“ Uma elaboração de compreensão mais sucinta, né..” E
“É, mais fundamentada. Eu falo muito pros meus alunos da especialização assim, que eles estão se formando especialistas, né. E no 5º módulo do curso, eu não aceito que eles falem eu acho. A gente não acha nada, que que o material oferecido tá falando. Ah mas eu li..tá..você leu em tal coisa.” P1

A participante P2, com idade de 46 anos na época da realização da pesquisa, possui graduação, mestrado e doutorado em Psicologia e atua na modalidade EaD desde 2009. Seu primeiro curso de formação em EaD ocorreu concomitantemente a sua primeira atuação.

A entrevista com a P2 foi realizada em uma sala de professores de uma IES pública de Brasília. A entrevistadora e a participante P2 chegaram juntas ao local da entrevista, se cumprimentaram e tiveram uma conversa rápida durante a qual já foram apresentadas à participante as questões norteadoras daquela entrevista. A participante P2 já havia comunicado previamente à entrevistadora que teria um compromisso logo após a realização da entrevista. Assim, a narrativa da participante teve início no instante em que o gravador de voz foi ligado.

Os temas e subtemas que permearam a narrativa da Participante P2 foram identificados após a transcrição e leitura da entrevista e estão dispostos na figura 5. Os temas foram **Autonomia, Orientação, Construção de Habilidades e Colaboração**. Os subtemas que emergiram dos temas foram **Interlocução, Organização e Regulamentação da Profissão**. É importante ressaltar que eles apareceram na narrativa a partir dos temas norteadores da Entrevista Narrativa Episódica e dos enunciados da própria participante.

O mapa temático (figura 5) foi elaborado após a leitura da transcrição da entrevista com a participante P2, os retângulos menores que orbitam a figura oval central com a identificação da participante P2 contêm os temas norteadores da entrevista narrativa episódica. As setas duplas na cor laranja que partem desses retângulos menores apontam para os temas que surgiram a partir dos posicionamentos da participante P2 e que estão inscritos nas figuras ovais. Dessas figuras ovais com os temas partem setas verdes com pontas duplas para retângulos que apresentam os subtemas identificados a partir dos temas oriundos da sua narrativa. Identificamos na narrativa da participante P2 o subtema Autonomia, destacado pela seta com ponta dupla na cor vinho, que perpassou toda a narrativa da participante intrinsecamente

relacionado à função de tutoria e aos temas: orientação, construção de habilidades e colaboração. A seguir, apresentamos a análise e discussão dessas informações.

Sobre a sua história na EaD e as funções que desempenhou em diversas atuações: a atuação teve início no ano de 2009 na primeira versão do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, no qual está atuando agora. Naquela versão do curso ela atuou como professora tutora e como orientadora. Depois teve “(...)outras experiências. Aliás, inúmeras experiências.”

Sua história na EaD inclui sete atuações como tutora em cursos oferecidos por instituições públicas nas seguintes áreas: Curso de Prevenção ao Uso de Drogas, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Psicologia e Perspectivas do Desenvolvimento e nas duas versões anteriores do curso Especialização em Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar.

Ela atuou três vezes como coordenadora, sendo que em uma delas foi como coordenadora de tutores em instituição pública e as outras duas vezes como coordenadora de curso sobre educação infantil e educação inclusiva, respectivamente, e em uma instituição particular. Ela também exerceu a função de orientadora nas duas versões anteriores do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar, no qual atuava na época da realização da entrevista.

A participante afirmou que já fez vários cursos de formação. A maioria deles foi ofertada pela UAB e abrangeram desde a formação inicial até as formações mais avançadas. Ela foi aluna de um curso específico para coordenação de tutores.

Considerando como um relato de sua história, uma vez que já havia discorrido sobre esse assunto no fórum da pesquisa, ela perguntou sobre o que mais a entrevistadora gostaria de saber a respeito desses temas. A participante afirmou que considerava, em termos de história, uma boa experiência atuar nas diversas funções e em modelos de EaD diferentes.

A entrevistadora disse que possuía uma certa curiosidade a respeito de como seria estar atuando assim em diversos papéis. A participante respondeu afirmando que existem pequenas diferenças, pois ser orientadora dos alunos não é o mesmo que ser professora da disciplina, responsável pela disciplina ou do módulo e tutora. A entrevistadora disse que gostaria de conhecer as especificidades, isto é, como a participante se sentia em cada uma dessas funções. Dessa forma, incentivamos a narrativa com o intuito de que nela fossem revelados os elementos constituintes da identidade da participante.

A participante P2 disse que gostava de atuar em todas as funções e que cada uma delas acrescentava experiências bem diferentes que ampliavam a visão da educação a distância. Destacamos o trecho da narrativa em que o posicionamento inicial da participante sugere uma identificação maior com a função de orientadora. O tema orientação está relacionado, como vimos no decorrer de sua narrativa, com as suas expectativas, com a relação entre as modalidades EaD e presencial e ao processo de construção e de colaboração na construção do saber :“(…) Éeee, bom.. da que eu mais gosto.. acho que talvez seja a de orientador, tá? Eu vou te explicar porquê. Para fazer um pouco de diferenciação”.

A partir de então a participante apresentou uma distinção entre as diversas funções que podem ser desempenhadas pelo corpo docente na modalidade EaD, ressaltando os aspectos positivos e negativos inerentes a cada um, mas especialmente considerando todas as relações e o processo como um todo. Ao se referir a cada uma dessas funções a participante se posicionou a si mesma, na maioria das vezes enquanto tal, usando o termo “a gente”, dessa forma, entendemos que esse posicionamento sugere o sentimento de pertencimento ao grupo (Harré & Langenhove, 1999). A narrativa da participante se desenvolveu de maneira dinâmica, apresentando algumas das diversas vozes que a compõem, por meio do seu *self* dialógico, numa relação interativa e dialógica (Bakhtin, 1997; Harré & Langenhove, 1999; Hermans,

2001) consigo mesma, com as funções, com os alunos e com os colegas, ora se posicionado enquanto um, ora se posicionando enquanto outros conforme destacamos a seguir.

Assim, segundo a participante P2, o coordenador, devido às suas atribuições fica um pouco mais distante dos alunos, das atividades que estão sendo realizadas, dos acontecimentos do curso e das disciplinas. A participante P2 prossegue sua narrativa afirmando que há um certo acompanhamento, mas existem outras responsabilidades que envolvem questões burocráticas, questões da plataforma, da equipe que cuida da plataforma, dos professores e dos alunos. Quando as questões extrapolam as possibilidades do tutor e do professor responsável pelo módulo, o coordenador tem que entrar como um suporte, com várias tarefas.

A seguir, a participante P2 fez referência ao papel do professor de disciplina ou do módulo, que é definido também como conteudista. No primeiro momento ela discorreu e se posicionou sobre o tema usando o termo “a gente”, identificando-se com a função desse profissional:

“(...) quando a gente é professor, tipo professor de uma disciplina ou do módulo, a gente também acaba não muito envolvido com os alunos e com as questões, né, das atividades pedagógicas. Eu acho que a gente pensa nas atividades pedagógicas, pensa no material da disciplina, constrói o guia da disciplina, é os textos, etc, etc. Obviamente pensando nos objetivos da disciplina. (...)

“Pensando éee no no perfil de aluno que a gente vai ter seja na disciplina, no módulo, no curso. Mas a gente não lida com as questões doo do aluno, das atividades pedagógicas.” P2

No decorrer dessa mesma narrativa a participante passou a se referir ao papel ou função do professor como sendo “ele”, remetendo a algo fora de si mesma num processo de alteridade (Bakhtin, 2003), dialogando com uma imagem elaborada por sua imaginação (Bakhtin, 2003; Borges, Araújo & Amaral, 2016): “(...) eu acho que às vezes o professor, ele, até por estar um pouco distante dessas coisas, às vezes perde a noção até de que atividade pedagógicas ele pode planejar para aqueles alunos. Porque ele não conhece os alunos, né. E não também não conhece

éee dinâmicas do trabalho do tutor. Então por exemplo, eu penso em uma atividade que tem que ter uma correção muito rápida, porque a segunda atividade depende dela.”

Essa imagem do outro elaborada pela participante P2 norteia a maneira como ela, enquanto tutora, se relaciona no encontro com esse outro (Bakhtin, 2003; Borges, Araújo & Amaral, 2016), referenciado por ela como eu, ele ou professor:

“(...) Bom, mas o tutor ele não só está corrigindo atividades, né. Para dar um retorno rápido para os alunos. A gente entra na plataforma e tem dias que tem 10 mensagens individuais de alunos solicitando questões que precisam de tempo para serem respondidas, né. Éee além disso tem que participar nos fóruns, além disso éee tem que éee, às vezes corrigir atividades que ficaram um pouco atrasadas. Enfim, ler os textos para poder acompanhar o que que está acontecendo na disciplina e é um monte de tarefas.” P2

Identificamos alguns dos elementos que participam da construção da identidade (Borges, Araújo & Amaral, 2016) da participante P2 enquanto professora tutora, relacionados ao desenvolvimento das suas atividades pedagógicas, às relações que são estabelecidas nos processos dialógicos, à abordagem da didática e da metodologia aplicada no AVA bem como aos contextos vivenciados nos vários espaços no decorrer do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, no qual atua.

A seguir a participante discorreu sobre a função do tutor considerada “muito bacana porque a gente está em contato com os alunos, né.” Ela considera que seja uma função importante e aponta um dos grandes desafios do professor nas duas modalidades: compreender as demandas e as necessidades específicas dos alunos da turma no processo de aprendizagem ou desenvolvimento.

A participante P2 afirmou que o tutor possui uma “autonomia entre aspas”, isto é, suas tarefas são pautadas com “anterioridade” e ele precisa estar sempre em interlocução com o professor responsável pela disciplina e nem sempre consegue resolver as questões como ele

resolveria enquanto professor presencial e totalmente responsável pela turma. O tutor tem certas limitações em termos de ação.

Sobre a função de orientação:

“No caso, a minha é a minha (pigarreia) digamos assim..a minha experiência no nos cursos de especialização é a seguinte: você não é tutor, você é um professor. Você está orientando e você é responsável pela orientação dos seus alunos, pela pesquisa que eles vão fazer, é pela construção da monografia. Então aquelas limitações do tutor desaparecem, né.” P2

Segundo a participante, as funções de professor responsável pelo módulo e de tutoria se reúnem na função de orientação.

“(...) É outro tipo, outra dinâmica, né”. O orientador deve ter certas autonomias pois uma vez que ele coloca o nome na pesquisa junto com o aluno ele deve poder decidir se o trabalho está apto para uma banca ou não, verificar e impedir que haja plágio etc. (...) e que embora a gente possa consultar a coordenação do curso, é também é alguns palpites meus ficam de lado, porque no final das contas, é o nome da gente enquanto pesquisador, né. Entende o que eu quero te dizer?” P2

Ao descrever algumas das funções inerentes à função de orientação, tais como planejamento da pesquisa e seleção de material para o tópico a ser desenvolvido pelo aluno, a participante P2 faz referência a um dos temas norteadores da entrevista e que se refere à **relação entre as modalidades de ensino a distância e ensino presencial**:

“(...) também pra mim já é semelhante quando a gente usa nas disciplinas presenciais oo..a plataforma enquanto um recurso deee também da da disciplina que eu gosto muito. Todas as minhas disciplinas éee..em todas eu uso o recurso da plataforma.” P2

Fica evidenciado na narrativa da participante a influência que sua atuação na modalidade EaD exerce em sua atuação no ensino presencial. Ela usa o recurso da plataforma *Moodle* para o compartilhamento de materiais com os alunos, disponibilização de slides, textos e orientações das atividades a serem desenvolvidas, além dos fóruns para que os estudantes possam colocar dúvidas sobre as atividades práticas, ou para o caso dos alunos que não

puderam comparecer a alguma aula ou que sejam tímidos ou “acanhados”. A participante entende que o uso dos recursos da plataforma amplia os recursos de comunicação entre o professor e o aluno bem como permite que sejam realizadas atividades avaliativas.

Seu posicionamento em relação às duas modalidades de ensino está relacionado à universalização da cibercultura (Lévy, 1999), que difunde a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. A cibercultura é complementar à virtualização “entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (Lévy, 1999, p. 46):

“Então, acho que..enfim..ah ee eu gosto..pra gen..eu gosto muito da plataforma e dos recursos dela, né. Então acho que essa função de orientador fica mais próximo da função do professor presencial, né. Que a gente tá perto do aluno, a gente tá olhando ele em sala de aula. A gente tá acompanhando os processos dele como que eles lidam com a disciplina, se eles estão aprendendo. Como. Que necessidades que vão surgindo no dia a dia, né, enfim. Que é é uma função do tutor também.” P2

A pausa e a expressão facial da participante P2 pareceram indicar que ao concluir essa fala seu pensamento havia sido concluído. Introduzimos o tema **função do tutor como suporte do professor**, tal como aparece na legislação brasileira e pedimos também para que ela discorresse sobre as suas impressões enquanto tutora em relação às limitações ou benefícios percebidos quando se exerce essa função.

A participante discorreu sobre a tutoria em termos de funções, baseando-se na experiência prática, usando sempre a expressão “a gente” para se referir a si mesma e ao tutor de maneira geral:

“(…) acompanhar todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento pela plataforma. Éee isso demanda a participação do tutor em todas as atividades éee pedagógicas seja um fórum, ée as tarefas, esclarecimento de dúvidas eventuais que surgem para o aluno, seja em relação à plataforma, às atividades. (...) a correção das atividades que não só dão uma ideia de como que está acontecendo o processo de

aprendizagem, que questões que podem ser levadas pra os professores responsáveis pelo módulo, às vezes. Enfim, questões que surgem..umm entendimento do dos alunos de algumas atividades, do próprio conteúdo da disciplina, algumas necessidades específicas da turma quee pode chegar na forma de planejamento das atividades pedagógicas. (...) interlocução com o aluno e com o professor da disciplina. (...) acompanha a construção de habilidades do aluno, não só de habilidades técnicas pra lidar com a plataforma, mas também de habilidades pessoais, né, pra lidar com ée com estudo a distância..de organização..organização do material, éee de interlocução com os os colegas, abertura de um espaço colaborativo nos fóruns. A gente vai apoiando todo esse processo, né..éé.” P2

A seguir, ela fez referência às funções, consideradas “que são bem mais, digamos assim, burocráticas, né.”, estabelecidas nos editais ou chamadas de inscrição para tutoria à distância (bolsistas CAPES) tais como: tempo limite, devido à comunicação assíncrona, para o tutor responder as mensagens com o objetivo de que os alunos possam realizar as tarefas com tempo e com êxito.

Nesse momento da narrativa, foi possível perceber que houve uma reflexão sobre a função do tutor quando a P2 se apropriou da própria fala e da sua experiência para expressar seu pensamento sobre a tutoria e sobre o próprio contexto, ou modelo, da educação a distância no Brasil.

“Enfim, acho que essas são as..nunca li a legislação.. são as funções do do do tutor, né. Éee, mas enfim, acho que sim que ele pode ser pensado ali como uma função de apoio, né. Embora eu acho que essa função de apoio ela..é..pra mim o papel do tutor, ele é em função de toda uma outra dinâmica das das Universidades, de papéis que os professores têm, enfim...e que leva ao modelo de educação a distância que a gente, que a gente tem. Pra mim, a figura do tutor não deveria existir...(silêncio), né...” P2

A longa pausa, o silêncio e a fala da participante P2 sugerem um momento de reflexão sobre as funções do tutor da modalidade EaD de acordo com legislação brasileira, possivelmente desconhecida pela participante; e também a de elaboração de um discurso interno que envolve o seu desconhecimento acerca da legislação bem como o entendimento que ela mesma construiu ao longo da leitura dos editais e de sua prática a respeito do que venham a ser essas funções.

Percebemos que, embora a participante não tenha lido a legislação específica, há uma regulação de suas funções psicológicas intrapessoais mediada pelas regras sociais, neste caso as regras pré-estabelecidas nos editais ou chamadas de inscrições para tutoria à distância dos cursos nos quais ela atuou, que funcionam como mediação semiótica.

Segundo Valsiner (2012) a mediação semiótica é utilizada como ferramenta pelas instituições sociais na esfera das ações orientadas por metas, como tentativa de regular as funções psicológicas, tanto inter quanto intrapessoais. Ao estabelecerem regras sociais para interação, as instituições “monitoram sua manutenção e colocam expectativas para que a atividade e interação situadas conduzam à transformação intrapsicológica dos sistemas culturais pessoais” (Valsiner, 2012, p. 30).

A participante P2 continuou a narrativa sobre sua reflexão acerca do que seria ideal, para ela, em termos de educação a distância. Inicialmente ela se refere ao professor responsável pela disciplina como “ele” e logo a seguir, na mesma frase esse pronome é substituído por “eu”:

“(…) éee o o ideal pra mim em termos de educação a distância é que o professor responsável pela disciplina, pelo módulo, ele esteja em contato com os seus alunos, né. Porque ele é o responsável, justo, ele deveria...éé é eu que planejei as atividades, eu tenho uma responsabilidade muito grande na hora de planejar pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento. Então, uma coisa é planejar uma atividade pra um..pra um aluno com o qual eu não tenho contato e outra coisa é planejar atividades para os alunos com os quais eu tenho contato de várias formas, né.” P2

Assim, segundo a participante, o professor responsável pela disciplina deveria estar em contato com os seus alunos porque ele é o responsável pelo planejamento das atividades e isso implica em “uma responsabilidade muito grande” em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para a P2 há uma diferença entre planejar atividades para alunos com os quais o professor não tem nenhum tipo de contato e, planejar atividades para os alunos com os quais o professor tem contato de diversas formas. A ação do professor, entendida como o ato

propriamente dito, é precedida por uma organização psíquica que envolve um conjunto de processos cognitivos que organizam e o capacitam para a execução de uma atividade (Borges, Araújo & Amaral, 2016).

A participante P2 reconhece que o seu modelo ideal não condiz com o modelo real, isto é, o modelo existente e no qual atua porque este modelo atende muitos alunos e conseqüentemente muitos polos. Seu distanciamento psicológico (Valsiner, 2012) inclui, portanto, o contexto no qual atua em relação ao contexto imaginado por ela. O distanciamento foi criado por meio de mediação semiótica em relação ao seu contexto do aqui-e-agora, tomando a forma de “reflito sobre este contexto do qual sou parte” (Valsiner, 2012, p. 33).

Há também uma série de outras atribuições, tais como disciplinas presenciais e outras questões inerentes ao magistério superior que demandam em sobrecarga e que a participante entende como um ponto crucial para que o seu modelo “ideal” não funcione nessas circunstâncias do modelo real:

“Então eu acho que ooo o tutor ele é um apoio, enfim, mas no final das contas, ele não é o responsável pela disciplina, né. Ele não pensa as atividades pedagógicas pra seus alunos. Então a gente vê uma tendência a agora chamar professora online, meio que minimizar essas questões da tutoria. Até porque no final das contas o que é exigido é que o tutor ele tenha experiência em magistério. Então ele é um professor, mas na hora que ele entra na plataforma, de alguma maneira ele perde o status de professor. Não tem como minimizar isso. Colocarem professor online não resolve isso. É um mascaramento dessas questões, né. Então, é na verdade o tutor ele não é um professor, um professor assim como a gente é na sala de aula presencial.” P2

Para a participante P2 são essas pequenas coisas que às vezes reverterem a qualidade da educação a distância. Em sua fala ela faz referências a alguns colegas que gostam ou se interessam pela tutoria porque vão ganhar uma bolsa, isto é, o pagamento pelo seu serviço enquanto tutores e que, por não serem os responsáveis pela disciplina, deixam a desejar quando

desempenham funções. Ela cita a frase que normalmente ouve desses colegas “ah.. entro uma vez no fórum..éee respondo as demandas mais urgentes” e narra sobre a sua forma de atuação:

“eu entro o tempo todo pra ver se tem dúvidas dos alunos. Eu, o tempo todo estou olhando as configurações da disciplina, pra ver se nada saiu do lugar e trouxe algum problema pra realização de uma atividade determinada. Estou cuidando das atividades avaliativas porque no final das contas sou eu que preencho depois as menções e as notas que recebo..as ée..as revisões de notas que possam acontecer. É outra..é outro tipo de de engajamento, né, que a gente tem. Isso que eu...pelo menos é o que eu acho, né.

E- Aham.

P2 – Em relação à tutoria.”

A última frase parecia demonstrar que a participante havia concluído a sua reflexão, então perguntamos se ela seria a orientadora da turma na qual estava atuando como tutora. A participante afirmou que ainda não sabia e passou a explicar quais são os benefícios para o processo de orientação quando o tutor permanece com a mesma turma. Sempre usando “a gente”, ela disse que o tutor já conhece o processo de aprendizagem, bem como a forma de escrever, os temas e os interesses dos alunos. Dessa forma as coisas fluem mais rápido, há um vínculo. Quando o orientador e o aluno não se conhecem podem surgir desafios, tais como a criação de resistência por parte do aluno e, às vezes, o orientador não sabe como fazer alguma sugestão. Ainda, segundo a participante, o processo de orientação em cursos de especialização é rápido e são necessários “mil malabarismos” para conseguir fazer o trabalho em tempo.

Esse distanciamento psicológico (Valsiner, 2012) do contexto imediato da participante P2, isto é, quando ela faz projeções para um futuro imaginário no qual serão necessários “mil malabarismos”, é possível graças a propensão dos seres humanos a criar e utilizar recursos semióticos. Neste caso percebemos uma dupla atuação, isto é, a participante enquanto tutora no seu contexto imediato e suas projeções enquanto “agente reflexivo que está distanciado do cenário no qual está imerso” (Valsiner, 2012, p. 32). A dupla atuação ultrapassa as necessidades

de adaptação exigidas no contexto do aqui-e-agora e conduz o desenvolvimento a uma crescente autonomia.

A participante fez uma pausa e perguntou se a entrevistadora teria algo mais para perguntar. Introduzimos outro tema, das questões norteadoras, relacionado às **expectativas da participante** em relação à tutoria.

“P2- Então, em relação às expectativas com tutoria. Bom, eu eu gosto do doo da tutoria. Tanto é que todo ano eu digo esse ano eu não vou trabalhar na EAD (risos).

E- (risos)

P2- Isso todo ano. E todo ano, eu..não respeito a minha decisão, tá. Então éee..eu gosto de entrar na plataforma, gosto de atender os alunos..éee. gosto também da possibilidade de ver éee...enfim, de ter contato com a forma como outros professores pensaram as disciplinas.”

A participante P2 considera a tutoria como um momento de enriquecimento porque ela sempre atua em disciplinas e cursos cujos textos, materiais didáticos e atividades pedagógicas possuem conteúdos relacionados aos abordados por ela na modalidade presencial. Sua narrativa estava permeada pelo conflito interno que envolve a decisão de permanecer ou não atuando como tutora: “(...).“Eu vou ter que fazer um firme propósito porque..agora estou lotada de de coisas, né, pra pra fazer.” Neste momento ela comentou sobre a carga horária de 42 horas de trabalho que desempenhou na modalidade presencial no semestre anterior ao que essa entrevista foi realizada e que, mesmo assim, não resistiu e decidiu atuar como tutora na versão atual do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar:

“(...) Eu pensava, mas por que que eu vou fazer isso? Mas eu pensava vai ser tão legal, eu gosto tanto do curso. É um tema que me chama atenção que eu estudo há muito tempo, que eu trabalho há muito tempo e além disso queria também tanto ser orientadora. Aí, não, eu vou pegar a tutoria, aí fui lá lotada de horas no presencial, né. Então, enfim acho que a gente..tem que gostar. Depende da pessoa, né.” P2

As expectativas da participante culminaram com tema da orientação e nesse momento, introduzimos o tema relacionado às **capacidades que a participante esperava alcançar com seus cursistas**.

Para a participante, a primeira capacidade deve ser a de organização porque muitas pessoas pensam, equivocadamente, que a educação a distância é mais fácil do que a presencial. “Né, para a gente trabalhar...éé..eu não sou eu não sou só tutora como também sou aluna. Adoro fazer cursos a distância”. Ela fez referência a dois cursos dos quais foi aluna naquele semestre em que foi realizada a entrevista e comentou sobre outros dois cursos nos quais pretendia se matricular e afirmou que já estava se organizando em termos de tempo para isso.

Para a participante o aluno de EaD precisa ter muita organização, disciplina e construção de estratégias de estudo porque, mesmo que o curso ofereça atividades em dupla, o suporte do tutor e as atividades pedagógicas pensadas para direcionar o seu processo de estudo, ele, o aluno tem que estudar sozinho. Portanto, ele deve desenvolver a sua autonomia. “(...) e às vezes assim ééé assim o que eu tenho visto que esse não é o perfil do aluno aqui no Brasil, né. Então isso não é só para a educação a distância para os alunos de maneira geral”. Segundo ela, não há nem o costume de se discutir sobre isso.

Identificamos na narrativa da participante sobre suas práticas e ações pedagógicas a promoção da ZDP (Vigotski, 2001), quando ela fez uma observação acerca da incapacidade que alguns alunos têm para a colaboração ou construção conjunta e que esperam que o tutor interaja o tempo todo nos fóruns. Segundo ela, isso não pode acontecer pois a responsabilidade de fazer as construções não cabe ao tutor:

“(...) Então eu faço, geralmente eu entro, vejo o que que eles colocaram, resalto as falas deles, o que eles colocaram de mais importante, mas com cuidado de não fazer construções que tem que ser do aluno e não minhas em relação aquele material. Porque eu já sei, porque eu já li, né. Isso tanto quando uso a plataforma como éé como recurso e na aula presencial também. Eu quero ouvir o as construções que os alunos trazem. Eu

dou alguns palpites, né. Faço algumas costuras, mas não fico construindo pelo aluno, né. Que eu acho que isso é importante. Então são habilidades que tem que ser construídas naa por parte dos alunos, capacidades, etc...falando de todo processo. Falei demais...(risos)” P2

O posicionamento da participante nesse momento da narrativa demonstra ainda uma compreensão sua, similar à de Mauri e Onrubia (2010), sobre o fato de que as TICs oferecem inúmeras possibilidades de flexibilização e individualização do ensino, pois a forma como a instrução é planejada permite que o protagonismo no processo de ensino aprendizagem continue sendo do aluno, mas não dispensa o professor como meio para que os outros fatores se tornem viáveis.

Assim, de acordo com esses pressupostos, o papel do professor passa a ser o de tutor ou orientador que deve “basicamente acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, mantendo diferentes graus de envolvimento no processo, cedendo o controle ao aluno quando este é capaz de assumi-lo, e recuperando o papel de guia quando o aluno necessita” (Mauri & Onrubia, 2010).

A entrevistadora disse que foi ótimo e perguntou se já poderiam finalizar a entrevista. A participante disse que sim, a entrevistadora agradeceu e a participante respondeu com um agradecimento também.

5.2.3 Entrevista 3 – P3

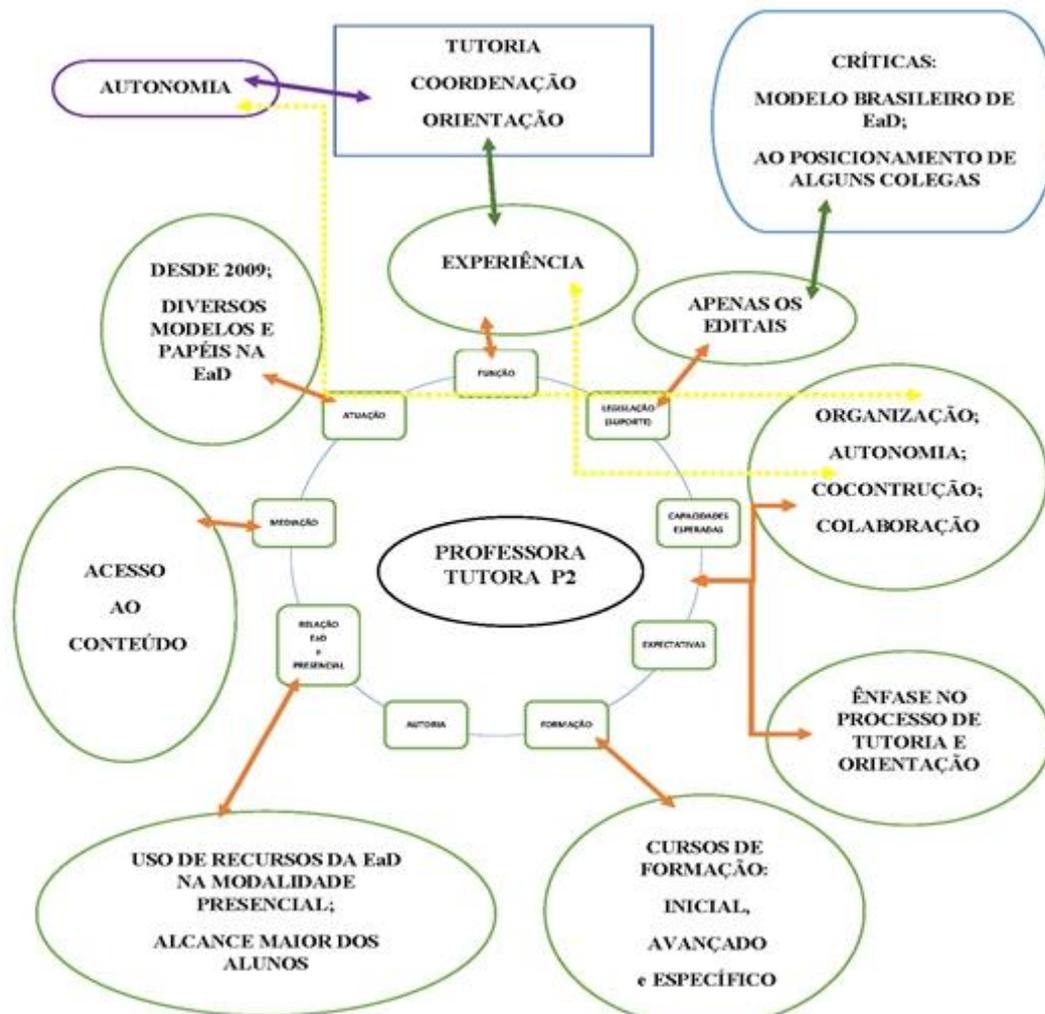


Figura 6. Mapa temático referente à Entrevista Narrativa Episódica – Participante P3

A participante P3 possui formação inicial de graduação em Letras e Comunicação Social. É mestre em Educação, Comunicação e Tecnologias e tinha 44 anos na época em que a pesquisa foi realizada. Ela atua na modalidade EaD desde 2006. Diferentemente das participantes P1 e P2, a P3 foi aluna na modalidade de educação a distância de cursos de

extensão e especialização antes de se tornar tutora e esta é a primeira vez em que atua no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

Os temas que permearam a narrativa da Participante P3 foram identificados após a transcrição e leitura da entrevista e estão dispostos na figura 2. Foram eles, destacados com setas com pontas duplas na cor laranja escuro: **Orientação, Construção de Habilidades, Interação e Colaboração**. Os subtemas que emergiram dos temas, destacados com setas com pontas duplas na cor verde escuro foram: **Experiência Adquirida na Prática enquanto Aluna, Relação Direta entre os Cursistas e suas Práticas (Contextualização) e Regulamentação da Profissão**.

Na figura 6 apresentamos o mapa temático da entrevista da P3, no qual destacamos com setas pontilhadas na cor amarela um tema recorrente na sua narrativa relacionado ao fato de seu contato inicial com a EaD ter sido enquanto aluna, e o reflexo disso na sua experiência e formação. Na cor roxa, destacamos uma percepção da participante em relação ao alcance que o curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar está atingindo no seu contexto de trabalho bem como na sociedade como um todo. É importante ressaltar que os temas e subtemas apareceram na narrativa a partir dos temas norteadores da Entrevista Narrativa Episódica e dos enunciados da própria participante.

A entrevista com a P3 foi realizada em uma sala de aula de uma IE de Brasília. A participante já estava à espera, elas foram juntas para a sala, a entrevistadora ligou o gravador de voz e explicou a dinâmica da entrevista para a participante.

A participante P3 começou a sua narrativa afirmando que o seu primeiro contato com a EaD se deu um pouco antes de se tornar tutora, quando estudou como aluna de EaD em cursos a distância com diversos formatos, sendo que o primeiro não era em ambiente virtual. Neste primeiro curso o material didático era impresso com atividades para os alunos responderem

sozinhos e não havia contato com tutores ou com quem corrigia. “(...) mas de qualquer forma era uma atividade que eu tinha que estudar à distância”. Ela fez outro curso, em um formato diferente e que segundo ela funcionava melhor porque os estudos podiam ser realizados em grupo. “(...) Então já me identifiquei mais com esse modelo de curso. Só que os tutores a gente tirava dúvidas quando conseguia falar com os tutores por telefone e era difícil conseguir. (ri).”

O posicionamento enquanto aluna, descrito acima, parece indicar a percepção que a participante P3 tem a respeito das implicações que os grupos sociais têm sobre o desenvolvimento da inteligência dos seres humanos. Lévy (2011) chama de inteligência o conjunto as aptidões cognitivas, tais como a percepção, a memória, a capacidade de aprender, imaginar e raciocinar que implicam uma parte coletiva ou social que na maioria das vezes é subestimada. Segundo essa abordagem “jamais pensamos sozinhos, mas sempre na corrente de um diálogo ou de multidialogo, real ou imaginado” (Lévy, 2011, p. 97).

Em 2005 a participante fez uma formação em nível de especialização a distância para os professores de artes. Era uma turma piloto e o nome do curso era Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas. A participante afirmou que já estava animada com a EaD e que já fazia parte da equipe de tecnologia de um setor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Ela participou como aluna, mas “não sabia como funcionava o ambiente virtual.” Inicialmente ela encontrou dificuldades pois tinha receio de se expor. Então respondia uma pergunta no fórum e não voltava mais.

“(...) E aí um dia a coordenadora me chamou e disse: olha, você lê, você participa, mas se você não tornar isso um hábito você não vai conseguir terminar o curso, porque eu tava sempre atrasada. Eu ia lá lia e tinha vergonha de responder (ri). Eu tive resistência eee também tinha muita dúvida se isso realmente funcionava, assim. Então uma das coisas que me fez é topar o curso.. o desafio.. assim, foi será que realmente esse negócio de EAD, desse modelo com o ambiente virtual.. será que isso dá certo mesmo? E que didática que se tem nisso? E será que a gente aprende de verdade? Então

eu fui mais desconfiada e lá depois dessa experiência, eu me apaixonei. Tinha um.. eu tinha colegas de todo o Brasil.. esse projeto piloto era no ambiente é [PROINFA] na época.” P3

A participante afirmou que essa experiência, somada ao contato com colegas de todo o país, fez com que ela se apaixonasse pela modalidade e chegasse à conclusão de que era isso que ela queria fazer. Os posicionamentos enquanto aluna e enquanto tutora permearam a narrativa da participante P3 durante toda a entrevista e são parte importante e significativa dos elementos que compõem a sua identidade enquanto professora/tutora.

O curso foi ampliado em 2006 para outras turmas e foram abertas vagas para tutor: “(...) Como eu tinha passado a primeira experiência, fiz o curso de tutoria e entrei. Então, minha primeira experiência foi nesse curso: Arte Educa daa UnB.”

A entrevistadora perguntou o que é PROINFA e a participante explicou que era um ambiente virtual fornecido pelo Ministério da Educação e que, em geral, os cursos de formação desse programa, que era o programa de tecnologia, eram oferecidos nesse ambiente. Ele tinha “mais ou menos” a estrutura que os cursos em AVA atualmente possuem: fórum, diários, só não tinha tantos recursos e era bem mais focado em fórum mesmo. Havia uma metodologia dinâmica, material próprio e alguns encontros presenciais. As reuniões de coordenação eram realizadas pelo MSN:

“(...) era tudo por escrito.. tipo chat, era um chat com gente do Brasil todo, os tutores estavam espalhados e a coordenadora aqui no DF. Então, assim eu falei: Nossa, que legal! Então, poxa eu posso fazer ...a gente pode se reunir cada um num lugar, eu posso ter colegas tutores e alunos de vários lugares do Brasil, posso fazer isso na minha casa posso.. o material super rico. Então assim: Nossa, que legal! E à época eu já estava fora de sala de aula. Então eu falei: a minha docência é essa. É aqui que eu sou professora.” P3

Após essa experiência a participante atuou como tutora em cursos técnicos oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e desde então esteve sempre participando de

curso de formação de tutores, tais como a oficina do *Moodle*, com o intuito de aprender um pouco mais sobre esses ambientes. A narrativa da participante P3 acerca de sua trajetória e a própria constatação “É aqui que eu sou professora” acentua o caráter do processo cíclico que envolve a tecnologia e a cognição “a tecnologia é produto da cognição e sua produção é um processo cíclico, que se autoperpetua. A cognição inventa a tecnologia, a tecnologia inventada amplifica a habilidade da cognição para inventar tecnologia adicional, a qual amplifica assim, a cognição...” (Nickerson, 2005, p.25). Um aspecto interessante em sua trajetória é que ela se inscreve em cursos para atuar como tutora ou como aluna:

“Não só para me atualizar mas para conhecer outras plataformas, conhecer outros colegas, outras metodologias, porque cada curso tem, né, uma forma de encontros presenciais. Então pra ir enriquecendo essa experiência, mas tudo isso paralelo ao que eu fazia na Secretaria de Educação. Então sempre foi um.. como eu digo assim, uma segunda.. um segundo perfil, né. (...) Então eu fiz é..curso na UnB, na UFG, e por aí vai..na na UFBA. Então eu tava sempre.. nessa busca, né.. de enriquecer.. a experiência.” P3

A participante P3 se recordou de um outro curso de formação de tutores do qual participou como aluna, chamado *In mídias*, promovido pela UFG, cujo ambiente virtual de aprendizagem foi a própria internet, isto é, as atividades aconteciam semanalmente em ambientes virtuais diversos: redes sociais virtuais como o Facebook, WhatsApp ou web conferência diferente a cada semana:

“Então a ideia era justamente não ter ambiente virtual fechado, assim como a gente tem. (...) Eu tava como aluna, mas valeu na na tutoria pra tentar se inserir mais nesse ambiente virtual, porque.. nessas tecnologias. Porque eu sou de uma geração e eu acho que.. muitos dos que estão atuando hoje que a gente foi ter contato com essas tecnologias já adulto, né.. já bem mais à frente. Assim eu não tive na minha formação como professora, nem tinha nem tinha computador naquela época, né.” P3

Apesar de considerar a experiência no curso *In mídias* bastante enriquecedora porque se alinha à uma nova perspectiva no processo ensino-aprendizagem baseada nas trocas,

compartilhamentos e coconstrução desses conhecimentos produzidos (Lévy, 2007), a participante afirmou que gosta das plataformas ou ambiente fechado, conforme ênfase dada na sua fala, em contraposição à experiência vivenciada no referido curso, ou seja, aos diversos espaços virtuais disponíveis. A sua experiência tem sido com o *Moodle* e a maioria das suas atuações foi na UAB nos cursos de Pedagogia, Arte, e Geografia.

Ela se recordou ainda que começou o mestrado pensando em “pesquisar” tecnologias da educação, mas que acabou modificando o seu projeto para fazer uma pesquisa em educação a distância:

“ Então, que eu não sabia como é que fazia, mas assim essa possibilidade: Ah, vamos experimentar uma outra metodologia. E aí essa coisa de estar experimentando e tendo desafios e procurando novos espaços eu acabei indo parar também lá no curso, que não era minha área, não é minha área de formação, né ee.. mas é um curso que eu tinha já.. excelentes referências da professora D. Tinha participado como formadora de uma dessas de uma disciplina, de um desses cursos que eu trabalhei lá no Instituto de Artes. Então eu já tinha uma referência super boa dela, do do material da disciplina, se não me engano era da psicologia da educação, que era puxado, mas era assim, muito boa. E aí eu: Olha, então tem essa professora, tem esse curso, que bacana. Então quando surgiu o oo edital de tutoria. Ah, então que maravilha vamo vamo.. é aquele curso, é aquela professora bacana. Ah vou me inscrever.” P3

A participante fez então uma reflexão sobre as vantagens da EaD e afirmou que essa modalidade abre uma janela de possibilidades, propicia contato entre as diversas áreas e pessoas e que tem uma essência que é a de reunir pessoas mesmo com a distância física: os tutores, a coordenação e os alunos estão juntos ainda que não seja em uma sala, num horário com todos compartilhando o mesmo espaço físico. Trata-se da inteligência coletiva, termo criado por Lévy (2007), que significa coordenação da inteligência em tempo real, isto é, a reunião de todas as inteligências individuais somadas e compartilhadas pelas novas tecnologias. Dessa forma, há uma partilha da memória, da percepção e da imaginação que

resulta na aprendizagem coletiva por meio da troca de conhecimentos (Lévy, 2007; Borges & Piovesan, 2014).

Segundo a participante, a modalidade EaD permite ainda aos alunos tímidos que se comuniquem tal como havia acontecido com ela quando fez as suas primeiras participações em fóruns online como aluna. Dessa forma, ela também pode conhecer melhor os seus alunos:

“Eu percebi que eu fui conhecendo mais os alunos, às vezes do que no presencial que você tem um.. uma ruma de gente (ri). Que você tem uma ruma de gente, às vezes se você tem muitas turmas, né e você e um contato muito pouco com aquele aluno, assim, então.. e no ambiente não..se ele quiser escrever lá numa hora que ele tiver tranquilo em casa, ele fala com você. Então, eu falei: Nossa, que bom, né. Tô mais perto. Vou poder ouvir as pessoas às vezes com mais facilidade, né..os alunos. Então eu achei que... como aluna foi bacana e como professora também.” P3

De acordo com Mauri e Onrubia (2010) o aluno deve ser percebido como uma entidade na qual há ocorrência de processos psicológicos das mais diversas naturezas. Assim, devem ser consideradas outras dimensões, tais como as afetivas e as meta-cognitivas ou de autorregulação, além das meramente cognitivas (Mauri & Onrubia, 2010).

A entrevistadora perguntou sobre quais eram as expectativas da participante em relação ao curso e aos alunos. E, inicialmente, ela fala sobre estar no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar:

“Então, eu fui.. assim que eu cheguei no curso que já vi que era a equipe toda titulada, experiente. Eu falei: meu Deus, meu Deus como é que eu conseguir chegar aqui, né...oo como é.. aqui já to entre os grandes, né. Que bom.. eu vou aproveitar como como puder pra aprender com eles, né. Então assim eu fui.. Nossa, da um.. não tinha acreditado até quando passou a seleção que.. porque tava bastante concorrida.” P3

A seguir, a participante estabeleceu uma relação entre o conteúdo abordado no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, a formação dos cursistas e a importância disso para o contexto social:

“Mas uma das coisas que me chamou atenção foi, não só a história do desenvolvimento humano, mas também da inclusão que eu já tinha participado antes de algumas oficinas

com o pessoal da informática com tecnologias assistivas, né, digitais, e tal. Era para os professores e também na rede com professores do ensino especial e assim, é um grupo que eu acho que precisa e uma área que precisa de desse olhar. Não só uma formação pra eles, especificamente pro professor que trabalha exatamente com o ensino especial na sala de recursos, mas pra rede, porque eu acho que é uma que vai além, é do humano mesmo, dessa coisa da inclusão e como isso tem sido difícil nas escolas.. a inclusão de uma forma geral, assim.. da diversidade mesmo humana, né.” P3

Segundo a participante, há um certo “desconhecimento” e até mesmo preconceito por parte dos professores em relação ao tema Inclusão. Ela fez referência a outro curso, que abordou o tema gênero e diversidade, do qual foi aluna, para ressaltar a importância da oferta de cursos e da formação continuada para os professores.

Por não ser da área da Psicologia ela afirmou que tinha receio de não poder participar como tutora no curso, porém, ela percebeu que as leituras do material do curso “abrem o nosso olhar, ampliam mais, não só da do do trabalho ali do dia a dia da escola.”

Há uma outra característica que ela considerou ser “muito boa”, relacionada ao fato de ter como alunos alguns de seus próprios colegas da secretaria de educação:

“Então saber também como é que tá acontecendo pelos relatos deles, o que tá acontecendo nas escolas sabe..que você não.. às vezes você faz aqui um seminário, uma oficina, mas as pessoas não vão de repente (ri) a a a abrir a sua sala de aula porque é algo..bem, né. Éee, mas aí nos fóruns, não. Eles falam da escola, eles se posicionam.. na minha escola é assim, na minha sala tem um caso assim, tem um caso assado. Então, ée tá mais próximo, né, do do dos colegas. Você conhecer a rede, a rede pública mesmo”. P3

A atuação no curso tem fornecido uma visão de como está ocorrendo o processo de inclusão escolar nas instituições de ensino do Distrito Federal e segundo a participante esse processo precisa melhorar muito. Ela se posiciona, então, enquanto professora da secretaria de educação e afirma que esse olhar tem sido “muito interessante” porque está permitindo a ela que tenha contato com as políticas públicas e a legislação. Ela considera essa experiência como um bônus porque tem “aprendido muito também”.

A seguir ela comenta sobre o curso Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e afirma que o considera “bastante puxado”, pois exige a leitura de muitos materiais em uma única semana por “alunos que são trabalhadores e pra gente também, que a gente também, né, não tá trabalhando só com isso”. Ela espera um dia poder trabalhar só com EAD.

Sua **expectativa** inicial era de conhecer e atuar em uma nova área como um desafio, pois não conhecia o curso e nem a equipe, mas afirma que essa expectativa está indo além. Ela elogia a equipe dizendo que “são superacessíveis” e que o trabalho com os colegas tutores “tem sido uma experiência muito boa”.

Mais uma vez a participante retoma o tema de “conhecer outras pessoas”, interação, e de ter contato com outras que estão distantes: “(...) As tecnologias estão aí mesmo pra pra aproximar as pessoas, né. Então vamo ampliar essa sala aí, vamo ampliar esses cursos pra vir mais gente. Pra gente achar outras.. formas de trabalhar. Acho que é isso. Tem mais algum outro ponto que eu..eu não lembro mais”.

A entrevistadora abordou o tema Mediação do Conteúdo, perguntando sobre como foi lidar com o material e o conteúdo de um curso o qual ela não conhecia.

A participante ressalta que receber o módulo impresso antes do início do curso “foi muito bom”. Ter o texto de qualidade reunido em uma publicação e ter acesso aos professores autores também fez diferença. Essa “personalização do curso ajuda muito (...). Então você tem que estar bem com confiança, com segurança, pra você atender bem. Você é a comissão de frente do curso, né?”. O posicionamento da participante em relação ao acesso ao material didático e às professoras autoras ou conteudistas, caracterizado como uma personalização do curso, influencia no seu posicionamento confiante e seguro para uma eficiente atuação

enquanto tutora pois “(...) dessa forma é possível uma prévia organização de si para a execução de uma atividade” (Leontiev, 2000/1978, apud Borges, Araújo & Amaral, 2016).

A participante destacou que o desenvolvimento do trabalho no curso deve ser feito em equipe, mas que se o aluno precisar de alguma coisa ele vai recorrer ao tutor.

“(...) O que que é importante nesse papel de mediação para você? E ...Então eu acho que é o trabalho em equipe mesmo, em equipe. Éee você ter o suporte do conteúdo, que ajuda muito e aí pode ser impresso, audiovisual, enfim ter essa variedade para você se sentir mais tranquila. Uma coordenação que funcione, por que é tudo linkado assim. É você tá interme... ali no meio. Fica o aluno, fica você e fica a coordenação. Então você tem que se comunicar com o aluno, você tem que se comunicar com a coordenação, pra que o processo, pra que a coisa flua.” P3

A participante ressaltou a importância da comunicação entre a coordenação e os professores tutores online e entre estes e os tutores presenciais. A falta de comunicação é ruim para o tutor porque ele está numa intersecção de várias coisas.

Ela afirmou que o curso não possui uma parte administrativa muito forte e que isso acaba sobrecarregando o tutor que se torna responsável por declarações, carteirinhas e atestado.

Segundo ela, isso toma tempo do tutor:

“Agora a gente é meio que um faz tudo, né (ri). A gente faz tudo e a gente vai pro presencial, a gente tá na mediação no AVA, a gente faz o trabalho da administração, a gente... né então. Ao longo, assim dessa trajetória de tutoria eu fui vendo que também.. assim como professor presencial, né. Eu brinco que a gente varre a sala. Você vai fazer uma oficina, você vem, você limpa a sala, você faz a decoração, você prepara o material, você recebe os alunos, você dá a aula. No final o aluno sai, você desmonta tudo. Então a gente faz de tudo mesmo no presencial e eu acho que isso na EAD tá acabando juntando também. A gente vai fazendo, vai acumulando assim várias funções, né. Mas essencialmente é o pedagógico e eu tento.” P3

Ela considera sua turma como sendo “uma turma muito boa, formada por pessoas que na maioria já tem experiência assim em EaD, são professores da secretaria de educação e muito interessados no conteúdo, trazem as suas angústias”. A maioria são professores de escola inclusiva, em sala de recurso e por isso, exigem mais:

“E aí tem que que trabalhar de noite, de madrugada, final de semana (ri). Tem tem que tá assim, tá tá, né.. representar da melhor forma eu acho o cur o curso. Mas tá sendo muito bom, é puxado, mas é muito bom. Mas é pra isso mesmo que a gente tá aqui, né. Se não, como é que a gente vai aprender. Se for fazer mais ou menos não tem graça, né, se for para ficar na zona de conforto não tem graça. Então tá sendo suado, mas tá sendo muito bom (ri).” P3

O sorriso da participante foi entendido como uma conclusão e a entrevistadora inseriu o tema sobre a importância dos cursos, ou não, para a **formação** de tutores.

A participante P3 afirmou que aprendeu muito sobre o conhecimento técnico da plataforma, como aluna, nos modelos de cursos dos quais já participou e que funcionaram para ela como uma espécie de ambientação. A formação é importante não só pelas questões técnicas, mas especialmente porque a modalidade a distância possui uma dinâmica diferente da modalidade presencial, isto é, a EaD possui um ritmo e uma velocidade diferentes, os cursos em geral são curtos.

Ela comentou que sempre está “fazendo cursos” e se referiu a um que fez recentemente. Os cursos são importantes para que se adquira conhecimento sobre a parte técnica, outras metodologias, outros ambientes, atualizações e outras formas de trabalho.

A sua narrativa sobre esse tema apresentou dois posicionamentos: o de aluna e o de professora/tutora. Enquanto aluna, ela se identifica e considera o ponto de vista e o posicionamento dos seus alunos:

“Mas eu acho que a que a experiência, você vivenciar o ambiente virtual, você vivenciar essa dinâmica mesmo que seja como aluno assim é importante também. Acho que contribui. Vai somando. Você fazer o curso de formação, você vê a parte teórica que também é importante pra você compreender a modalidade, a dinâmica, mas se você conseguir fazer isso junto com a vivência, mesmo que você faça um curso curto pra você também se colocar no papel de aluno, pra você saber é como também como é que é você estar estudando a distância, né. Você ter a disciplina, você ver.. como é que aquele perfil.. porque nós somos trabalhadores também, assim como nossos alunos.” P3

A seguir, ela se posiciona como tutora:

“Agora o o o o curso é muito bacana, você.. é.. isso tá em contato com essa parte técnica que eu acho legal e e às vezes e com situações, o é experiências que você ali no ambiente mesmo ali de formação, trocar ideias com os colegas, acolher os que estão chegando também. Eu também já participei de cursos, também já entrei em cursos onde era a primeira experiência de um de um colega como tutor. Então também isso de você também poder contribuir com o outro, né. Colaborar também com o outro que tá chegando e aí ele vai, né.. ele está sendo seu colega ali na primeira experiência ele vai estar em um momento diferente de você que já tá mais a frente, já tá mais experiente. (...). Então eu acho que vai as duas coisas: a sua experiência e a formação, né.” P3

Por meio da última frase proferida pela participante foi possível perceber que sua fala poderia estar concluída, então o tema relacionado às **capacidades** que a participante P3 espera alcançar com seus alunos foi inserido. Como veremos abaixo, a ênfase de sua narrativa estava no alcance do objetivo geral do curso por meio do qual ela espera que haja uma “transformação” nas práticas dos seus alunos, isto é, a participante demonstrou estar imbuída do estímulo à promoção da atuação da ZDP (Vigotski, 2001): “o professor ‘apropria-se’ daquilo que a criança faz e/ou diz, já que a conduz para o nível exigido pela atividade, e de certa forma o ‘distorce’ e o transforma: incorpora as ações do aluno no seu sistema de atividades” (Pontecorvo, 2005, p. 83).

“Então.. eu outro dia estava pensando exatamente isso, assim, né. Eu eu eu observo que ele já tem se se se transformado assim do ponto.. eu acho que o mais importante do do curso é realmente esse olhar da inclusão, que não necessariamente porque o professor tá trabalhando em uma escola inclusiva ou porque ele está na sala, ele é realmente professor inclusivo. Ele realmente tem um olhar sobre a inclusão. Então eu acho que ainda tá muito na integração, né. Naquela etapa da integração, a gente tá muito nisso. E até os professores às vezes não se percebem. Eu quero que o meu aluno chegue no final do curso enxergando a inclusão de uma outra forma, não como ele entrou. Então é isso é isso ele tem que chegar no final assim: transformado.” P3

Percebemos aqui uma ênfase no principal objetivo do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar que é o processo de inclusão como fator de desenvolvimento humano.

A seguir, ela fez o relato do caso de um de seus alunos que demonstrou um posicionamento de resistência às propostas de inclusão e que acabou desistindo do curso, apesar das tentativas da participante. A participante P3 teve dúvidas sobre as razões da desistência desse aluno, pois ela não compreendeu se ele desistiu por ser contrário à inclusão ou se foi por estar ocupado com outras atribuições:

“(...) eu tinha um aluno bem assim, tinha umas concepções assim bem.. ée.. não não tão inclusivas. E aí eu pensava: meu Deus, o que eu vou fazer com esse aluno. Ele vinha às vezes com umas respostas que pensava..ai, será que ele não tá percebendo que ele tem que olhar de uma outra forma, né. Então assim mais de apartar mesmo. Então, meu Deus como é que eu vou fazer com esse menino.. até o.. até o final do curso, né. Porque tá.. tá difícil, ele é mais resistente, né. E aí por incrível que eu fiquei pensando ele..então ele não vai conseguir.. eu pensava..passavam os módulos.. ele não ele não vai aguentar esse curso, porque o curso ée.. bate muito nisso, né. Na inclusão.. Então assim, como como é que ele vai fazer..isso ele tava eu acho que no terceiro módulo mas começou a trabalhar a conclusão, esses questionamentos da gente se por também nesse papel, né, como educador, como..então lidar com a família. Então ele já foi naquele..pois cê acredita que ele desistiu do curso. Ele desistiu do curso. Ele também tava fazendo outras coisas e tal e eu falava: gente, será que isso tem alguma coisa a ver assim, porque eu tentava conversar com ele mas ele então ele era um pouco mais.. eu tentava conversar com ele ali, às vezes um feedback. Olha, pensa, dá uma olhada, não, né. Então..ahh ele acabou não não não participando..não não né ..desistindo antes, mas porque ele estava atarefado com outras coisas. Talvez acho que não tenha sido realmente interesse, né, não não fosse realmente o interesse dele.” P3

Ao terminar esse relato a participante afirmou que esperava que os alunos chegassem ao final do curso enxergando a inclusão de outra forma e que pudessem atingir “toda a sociedade através das suas transformações pessoais e da escola”.

A seguir, a entrevistadora abordou o tema **orientação**, perguntando sobre quais seriam as expectativas em relação às pesquisas que os seus alunos deverão desenvolver para a conclusão do curso. A participante P3 considera seus alunos, que são professores, como pesquisadores que precisam apenas de um estímulo para sistematizar com rigor científico as experiências vividas em sala de aula:

“(...) eu acho que a pós-graduação também tem isso de te sacudir ali o pesquisador que o professor já tem muitas vezes na turma.. (...) Eu acho que ele sair com a nova ideia de inclusão e ele sair com uma sementinha de pesquisador ali, um gostinho (ri), um gostinho ali pela pesquisa, pela sistematização das informações ou de de usar a sala de aula ali, também enxergar a sala de aula, a escola como ambiente de pesquisa. Se ele tiver essas duas coisas também já to bastante satisfeita. Eu vou sair assim mais realizada do curso. Acho que é isso. Vamo ver, né?” P3

Há uma dimensão axiológica da tecnologia nas práticas educativas “entendida como a abordagem de processos educativos associados a polifonia discursiva da vida cotidiana e integradora de uma concepção de tecnologia irremediavelmente vinculada a formação e a educação da pessoa humana” (Aires, 2003, p.24 apud Borges & Piovesan, 2014). Essa valoração pode ser percebida na contextualização que a participante fez do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no seu próprio ambiente de trabalho, que é também o ambiente de trabalho de muitos dos seus alunos, relacionando as discussões e interações que acontecem no fórum ao espaço de coordenação pedagógica existente nas escolas públicas da secretaria de educação do Distrito Federal.

“Eu acredito que ele já já tenha assim.. eu já vejo [...] assim as pessoas e principalmente assim deles se ouvirem, de se ouvirem. O espaço do fórum para troca é muito é muito bacana. Porque eu não sei como é que acontece muitas muitas coordenações das escolas, mas eu tento.. eu vejo, não acontecem muito, né, a gente não tem usado na rede eu acho esses espaços de coordenação como de fato pedagógico, de fato da troca de ideias, pra troca de material. Então assim é né na na real na real assim na vida real a gente não vê muito isso acontecer. E aí eu acho que lá no fórum assim já que são vários professores ali vê uma.. sabe eles eles mesmos respondem, se respondem, debatem cada um traz um material. Então ééé é muito legal assim, vai além do conteúdo do curso.” P3

Essa contextualização se torna possível graças a capacidade inerente aos seres humanos de se distanciar em relação a seus contextos de vida imediatos por serem propensos a criar e utilizar recursos semióticos (Valsiner, 2012). Dessa forma, a pessoa passa a ser, ao mesmo tempo, ator imerso em dado “contexto de atividade situada” e agente reflexivo distanciado do cenário no qual está imerso. Essa dualidade ultrapassa as demandas necessárias para a

adaptação do contexto no aqui-e-agora e guiam o desenvolvimento para uma crescente autonomia. O caráter aberto e sistêmico de todo sistema em desenvolvimento, seja biológico, psicológico ou social faz com que a autonomia, enquanto resultado, dependa imediatamente do contexto no aqui-e-agora (Valsiner, 2012).

Para a participante essas interações têm sido uma experiência da qual os cursistas gostam muito e que tem sido significativa não apenas para o curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Ela tem “a impressão”, por meio das angústias relatadas pelos alunos nos fóruns, de que “o espaço da coordenação pedagógica, previsto na carga horária dos professores da educação básica da SEEDF, enquanto espaço do pedagógico, não tem sido bem aproveitado para as discussões que envolvem a inclusão devido a uma série de fatores tais como não abertura de espaços ou ocasiões para as discussões, falta de interesse por parte de professores ou diretores. “(...) Aí você fala: éee.. então o fórum tá também tá contribuindo pra isso, né. Cutucar pra levar isso pra a escola, né. Isso..então abrir esse espaço de diálogo na escola também.”

A participante apontou um outro aspecto importante nessas interações por tratar-se do encontro não apenas de professores, mas de pessoas com formações em diversas áreas tais como terapeutas ocupacionais, professores de educação física, de língua portuguesa que podem discutir suas experiências e vivências em educação inclusiva. O posicionamento da participante em relação a esse aspecto está em consonância com a abordagem de Lévy (1999) acerca da mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, que deve procurar estabelecer novos paradigmas de aquisição de conhecimentos e de constituição de saberes em contraposição à mera transferência de conhecimentos clássicos, ou seja, a direção mais promissora e que dialoga com a perspectiva da inteligência coletiva é a da aprendizagem cooperativa:

“E quando que a gente como professor encontra.. a pessoa da saúde pra.. falar sobre o caso desse aluno, pra falar sobre essa deficiência. Você não tem assim esse intercâmbio, né. Ahh, o professor de educação física que vai ter um olhar sobre a deficiência física que vai trazer uma vivência que o professor de língua portuguesa na sala de aula, aquele aluno tem um outro..né então assim é é um outro espaço, trabalhando um outro conteúdo. Então ali quando eles se juntam, assim.. eu: Nossa, que legal, né. Gente é o mesmo aluno, é o mesmo aluno, né. Assim.. que tá passando ali por por por vários. Então é muito bom quando você vê eles se encontrando e conversando. Eu acho que tá tá sendo bem rico. (...) Eeee tem mais?” P3

A pergunta “tem mais?” feita no final da frase indica a conclusão da narrativa da participante sobre o tema. A entrevistadora lembrou que gostaria de conhecer as histórias da participante, a sua vivência na EAD, saber qual a sua percepção sobre ser professor na EAD e quais eram as **expectativas** sobre o curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar em andamento. Dessa forma, a entrevistadora pretendia direcionar a finalização da entrevista desde que a participante não tivesse algo ainda para ser dito.

A narrativa da participante P3 passou a abordar a sua experiência em EaD, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, no setor em que estava lotada. Segundo ela, a EaD:

“(..) ainda tá muito no ensino superior, sabe?

“Uhum”. E

“Muito. Na Educação Básica já tem várias assim experiências. Eu tive essa do ETEC, do [secsaúde], né, nas escolas técnicas aqui.. mas.. aqui na formação de professores, né, que eu tô trabalhando aqui na gerência. E aí por isso também eu também me interessei e eu vim pra cá.. isso da EAD na formação de professores.” P3

A participante narrou uma reflexão sobre a modalidade EaD, afirmando que esta ainda não chegou nas escolas de educação básica. Assim, não se trata apenas de usar as tecnologias a qualquer custo, “mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno” (Lévy, 1999, p. 172).

A narrativa de sua reflexão continuou abordando a figura do tutor e sobre quais seriam os seus papéis ou atribuições, recordando e narrando cursos nos quais atuou e que a função do tutor era mais instrucional, não envolvendo mediação: o tutor apenas repassava o conteúdo ou fazia lembretes. Ao abordar os temas Educação e Cibercultura, Lévy (1999) propõe que novos modelos sejam construídos no espaço de conhecimentos. Ao invés de representações em escalas lineares e paralelas ou em modelos piramidais com níveis de organização do saber que ascendem a partir de pré-requisitos para saberes superiores, deve-se dar preferência à imagem de espaços de conhecimentos “emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos e ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (Lévy, 1999, p. 158).

Nesse momento ela se lembrou de uma experiência pessoal:

“Eu me lembrei que meu irmão tava fazendo uma..depois que eu comecei a trabalhar em EAD, eu fui incluindo a família inteira. Então minha irmã precisava fazer graduação, ela foi fazer graduação a distância. O meu irmão precisava fazer ensino médio resolveu fazer a distância. Porque eu vivia pendurada no computador e todo mundo: ela não sai do computador, o que que ela tá fazendo? Não, gente, eu tô estudando, tô trabalhando. Então eles foram vendo que era possível, né. E aí foram também se integrando. E aí eu me lembrei, cê falando agora, do meu irmão falando de um tutor que ele tinha do curso que era assim mais funcional mesmo, né, não era tão pedagógico.” P3

Sobre esse tópico ela afirmou ainda que tinha alguns questionamentos sobre a EaD na Educação Básica e de quais seriam os papéis ou funções do tutor nesse modelo. Se o tutor existe ou não, e como funciona.

Durante essa narrativa a participante P3 muda subitamente o tema e passa a discorrer sobre a bolsa (remuneração) que é paga aos tutores:

“(...) fico com o questionamento da EAD na Educação Básica e do papel do tutor em relação a isso assim. Se ele existe ou não. E como que ele funciona. E ainda tá muito no ensino superior e mesmo assim lá.. que dizer, eu to.. desde 2009 na UAB.. a bolsa de trabalho é a mesma. Eu já trabalhei em cursos que cortaram a bolsa e eu tive que

trabalhar sem receber. E e eu não largou a EAD por isso assim. Porque não é uma coisa que você vai fazer pelo dinheiro, não.” P3

Ela afirmou que já foi alvo de críticas por pessoas próximas a ela que pensam que o valor da remuneração é muito pequeno para as atribuições da função e para a carga horária exigida. A participante disse que tem que gostar muito para exercer essa função: “(...) Então assim tem que gostar mesmo, né. Tem que gostar pra tá..pra ficar nisso. Mas a gente a gente vai, né.”

A entrevistadora perguntou se, então, a remuneração deveria ser melhor?

“Deveria. Deveria, porque eu acho que é um trabalho que não tem a valorização.. você faz um trabalho pedagógico que é o trabalho da mediação pedagógica em contato com [...]. Você é muitas vezes representa o curso, né. Porque você que tá ali como eu falei na linha de frente mesmo, na comissão de frente do curso. Você vai aos encontros presenciais. Então você vai representando a universidade, você vai representando.. E aí você tem que tá eee.. quer dizer a sua responsabilidade, o seu compromisso, e a remuneração é.. mínima assim em relação a esse trabalho diferente de um professor presencial, né.” P3

A participante fez uma divagação sobre a hora aula dos professores envolvidos no curso e se esta seria diferenciada monetariamente. Foi possível perceber que nesse momento ela estava apenas pensando no assunto. Então, após esse momento ela começou a expressar o que estava pensando: para ela a EaD ainda está como “sub trabalho” porque essa modalidade já é uma área de conhecimento, mas não é bem remunerada e reconhecida como é a modalidade de ensino presencial. Ela afirma que ainda tem muito caminho pela frente e que quem trabalha com isso tem que estar à frente dessas batalhas e reforça que “tem que tá porque é um professor, né.” Ela explica que “o tutor é um professor mesmo” do qual é exigida uma formação, ou seja, ele para atuar precisa ser licenciado:

“(...) você pode ser professor pelo ofício, né, por experiência, mas se você conseguir uma formação, uma titulação, eu acho que é importante porque.. compreender que o tutor é um professor faz toda diferença quando é um professor que tá sendo tutor no

curso. Eu já trabalhei em cursos que outros assim profissionais.. é diferente é.. por causa da relação pedagógica, por causa da relação com o aluno.” P3

Ou seja, segundo a participante, somente sendo um professor é possível enxergar o processo, o ambiente e aquela pessoa (o aluno) que está ali do outro lado da forma como ela deve ser olhada. Esta sua afirmativa está baseada em algumas das suas observações de pessoas que levam

“(...) a EaD ou a tutoria como um bico, como se fosse uma, sabe uma outra.. E não, é uma função de professor. Você tem que.. você tá atuando como professor ali. Então você tem que ter o respeito, a capacitação e espero que a remuneração pra isso, né (ri). E valorização mesmo, né, do trabalho do professor. É isso (ri). P3

A participante P3 fez uma pausa seguida de uma recapitulação do que já havia narrado sobre os cursos; forma de trabalhar; da importância do trabalho em grupo e colaborativo de uma equipe e da quase inexistência desse aspecto na modalidade presencial e conclui que:

“Enriquece do que a gente tá trabalhando sozinho ali na.. ali na sala de aula, só na sua caixinha, né. Porque a pessoa que trabalha separado, então isso de do trabalho colaborativo, coletivo, de ter um produto final feito por todo mundo. [...] Teve um cara que fez a apostila, tem a outra que cuida do ambiente, tem outro que.. que cuida da..então é isso, tá tudo reunido. É outra é outra ideia, acho que é um outro valor assim. Um outro espaço, que as pessoas deviam experimentar mais (ri). Né? Menos preconceito.” P3

A comparação entre as duas modalidades apresentada nesse posicionamento sugere uma clara percepção da participante em relação às possibilidades de exploração e reunião dos diferentes tipos de espaços que compõem as instituições de ensino em um espaço virtual. A esse respeito, Lévy (1999) levanta questionamentos acerca do por que construir prédios para abrigar as universidades em vez de estimular o desenvolvimento de tele universidades e de sistemas de aprendizagem baseados em interação e cooperação, acessíveis de qualquer ponto de um território.

No final dessa narrativa ela aborda a questão do preconceito que existe em relação aos alunos, instituições e professores de EaD por parte de setores da sociedade que consideram que a qualidade da educação na modalidade a distância seja menor do que a qualidade na modalidade de ensino presencial.

A participante P3 ressaltou ainda uma outra característica positiva desse curso:

“Ah! Uma coisa que é legal desse curso, da gente ter essa possibilidade de conversar com os conteudistas, de rever, de poder é dar ideias, assim..o sabe.. do conteúdo.. você não recebe o pacote pronto.. ah pronto você é tutor, você só pode fazer isso aqui.. não. É ..a gente pode trocar ideias sobre as atividades que estão sendo apresentadas, sobre formas de avaliação. É uma autoria coletiva mesmo, sabe.” P3

Segundo a participante essas características não são comuns em outros cursos, embora haja ganho para todos que participam.

A entrevistadora concordou dizendo: isso você percebe então um espaço colaborativo. Ao que a participante respondeu que sim e que “é um curso que apesar de já estar montado ele vai se renovando e criando vida quando é apresentado pela professora conteudista e agrega as opiniões dos demais”. Ela afirma ainda que os tutores são ouvidos e não são tratados apenas como aquele professor que recebe um material já pronto e que vai apenas reproduzi-lo. Os tutores podem contribuir com os autores na medida em que estão mais próximos da turma, apresentando outras estratégias pedagógicas:

“(...) não deve ser fácil conseguir fazer essa flexibilidade, conseguir também aproximar os professores da universidade, né. Os tutores não somos da Universidade, né. Então acho que tem aí também, né. Uma equipe de professores que vem de um outro espaço, de um.. então é diferente. E aí ter essa aproximação é bom. Eu acho que pra a gente.. a gente aprende com eles também. E aí esse curso tem assim realmente sido muito bacana”. P3

A participante encerrou a sua narrativa afirmando que vivenciou essa experiência colaborativa em outros cursos no quais atuou e que se identificava mais com esse modelo.

A entrevistadora perguntou se a participante teria mais alguma coisa para comentar e ao receber a resposta negativa, encerrou a entrevista.

5.3 Síntese dos Resultados e Discussão

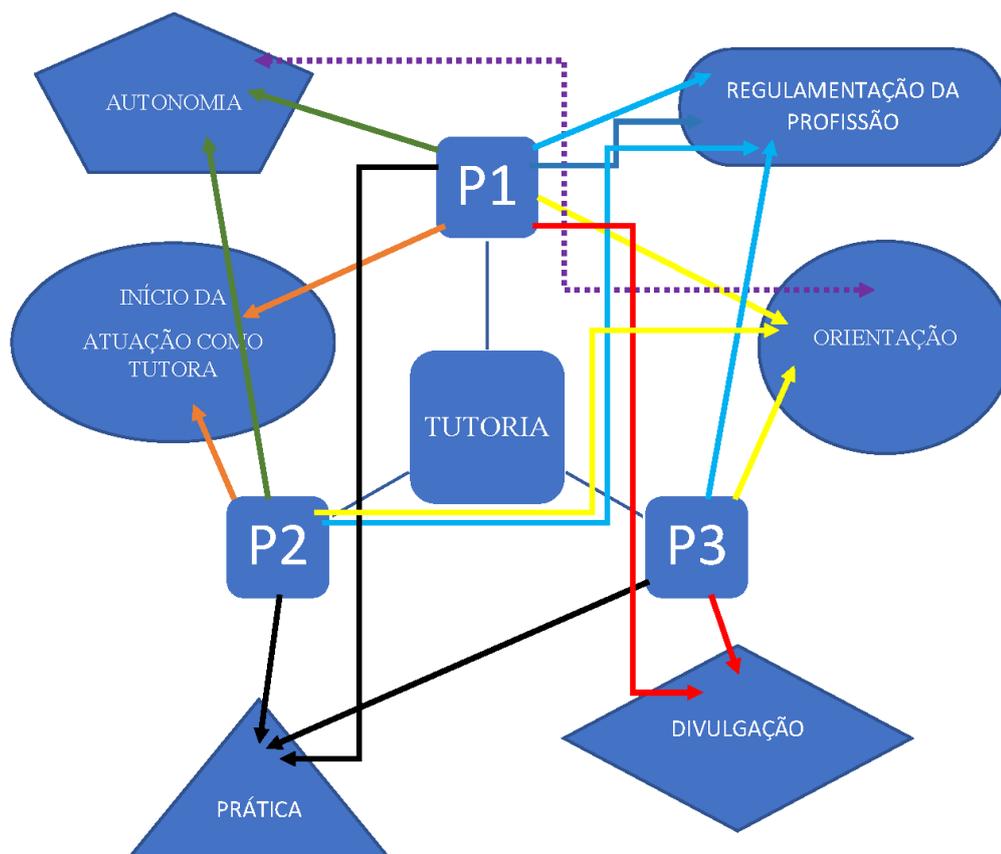


Figura 7. Mapa temático referente ao Fórum e às três Entrevistas Narrativas Episódicas Individuais

Na figura 7 apresentamos o mapa temático com a síntese da análise dos resultados obtidos por meio da identificação dos temas similares e recorrentes que permearam as narrativas produzidas no Fórum e nas Entrevistas Narrativas Episódicas individuais. Com isso objetivamos “colocar em termos concretos a ideia da triangulação interna ao método” (Flick,

2002, p. 133) por meio dos enfoques narrativo e argumentativo, visando aumentar a qualidade das informações, das interpretações e dos resultados.

Dessa forma, na figura 7 estão destacados os principais temas com os possíveis elementos em comum que compõem as identidades das três participantes.

As setas na cor preta e laranja indicam a relação entre a prática (ou experiência) e a atuação das participantes enquanto professoras tutoras. A participante P1 iniciou a sua atividade como tutora (seta laranja) sem um curso específico (seta preta); a P2 fez o curso de formação de tutores (seta preta) concomitantemente à sua primeira atuação (seta laranja); enquanto a P3 teve seu primeiro contato em experiências como aluna de EaD e continua frequentando os ambientes virtuais de aprendizagem como aluna e como tutora com o objetivo de conhecer cada vez os recursos que tais ambientes oferecem. As três participantes enfatizam a importância da prática para a formação dos tutores.

As setas na cor azul claro estão relacionadas ao tema comum da regulamentação da profissão do professor/tutor. As três participantes não tinham conhecimento da legislação específica que regulamenta suas atividades, mas entendem que é uma atuação similar a dos professores da modalidade presencial e que necessita ser devidamente regularizada. Uma das participantes se certificou de que o gravador de voz estava desligado ao término da entrevista para fazer um desabafo relacionado a esse fato. Ela afirmou que se sentia como um músico que participa de uma orquestra sinfônica, mas que é visto e tratado apenas como alguém que “carrega” os instrumentos.

Os posicionamentos das participantes em relação ao tema regulamentação da profissão estão intrinsecamente relacionados à abordagem de Volóchinov (2017) acerca da correlação entre as condições materiais, infraestrutura e as condições ideológicas ou superestrutura. Nesse caso a caracterização do trabalho do professor/tutor está sendo construída de acordo com as

demandas inerentes ao seu próprio desenvolvimento e a superestrutura ou condições ideológicas que se referem à elaboração das normas jurídicas que institucionalizem essa nova profissão. Trata-se, portanto, das “lentas acumulações quantitativas das mudanças que ainda não atingiram uma nova qualidade ideológica” (Volóchinov, 2017, p. 106), isto é, na forma de leis.

As setas na cor amarela e na cor roxa indicam a relação que as três participantes estabeleceram entre a atividade de tutoria e a atividade de orientação. Seus posicionamentos perante esse tema denotam clareza em relação às possibilidades que a modalidade de educação a distância oferece para a promoção da zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 2001), bem como da inteligência coletiva produzida pelas “faculdades mentais superiores em função de uma implicação em comunidades vivas com suas heranças, seus conflitos e seus projetos” (Lévy, 2011).

Ainda sobre o tema que relaciona tutoria e orientação, podemos perceber o subtema autonomia (seta na cor roxa). As participantes têm clareza de sua função de tutoria subordinada à uma outra função, no caso a de uma professora autora do conteúdo ministrado no decorrer do curso, e entendem que no momento em que orientam as atividades, especialmente na elaboração dos trabalhos de conclusão do curso ou monografias, elas podem exercer sua autonomia. É como se nesses momentos elas se posicionassem efetivamente enquanto professoras.

As setas na cor vermelha se referem a uma característica comum apresentada pelas participantes P1 e P3, relacionada à divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos em congressos e no próprio contexto no qual atuam. A participante P1 faz referência aos eventos dos quais já participou com seus alunos e equipe do curso, enquanto a participante P3 percebe a importância das discussões acerca do tema inclusão entre os participantes nos fóruns do AVA,

onde é realizado o curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, bem como na repercussão que essas discussões e aprendizado vai promover nas instituições em que esses alunos trabalham.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como premissa a concepção de que a constituição identitária é fluida e se modifica constantemente sendo, portanto, algo não estático. Seu movimento se dá a partir de contextos dialógicos nos quais ocorrem os múltiplos posicionamentos de si, oriundos do posicionamento perante o discurso do outro. Na relação verbal estão refletidas as posturas ideológicas que organizam semioticamente o processo de construção identitária. Consideramos que essa construção é estética, assim, no caso das professoras/tutoras participantes da pesquisa, constatamos que suas identidades são delineadas por meio das interações no decorrer de suas atividades profissionais.

Com base nessa compreensão, buscamos analisar os posicionamentos do *self* de professoras/tutoras para identificar as dinâmicas de construção dos significados de si e dos outros na produção de conhecimento por meio de interações em fórum *online* e em entrevistas episódicas. A partir das informações produzidas no decorrer das interações, estimuladas por temas norteadores, identificamos os temas e subtemas que compuseram os mapas temáticos que serviram de base para o estabelecimento das relações entre as concepções individuais e em grupo. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou-se do Método de Análise Temática Dialógica para a identificação de temas e subtemas similares e recorrentes que possibilitaram a elaboração dos mapas de significados.

No fórum online, cujos tópicos de discussão envolveram as temáticas: a importância da modalidade de Educação a Distância (EaD) no cenário da educação brasileira; a relação entre as modalidades EaD e presencial; o embasamento legal; formação e qualificação do tutor em EaD; reflexões acerca da função do professor/tutor a partir de duas visões antagônicas: uma robotizada e outra humanizada; e expectativas das participantes em relação ao futuro da

modalidade de educação a distância, as professoras/tutoras relataram sobre suas trajetórias respondendo aos enunciados dos tópicos.

Por meio dos relatos, identificamos os temas relacionados à quando e como se deram o início de suas atuações, à participação de cursos de formação e à consideração da importância desses cursos para aquisição das competências necessárias para o desempenho das funções. Constatamos que o processo de formação para se tornar professor/tutor é contínuo e envolve tanto os cursos específicos quanto as experiências adquiridas no decorrer da própria prática. Dentre as competências do professor/tutor destacaram-se a capacidade de mediação, de solucionar conflitos, proatividade, criatividade, planejamento e organização do tempo e capacidade de preparar e escrever textos. No decorrer das participações identificamos ainda que as professoras/tutoras já haviam desempenhado outras funções em outros cursos, tais como a de coordenação e de orientação.

Em relação às vantagens da modalidade EaD, as participantes comentaram sobre a importância da troca de experiências e a aproximação entre pessoas distantes, em relação ao espaço geográfico que o contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem propicia. Dentre as desvantagens foram citadas a baixa socialização, a falta de autonomia e o não cumprimento de prazos por parte de alguns alunos.

Sobre as expectativas em relação a modalidade EaD, houve um consenso em relação à possibilidade de que a presença e o aprimoramento de multimídias passem a fazer parte dos modelos educacionais futuros com aumento do número de alunos e de professores. As participantes imaginam que haverá melhorias na qualidade dos cursos e mudanças no perfil do aluno; que serão ofertados novos e atualizados cursos de formação para os profissionais que irão atuar na EaD; que os professores deverão assumir cada vez mais a função de mediadores;

que o ensino se tornará cada vez mais híbrido; e que deverá ocorrer um aumento no número de pesquisas sobre essa modalidade.

Ao idealizarmos esse estudo tínhamos em mente que a produção e a coleta das informações por meio das interações entre as professoras/tutoras seriam feitas especificamente em fórum online. Entretanto, o número de participações e interações reduzido e limitado a apenas responder às questões propostas nos enunciados, fez com que decidíssemos realizar entrevistas episódicas para a ampliação das informações e a partir disso elaborar uma triangulação a partir dos dados obtidos. Dessa forma, realizamos entrevista narrativa episódica individual, com cada uma das participantes em momentos e locais separados.

As entrevistas foram baseadas em um roteiro temático que abrangeu algumas das seguintes questões: início da trajetória; realização de cursos; atuação em AVA; preferências e formas como trabalham; funções desempenhadas; entendimento da função do tutor de acordo com o que está apresentado na legislação, isto é, enquanto função de suporte; expectativas em relação ao curso; aspectos considerados importantes para o professor/tutor na mediação do conteúdo; capacidades esperadas em relação aos cursistas; relações entre as modalidades EaD e a presencial.

Identificamos na narrativa da participante P1 os seguintes temas: Parceria, Prática Autonomia e Orientação como sendo partes do processo de colaboração entre as diversas funções existentes nos cursos; crítica ao uso excessivo do aplicativo *WhatsApp* em detrimento do uso dos espaços apropriados disponibilizados na plataforma do curso; avanços e retrocessos do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, tais como o acesso ao conteúdo, que permitiram vislumbrar a sua identificação com o curso. Os subtemas que emergiram desses temas foram: divulgação dos trabalhos; prática, relacionada à

aquisição de experiência para atuar como tutora e à capacidade dos cursistas de relacionar o conteúdo abordado ao cotidiano em suas atuações; regulamentação da Profissão.

Os temas identificados na narrativa da Participante P2 foram: Autonomia, Orientação, Construção de Habilidades e Colaboração como características inerentes à função de tutoria. Os subtemas que emergiram dos temas foram: Interlocução, Organização e Regulamentação da Profissão.

Os temas que permearam a narrativa da Participante P3 foram: Orientação, Construção de habilidades, Interação e Colaboração como partes inerentes da função dos professores/tutores. Os subtemas foram: experiência adquirida na prática enquanto aluna, relação direta entre os cursistas e suas práticas (contextualização) e regulamentação da profissão.

Pudemos perceber que as informações produzidas pelos posicionamentos dos *selves* no fórum online e nas entrevistas narrativas episódicas apresentaram dentre os resultados: a relevância da experiência adquirida na prática da tutoria como um dos elementos que constituem a identidade das participantes, bem como a formação por meio dos cursos específicos para tal; a identidade profundamente relacionada com a prática da orientação, especialmente no momento em que os estudantes orientados pelas professoras/tutoras estão desenvolvendo seus trabalhos de conclusão do curso ou monografias.

Os resultados apresentaram ainda, de forma unânime, uma reflexão relacionada à questão da regulamentação da atividade de tutoria que, embora já esteja consolidada, necessita, segundo as participantes, de estudos e atenção para que se torne efetivamente valorizada.

Os professores/tutores recebem bolsas ao invés de salários e nas narrativas das participantes ficou evidenciado que elas não sentem que seu trabalho seja recompensado financeiramente, dada a demanda e a importância de suas atribuições no processo de ensino

aprendizagem desenvolvido com seus alunos. Esse pensamento está intrinsecamente relacionado à perspectiva vigotskiana de que os instrumentos que os seres humanos usam para lidar com o ambiente transformam o mundo ao seu redor, bem como as práticas daqueles que as utilizam e, conseqüentemente, transformam os modos de agir e de processar os pensamentos (planos, regulamentações, ideias, etc) que sustentam essas práticas.

Assim, consideramos que os objetivos dessa pesquisa tenham sido contemplados, ainda que a participação no fórum online tenha sido reduzida. Estes objetivos foram delineados a partir de questões que nortearam reflexões sobre como as professoras/tutoras se posicionam e posicionam umas às outras em suas interações; qual a sua identificação com o curso; e, como esses posicionamentos revelam as identidades dessas participantes enquanto professoras/tutoras.

O objetivo geral de analisar os posicionamentos do *self* das três professoras/tutoras permitiu identificar os significados de si e dos outros na produção de conhecimento por meio dos posicionamentos dessas professoras/tutoras sobre os aspectos de suas trajetórias, qualificações, experiências e expectativas em relação ao curso.

Pela identificação dos temas presentes e/ou recorrentes em suas narrativas escritas e gravadas em áudio, conseguimos estabelecer relações entre os posicionamentos e os temas emergentes e verificamos como as participantes se percebem atuando como professoras/tutoras, tornando visível a identificação delas com o curso e como seus posicionamentos delineiam suas identidades.

Para identificar os significados de si e dos outros na produção de conhecimento, consideramos a concepção de *self*, tal qual descrita por Hermans (2001), acerca da multiplicidade dinâmica de posições que o indivíduo ocupa nos diversos contextos sociais nos

quais interage, bem como o entendimento sobre o diálogo (Bakhtin, 2003) como sendo a forma clássica de comunicação discursiva

O estudo aqui apresentado corrobora as proposições de Davies e Harré (1990) sobre a questão da identidade ser sempre uma questão aberta, dado que suas respostas são condicionadas pelas posições assumidas pelas pessoas em suas práticas discursivas e pelos sentidos dados aos outros e a nós mesmos por meio das histórias que narramos. Pelas narrativas das participantes, podemos afirmar que os elementos constituintes de suas identidades emergiram por meio dos processos de interação social, seja no fórum ou em suas histórias, não como um produto final fixo, mas como algo que está sendo constituído e reconstituído nas diversas práticas nas quais atuam (Davies & Harré, 1990).

Consideramos ainda o aspecto psicológico da imaginação, que no decorrer da vida é um constante processo de expansão do presente através das dimensões do tempo, espaço e de várias dimensões da realidade. Ao longo da vida de um indivíduo (ontogênese), pensar e imaginar sobre um passado e/ou um futuro nunca será a mesma experiência, pois as expectativas desta experiência variam constantemente dependendo do contexto situacional, das pessoas com as quais o sujeito se relaciona, com as condições históricas, sociais e culturais, daí o caráter dinâmico, fluido, situacional e relacional dos posicionamentos e da produção do *self* (Rasera & Japur, 2001; Zittoun et al., 2013).

Ao analisar as narrativas das participantes percebemos a importância da imaginação no processo de elaboração, escrita ou verbalizada, da organização dos pensamentos que se remetiam aos acontecimentos do passado, às situações presentes e às projeções para o futuro. Consideramos que esse aspecto psicológico possa ter desempenhado uma função importante na construção da autopercepção da própria identidade pelas professoras tutoras bem como nas elaborações feitas pela pesquisadora.

Como limitações, já nos referimos à pouca participação no fórum online proposto. Consideramos que as razões para que isso tenha acontecido possam estar relacionadas à demanda altíssima de atividades no curso para as professoras/tutoras naquele momento, bem como o período de recesso escolar que se seguiu. Outra razão pode estar relacionada ao fato de que o fórum online ficou disponibilizado no próprio ambiente do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, o que pode ter, de certa forma, constrangido as participantes em relações aos temas mais polêmicos. Dada a constatação desse silêncio, o crescimento da modalidade EaD no Brasil e no mundo e a relevância da função do professor/tutor, entendemos que outras pesquisas ainda serão necessárias.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1997). *Problemas da Poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (1998). *Questões de Literatura e de Estética* (4 ed.). São Paulo: Editora Unesp.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Barbato, S. B., & Caixeta, J. E. (2014). Novas tecnologias e mediação do conhecimento em atividades colaborativas no ensino superior. *Linhas Críticas*, 20(42), 363–382. Recuperado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/11624>
- Baseggio, K. R., & Muniz, E. P. (2009). Autonomia do aluno de EAD no processo de ensino e de aprendizagem. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 5(8). DOI: <https://doi.org/10.3895/rts.v5n8.2531>
- Borges da Silva, C. (2009). *Potenciais do ambiente virtual de aprendizagem enquanto espaço de coordenação pedagógica*. Universidade de Brasília.
- Borges, F. T., Araújo, P. C., & Amaral, L. de C. do. (2016). Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(Especial), 1–9. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15900102-3772e32ne27>
- Borges, F., & Piovesan, A de F. (2012). A construção da identidade docente na educação a distância a partir do uso de tecnologias para a criação de vídeos. *Interfaces Científicas*, 1(1), 33–41. DOI: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2012v1n1p33-41>
- Borges, F. T., & Piovesan, A. de F. (2014). Identidade docente: o que os blogs e o Facebook tem a nos dizer sobre os professores e suas mídias virtuais. In C. Porto & E. Santos (Eds.),

- Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar* (pp. 329–347). Campina Grande: EDUEPB.
- Borges, F. T., Prado, N. M., & Tavares, J. (2014). A identidade do professor de EaD: uma perspectiva da cultura educacional contemporânea. In A. C. Versuti, R. Beraldo, & V. Gosciola (Eds.), *Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade* (pp. 101–120). Recife: Editora UFPE.
- Borges, F. T., Versuti, A. C., & Piovesan, A. de F. (2012). Lorqueando: A Literatura como Vivência Estética de Si e do Outro na Educação a Distância. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 12(3), 341–349. DOI: <http://dx.doi.org/10.14210>
- Brait, B. (2016). *Bakhtin: conceitos-chave* (5. ed.). São Paulo: Contexto.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madri: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2004). Jerome Bruner Life as Narrative. *Social Research*, 71(1), 691–711. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9039-2>
- CAPES Brasil. (2016). O que é UAB. Recuperado em 18 fev. 2019 de <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>
- Carlucci, A. P. (2013). *De mediador a elo promotor: um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem*. (Tese de Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15109>
- Carlucci, A. P., Beraldo, R., & Forcione, T. L. (2014). Construção de conhecimentos teórico-práticos em atividades formativas mediadas pelo uso de plataforma de aprendizagem online. In A. C. Versuti & R. Beraldo (Eds.), *Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade* (pp. 149–174). Recife: Editora UFPE.
- Castells, M. (2000). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.

- Coll, C., & Monereo, C. (2010). Educação e aprendizagem no século XXI - Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (p. 365). Porto Alegre: Artmed.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice* (pp. 261–271). London: SAGE Publications Ltd.
- Equipe - EsDH/Unb/IP/EaD. (2017). Guia do curso ESDH 2017-2019. Recuperado em 6 dez. 2017, de <https://aprender.ead.unb.br/mod/folder/view.php?id=259428>
- Flick, U. (2002). Entrevista episódica. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp. 114–136). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Garcia, W. E. (2000). A EaD na lei brasileira. In A. Niskier (Org.) *Educação a Distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância* (pp.00-00). São Paulo: Loyola.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Greenhalgh, T., Russell, J., & Swinglehurst, D. (2005). Narrative methods in quality improvement research. *Quality & Safety in Health Care*, 14(6), 443–9. DOI: <https://doi.org/10.1136/qshc.2005.014712>
- Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.
- Harré, R., & Langenhove, L. van. (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Harré, R., & Moghaddan, F. (2003). The Self and Others in Traditional Psychology and in

- Positioning Theory. In *Self and Others: Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Santa Bárbara: ABC-CLIO, Incorporated.
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the Self: From Information Processing to Dialogical Interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31–50. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31>
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243–281. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp. 90–113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., & Camps, S. (2010). As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 47–65). Porto Alegre: Artmed.
- Leite, M. S. S., & Caixeta, J. E. (2013). Autonomia e disciplina: competências essenciais na EAD. In F. T. Borges, A. C. Versuti, C. M. Porto, & R. A. D. N. Barreto (Eds.), *Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade. Volume 1: Docência e construção de conhecimento na EAD* (p. 277). Recife: Editora UFPE.
- Leontiev, A. N. (2000). *Activity, Consciousness and Personality*. USA: Prentice Hall. Obra original publicada em 1978.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2007). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo:

Loyola.

Lévy, P. (2011). *O que é o virtual?* (2ª ed.). São Paulo: Editora 34.

Linell, P. (1990). The Power of Dialogue Dynamics. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue* (pp. 147–177). New York: Harvester Wheatsheaf. DOI: <https://doi.org/10.1108/09622519610772111>

Linell, P. (2003). *What Is Dialogism ?*, (October 2000), 1–23.

Maciel, D. A., & Barbato, S. (2015). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Maia, C., & Mattar, J. (2007). *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Marx, K., & Engels, F. (2001). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.

Mauri, T., & Onrubia, J. (2010). O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 118–135). Porto Alegre: Artmed.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2010). O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 98–117). Porto Alegre: Artmed.

Nickerson, R. S. (2005). Technology and Cognition Amplification. In R. J. Stenberg & D. D. Preiss (Eds.), *Intelligence and Technology. The Impact of Tools on the Nature and Development of Human Abilities* (pp. 3–28). New Jersey: LEA.

Niskier, A. (1999). *Educação à distância : a tecnologia da esperança : políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância*. São Paulo:

Loyola.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Pontecorvo, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.

Raggatt, P. T. F. (2007). Forms of positioning in the dialogical self: A system of classification and the strange case of Dame Edna Everage. *Theory & Psychology*, 17, 355–383. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354307077288>

Rasera, E. F., & Japur, M. (2001). Contribuições do pensamento construcionista para o estudo da prática grupal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 201–209. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000100017>

Resolução Nº 1, de 11 de Março do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário Oficial da União: Edição 49, Seção 1, Página 23 (2016). Brasil. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do-1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marco-de-2016-21393306

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford NY: Oxford University Press.

Rosa, A. (2000). Entre la explicación del comportamiento y el esfuerzo por el significado: una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y la cultura. *Revista de Historia de La Psicología*, 21(4), 77–114.

Scardamalia, M. (2004). Reflections on the transformation of education for the knowledge age. *Teoría de La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*.

Disponível em:

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_scardamalia.htm

- Silva, C., & Borges, F. (2017). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245–267. DOI: <https://doi.org/periodicos.unb.br/inde.php/linhascriticas/article/view/28451/20063>
- Sucupira, N. (2000). TV MEC: um sonho impossível. In *Educação a Distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância* (pp.). São Paulo: Loyola.
- UnB Centro de Educação a Distância. (n.d.). UnB - Universidade de Brasília - Educação a distância. Recuperado em 8 fev. 2019, de: <https://www.unb.br/educacao-a-distancia?menu=441>
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de uma psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. (A. C. de S. Bastos, Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2016). The human psyche on the border of irreversible time: forward-oriented semiosis. In *31st International Congress of Psychology*. Yokohama: Japão.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas Vol. III*. Madri: Visor Distribuciones.
- Vigotsky, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica* (1st ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: 34 Ltda.
- WhatsApp Encryption Overview. (2017). Recuperado em 3 dez. 2018, de: <https://www.whatsapp.com/security/>
- Zittoun, T. (2014). Three dimensions of dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, 99–106. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2013.05.006>
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, K., Gonçalves, M., & Ferring, D. (2013). *Melodies of life. Developmental science of the Human Life Course*. Cambridge: Cambridge University Press.

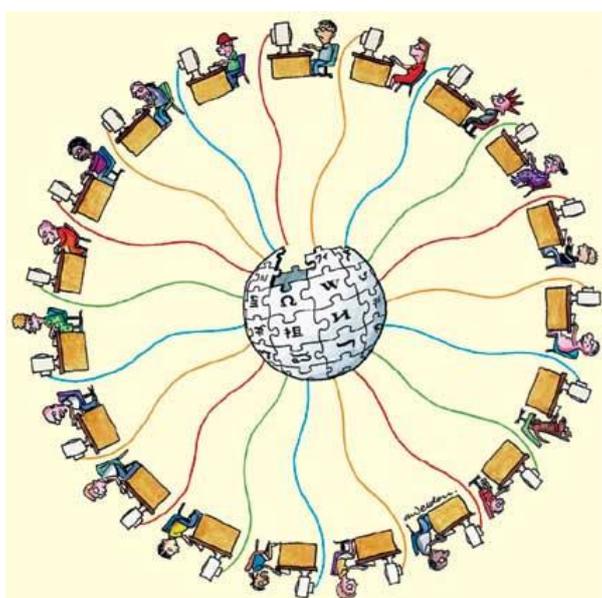
ANEXOS

Anexo 1 – Cartoons Mediadores do Tópico 2 do Fórum

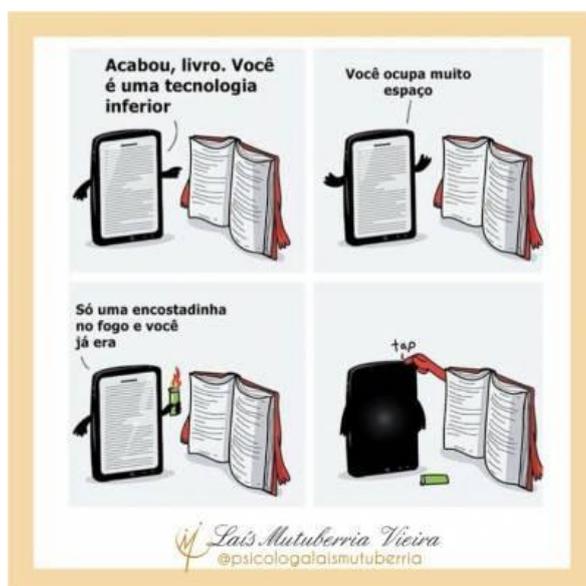


Penwill - Reino Unido

<http://www.tribunadainternet.com.br/marco-regulatorio-e-omisso-e-nao-obriga-provedores-da-internet-a-terem-sucursais-no-brasil/>



<https://i2.wp.com/www.ambientevirtual.org.br/wp-content/uploads/2010/10/wikis.jpg>



<http://www.fiamfaam.br/momento/?pg=leitura&id=5306&cat=0>

Anexo 2 – Link do Vídeo e Cartoon Mediadores do Tópico 3 do Fórum

Vídeo mediador:

#5 O Tutor é a Peça-Chave da Educação a Distância [EAD] – Liliam Silva

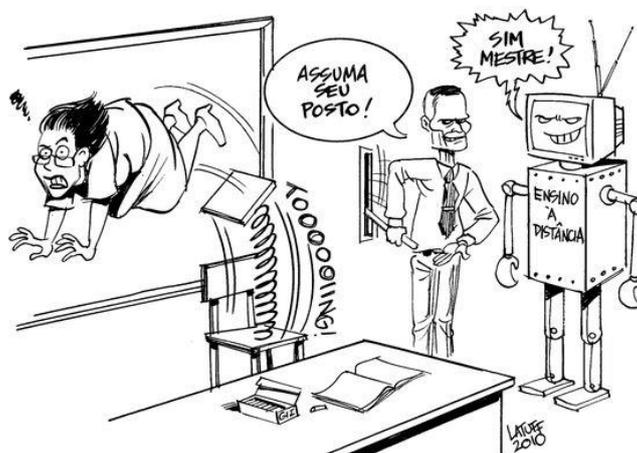
Blog educação-a-distância.com

Publicado em 7 de janeiro de 2015

Por que o tutor de educação a distância é a peça-chave desta modalidade? Mesmo com as mais avançadas tecnologias educacionais, com os mais complexos ambientes virtuais de aprendizagem, a figura do tutor é essencial na jornada de conhecimento do aprendiz online.

Veja o porque disto!

<https://www.youtube.com/watch?v=6zktgWcKHS0>

Anexo 3 – Cartoon Mediador do Tópico 3 do Fórum

<http://duplaticufal.blogspot.com.br/2014/04/charge-ead.html>

Anexo 4 – Cartoon Mediador do Tópico 4 do Fórum

<https://intermediaunibh.wordpress.com/tag/historia-da-comunicacao/>

Anexo 5 – Roteiro Temático para a Entrevista Narrativa Episódica

O segundo momento consistiu em Entrevista Narrativa Episódica individual, com cada um dos participantes em momentos e locais separados. Para essa entrevista foi elaborado o roteiro abaixo com as seguintes questões norteadoras:

- 1. Você poderia contar como iniciou sua atividade como tutor? Por exemplo: cursos que fez, onde atuou?**
- 2. Já atuou no AVA? Se sim, quais são suas preferências? Quais são as formas como trabalha e as funções que já desempenhou?**
- 3. Como você entende a função do tutor de acordo com o que está apresentado na legislação, isto é, a função de suporte?**
- 4. Gostaria de saber quais são suas expectativas em relação ao curso.**
- 5. O que é importante para você como tutor na mediação do conteúdo?**
- 6. Como você se sente em relação à autoria?**
- 7. Que capacidades espera alcançar com seus cursistas?**
- 8. Que relações você estabelece entre as modalidades EaD e a presencial?**
- 9. E para finalizar: o que é ser tutor na educação a distância?**

Anexo 6 – Legenda Utilizada para Transcrição das Entrevistas Narrativas Episódicas

P = Pesquisadora

P1 = Participante 1

P2 = Participante 2

P3 = Participante 3

. = pausa curta

.. = pausa média

... = pausa longa

palavra = ênfase

_ = fala sobreposta

(...) = inaudibilidade

[...] = supressão de falas para melhor entendimento do diálogo

* = descrição do comportamento

Anexo 7 – Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Conselho de Ética

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	CLARISTINA BORGES DA SILVA	1	15/03/2018	03/05/2018	Aprovado	Não	

Anexo 8 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Posicionamentos do *Self* no contexto de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar para Professores em Ambiente AVA”, de responsabilidade de Claristina Borges da Silva, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar os posicionamentos do *self* de cinco tutores em curso de pós-Graduação Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, através de suas interações em tópicos de fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem para identificar as representações e significados de si e dos outros na produção de conhecimento. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

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

A coleta de dados será realizada por meio de quatro tópicos em fórum de discussão online ou, caso você prefira, de entrevistas gravadas em áudio presencialmente ou via web-conferência. As entrevistas, com roteiro semi-estruturado envolvem a coleta de dois memoriais pessoais. Serão realizadas notas de campo ao longo da coleta bem como acompanhamento diário ao longo das interações pelo AVA. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

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

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98114-1052 ou pelo e-mail claristinas@gmail.com.

A equipe de pesquisa comunica que os resultados do estudo poderão ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

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

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, de de 2018