



Aproximações do/no Ensino a Distância: interação e construção de conhecimentos

*Approaches of/in Distance Education: interaction and
knowledge construction*

**Regina M. S. Puccinelli Tancredi^[a], Evandro Antonio Bertoluci^[b], Iara Suzana
Tiggemann^[c]**

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Carlos, SP - Brasil, e-mail: retancredi@gmail.com

^[b] Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professor da Faculdade de Tecnologia de Jahu, Jaú, SP - Brasil, e-mail: evandro.bertoluci@terra.com.br

^[c] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Centro Universitário de Votuporanga (Unifev), técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP - Câmpus Catanduva), Catanduva, SP - Brasil, e-mail: iara@ifsp.edu.br

Resumo

Nos últimos anos, presenciamos um significativo crescimento de cursos desenvolvidos a distância, que se expandiram em virtude das inovações tecnológicas e das necessidades da

população de se capacitar ao longo da vida num formato mais ajustado ao dinamismo atual. Esses cursos alcançaram a formação de professores, sendo muitas e diversificadas as propostas disponíveis de formação inicial e continuada. Todavia, muitos cursos são oferecidos sem cuidados suficientes para proporcionar aos futuros docentes uma formação sólida que lhes permita enfrentar os desafios que o magistério traz aos que nele atuam. Uma das questões diz respeito à promoção da interação nesses cursos, responsabilidade da qual futuros professores não podem se eximir. Assim, o presente artigo busca desenvolver uma reflexão acerca da importância da interação na educação a distância, tomando por experiência a comunicação ocorrida em duas salas virtuais do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar, em uma disciplina oferecida para alunos de primeiro módulo. Elegemos a ferramenta *e-mail* interno para análise, uma vez que entendemos que ela constitui-se em um canal de comunicação de uso bastante disseminado, de rápida utilização e um espaço privativo para troca de mensagens sobre diferentes assuntos. Com o estudo realizado, observamos indícios de criação de laços sociocognitivos e motivacionais que resultaram em situações de acompanhamento, orientação, cobrança, estímulo e construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino a distância. Interação.

Abstract

Lately we have witnessed a significant increase in the development of distance education courses which have widely spread due to the innovation in technology and to the needs of the population to enable themselves throughout their lives in a more suitable way to the dynamism of the world today. These distance education courses have reached the teacher's qualification degrees, so there are several and diversified options available in both initial and extended studies. However, many of these distance courses are offered with not enough precaution to provide a solid degree in order to allow teacher to face the challenges of this profession. One of the most important issue concerns the promotion of interaction, responsibility that future teachers cannot avoid. So, this article seeks to develop a reflection on the importance of the interaction in distance education, by taking the experience in communication two virtual rooms of Pedagogy course of UAB-UFSCar, in a discipline offered to students of the first module. We have chosen the internal e-mail as a tool of analysis because we considered it a way of communication quite widespread and very fast but at the same time private to exchange messages about different issues. With this study we could find out evidence

of sociocognitive and motivational bonds aroused in situations among tutors and students that resulted in monitoring, mentoring, encouragement, charging and knowledge building.

Keywords: *Teacher education. Distance education. Interaction.*

Introdução

A Educação a Distância (EAD) via internet encontra-se em evidência nos últimos anos, especialmente pela facilidade que traz para a população atualizar seus conhecimentos no decorrer da vida, necessidade imposta pelo dinamismo do mundo atual. No Decreto n. 5.622, de 2005, essa modalidade é definida como aquela em que “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

A tecnologia disponível e a possibilidade de formação em diferentes tempos e espaços fizeram com que a EAD atingisse, de forma crescente, a formação inicial e continuada de professores. Amparadas pela legislação, diversas instituições de Ensino Superior – a iniciar pelas públicas – passaram a oferecer cursos contribuindo com a democratização e interiorização do acesso à Educação Superior. Giolo (2008, p. 1212) aponta, ainda, que essa modalidade tornou-se “importante objeto na disputa do mercado educacional”, com massivo investimento da iniciativa privada a partir de 2002.

Todavia, a expansão da oferta desses cursos trouxe alguns problemas. Lamentavelmente, muitos são oferecidos sem os cuidados suficientes para proporcionar aos alunos uma formação sólida que lhes permita enfrentar os inúmeros desafios que o magistério traz.

No dizer de Tancredi e Reali (2008, p. 28),

na internet os professores encontram capacitação de diferentes tipos, de qualidade também variada. Informação é algo de fácil acesso na internet, mas para que esta seja apropriada e usada de maneira produtiva é preciso que seja confiável, que não haja má fé ou dolo naquilo que se disponibiliza para consulta dos internautas. [...] Além do mais, no caso dos professores, as informações encontradas na *web* precisam sofrer transformações, adequações, para serem transmitidas aos alunos de maneira correta e adequada. Muitas atividades “prontas” a serem aplicadas e muitos assuntos a serem desenvolvidos estão à disposição dos professores, por exemplo, mas serão todas elas adequadas? Certamente não, por sua generalidade/superficialidade/descontextualização [...].

Outro ponto a considerar quando se fala em EAD é colocado por Schlemmer (2005, p. 31), para quem

a EAD consiste em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, assim como a operacionalização dos princípios e fins da educação, de modo que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona e assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo.

Com efeito, muitos cursos oferecidos a distância oferecem ferramentas virtuais que possibilitam a interatividade¹ e o trabalho colaborativo/cooperativo. No entanto, como aponta Zuin (2006, p. 941) em seu texto intitulado “Educação a distância ou educação distante?”, “a mera

¹ Beloni (2009, p. 58) faz uma importante distinção entre interatividade e interação. O primeiro conceito refere-se a uma característica técnica que “significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina”. O segundo, “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação...)” (2009, p. 58). Segundo a autora, o termo “interatividade” vem sendo utilizado indistintamente, confundindo, muitas vezes, a atividade humana e a potencialidade técnica.

utilização dos recursos audiovisuais mais refinados não significa, aprioristicamente, que as pessoas se comunicam”.

Assim, este artigo busca desenvolver uma reflexão acerca da importância da interação na educação a distância, tomando por experiência a comunicação ocorrida em duas salas virtuais do curso Pedagogia da UAB-UFSCar, em uma disciplina oferecida para alunos de primeiro módulo.

A interação como facilitadora da aprendizagem em ambientes virtuais

Inúmeros autores especializados no estudo das comunicações a distância indicam a importância das interações estabelecidas entre os internautas para sua aprendizagem. Na visão de Ponte (2000, p. 69),

os utilizadores da internet não são meros consumidores de produtores de informação, são também seres eminentemente sociais que, ao usar a internet, procuram pertencer a um ou mais grupos e afirmar as suas convicções políticas, culturais, profissionais etc., ou, que, outras vezes, procuram ajuda para ultrapassar as suas dificuldades pessoais ou coletivas.

Desse modo, na internet, pessoas com interesses semelhantes podem se encontrar, conversar, compartilhar suas opiniões, desenvolver uma interação que pode ter, dependendo dos envolvidos, certa durabilidade.

No curso de Pedagogia da UAB-UFSCar, que forma professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, visa-se, dentre outros aspectos, favorecer o desenvolvimento do pensamento, a autonomia, o compartilhamento dos saberes, a solidariedade, a aprendizagem vida a fora. Para isso, investe-se nos processos de aprendizagem, na construção de interações próximas tendo em vista apoiar a formação de grupos que compartilhem interesses e aprendizagens e que possibilitem processos de reflexão continuada e autossustentada e apoio mútuo. Implica, essa perspectiva, uma maior responsabilidade e organização pessoal dos alunos com a própria aprendizagem e a aprendizagem dos outros.

Por ser desenvolvido de forma predominantemente *online*, no curso de Pedagogia a principal forma de comunicação entre os participantes é escrita. Há um emissor, uma mensagem, um receptor e o ambiente virtual em que a comunicação ocorre, o Moodle. Alunos e tutores, especialmente, utilizam os *e-mails* para se comunicar, expor suas ideias, escrever, reescrever, ler, reler, atribuir significado, enfim, aprender. De ambos os lados, há que decodificar sobre alguém que é, de certa forma, invisível, que se mostra apenas por meio das palavras. Por isso, para Tancredi e Reali (2008), a comunicação entre tutores e alunos deve ser clara e objetiva, e também possibilitar aproximação, calor humano, confiança e compartilhamento, criando elos que facilitem a aprendizagem.

Neves (2005) também destaca a importância do sistema de comunicação entre professores (tutores) e alunos em cursos de formação de professores a distância. Para a autora,

o aluno é sempre o foco de um programa educacional. E um dos pilares para garantir a qualidade de um curso de graduação a distância é a interação entre professores e alunos, hoje bastante simplificada pelo avanço das tecnologias da informação e da comunicação (NEVES, 2005, p. 139).

As mensagens enviadas por correio eletrônico têm características diferentes da linguagem escrita tradicional, aproximando-se mais da linguagem falada, trazendo a vantagem de facilitar a comunicação e a aprendizagem. Palloff e Prat (2002) indicam que, muitas vezes: estar/sentir-se conectado é mais importante para os alunos do que os conteúdos dos cursos. Indicam, ainda, que a comunicação via computador é mais eficaz que a presencial, pois os diálogos ocorrem sem a pressão dos preconceitos presentes nesses relacionamentos (de cor, etnia, sexo, situação econômica etc.) e que os relacionamentos *online* podem ser mais intensos, pois não estão presentes as inibições criadas pela presença face a face.

Embora as escritas possam trazer as ambiguidades da linguagem, a comunicação assíncrona permite o tempo de pensar, refletir sobre significados explícitos e “ocultos”, serenar e depois responder. Nesse processo,

alunos e tutores vão se conhecendo, compartilhando ideias, sentimentos, conhecimentos, experiências. Para Palloff e Prat (2002), é a comunicação, mais do que o conteúdo, que gera o conhecimento. Complementando essa ideia, Soletic (2001, p. 78) afirma que nos “programas de educação a distância e em todos os níveis em que são implementados, o problema de como garantir uma adequada comunicação entre docentes e alunos obriga a prestar especial atenção à definição do perfil do destinatário”.

Masetto (2004, p. 145) discute a importância da comunicação via *e-mail* em processos formativos que adotam a perspectiva da mediação pedagógica. O autor entende como mediação pedagógica

a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem... que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

O autor apresenta e discute diversas potencialidades da ferramenta *e-mail* na perspectiva da mediação pedagógica, sendo as principais: a possibilidade de comunicação com todos os alunos ou com algum deles em particular; a interação quase que imediata, favorecendo a troca de materiais, a produção de textos em conjunto, incentivos etc.; o professor pode responder para um grupo de alunos ou para um aluno em particular. Masetto faz um alerta sobre um problema que pode ocorrer quando se usa o *e-mail* em processos formativos: a quantidade de mensagens trocadas entre os participantes, o que pode resultar em um volume elevado de horas de trabalho. Novos encaminhamentos precisam ser realizados para tratar essa questão (MASETTO, 2004).

Diante de tais considerações, para estabelecerem comunicação adequada com os alunos, os tutores precisam saber o quê, como e para quem escrevem, concebendo formas de comunicação adequadas às demandas, às necessidades e aos propósitos dos estudantes. Precisam, portanto, ir além da *conversa* sobre os conteúdos curriculares e estabelecer uma interação mais próxima, que favoreça ampliar o conhecimento daqueles que se “escondem” nas palavras.

Entretanto, estabelecer relações frutíferas é um caminho de mão dupla e nem sempre a reciprocidade, por parte dos alunos, ocorre no nível desejado pelos tutores. Neste texto, apresentamos o ocorrido em duas salas virtuais (que serão chamadas sala I e sala II), com 25 alunos cada, localizadas em dois polos do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar².

Interações virtuais: dois casos em foco

Dos 25 alunos inscritos na sala I, 14 estabeleceram, regularmente, interações com o tutor virtual ao longo da disciplina (52%). As informações pessoais e profissionais inseridas pelos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem possibilitaram uma breve caracterização desse grupo: nove estudantes (64%) já possuíam um curso superior, uma aluna havia concluído o mestrado e estava cursando doutorado. Os dados relativos aos outros cinco alunos (36%) mostraram que três (22%) estavam cursando a primeira graduação – uma delas frequentava, concomitantemente, um curso presencial; e duas alunas (14%) não disponibilizaram informações pessoais e profissionais no ambiente virtual.

Na sala II, dos 25 alunos matriculados, uma aluna desistiu oficialmente. Dos 24 alunos restantes, 12 efetivamente participaram da disciplina

² Os casos relatados ocorreram no âmbito de uma disciplina que tinha como objetivo desenvolver temas voltados para formação, atuação e profissionalização de professores, desenvolvida com a primeira turma do curso. Os tutores dessas duas salas foram os dois últimos autores do texto; a primeira autora foi professora da disciplina.

(50%) realizando todas as tarefas propostas. Além deles, outros seis interagiram com a tutora pela ferramenta *e-mail*, seja para explicar sua ausência, seja para manter-se informado em relação aos prazos das atividades. Desses 18 alunos, 11 (61%) apresentaram dados objetivos sobre a vida pessoal e profissional no ambiente virtual. Dentre estes, dez (91%) eram professores e tinham curso superior; quatro alunos (36%) iniciaram e/ou concluíram um segundo curso de graduação; três alunos tinham feito especialização (27%); dois, mestrado (18%); e um, doutorado (9%). Uma das professoras já possuía o curso de Pedagogia, realizado há 20 anos.

Nas duas salas virtuais, os alunos que estavam cursando a primeira graduação eram minoria, o que também ocorria em outras salas. Também nas duas salas os alunos eram, predominantemente, trabalhadores, não apenas no magistério.

Durante o período em que a disciplina foi desenvolvida, foram enviados 54 *e-mails* pela tutora da sala II para seus alunos, tendo recebido, nesse mesmo tempo, 39 *e-mails*. O tutor da sala I enviou 46 e recebeu 51 *e-mails*. O conteúdo das mensagens foi bem variado. Entretanto, pôde-se categorizá-lo em três tipos de conteúdo: formais, pedagógicos e pessoais.

As mensagens categorizadas como formais versaram, de modo geral, sobre calendário da disciplina (incluindo o período de recuperação), desenvolvimento da disciplina, justificativas para ausência em avaliação presencial, solicitações para aceitação de atividade fora do prazo, autorizações para a remessa de atividades atrasadas, comunicação de decisões tomadas pela professora e equipe de tutores etc.

Os trechos seguintes ilustram as mensagens incluídas nessa categoria. Para identificar os participantes, foram usadas siglas: A- aluno(a); TV- tutor(a) virtual; S- sala.

Estou escrevendo para avisar que não consigo enviar as informações nos diários digitais. Eu tenho salvo no Word. O que está acontecendo? Devo enviar pelo *e-mail*? (A7 – SII).

Houve um problema técnico no polo de SC, por isso os alunos daqui não puderam enviar o diário reflexivo. Tente novamente (TV – SII).

Segundo o calendário disponibilizado no ambiente de nossa disciplina, a recuperação ocorrerá entre os dias 19 e 31 de julho de 2008. Estamos finalizando as atividades que farão parte da avaliação. Brevemente os alunos que precisarem realizá-la serão informados (TV – SI).

Esse tipo de mensagem foi predominante nas duas salas virtuais. Em algumas situações, todavia, o conteúdo formal mesclou-se com aspectos pedagógicos ou pessoais, suscitando respostas desse gênero. O próximo excerto retrata uma situação em que a tutora envia uma mensagem coletiva a alunos com trabalhos atrasados.

Estou aguardando os trabalhos atrasados. Alguma dificuldade? Posso ajudar de alguma forma? Entre em contato (TV – SII).

Embora também pareça formal, por caracterizar interesse com a aprendizagem dos alunos e seu desempenho na disciplina, esse tipo de mensagem foi categorizada como de conteúdo pedagógico. Outro exemplo pode ser visto na sala I:

Os prazos estão apertados; já estamos na reta final da disciplina. Tente seguir as datas dos Mapas. Ficou decidido que: quem não postou as atividades do ciclo 1, unidade 1, fará a recuperação; as atividades do ciclo 2, unidade 1, deverão ser postadas até o dia 11/06; as atividades do ciclo 3, unidade 1, deverão ser postadas dentro dos prazos; em situações específicas e justificadas poderemos recebê-las com um pequeno atraso. Tente se organizar para não perder os prazos. Os prazos estão apertados – para alunos e para tutores. Aguardo seu retorno (TV – SI).

Diferentemente das situações em que os *e-mails* caracterizavam-se pela objetividade, nas mensagens de conteúdo pedagógico havia um “tom mais pessoal”, uma vez que os tutores buscavam trazer os alunos

retardatários para a disciplina e não afugentá-los com punições e indicação de possíveis prejuízos em relação à aprendizagem.

Os *e-mails* representativos do grupo de mensagens classificadas como pedagógicas versaram sobre: orientações a respeito da avaliação presencial; orientações para a realização de atividades da disciplina; questionamentos sobre questões da prática pedagógica; reescrita de atividades a partir de orientações do tutor; dificuldades apresentadas pelos alunos para a realização de atividades etc.

Na situação abaixo, uma aluna envia um *e-mail* mostrando sua dificuldade para a realização de uma atividade. Espontaneamente, ela submete o rascunho da atividade para a avaliação do tutor, dispondo-se a acertar e concluir a atividade.

Quanto a essa atividade, tive muita dificuldade em realizá-la. O texto de Lüdke é muito complexo, então comecei a fazer a atividade e achei que estava no caminho errado. Penso que não estou localizando corretamente os conceitos solicitados no enunciado da atividade. As minhas citações estavam ficando simples demais para a complexidade do texto (pelo menos eu acho...). Estou enviando rascunho do que eu estava fazendo; se puder avaliar e me dar um retorno pra eu terminá-la, agradeço (A3 – SI).

Você está no caminho certo. Siga as orientações do mapa. Em uma coluna coloque os conceitos (e as explicações/significados), e na outra, os autores. Você pode também relacionar autores que defendem conceitos semelhantes. Complemente sua tarefa. Entre em contato se ainda não ficou claro para você (TV – SI).

Outro exemplo de mensagem representativa dessa categoria está a seguir.

Antes tarde, do que mais tarde. Por favor, alguém deve enviar a redação final das questões para a entrevista (TV – SII).

Tenho a impressão de que vamos ficar sem fazer a entrevista. Ninguém chegou a acordo nenhum e, como viu, eu tentei. Mas o grupo ficou grande e as dificuldades aumentaram... É uma pena, mas parece que desse mato não sai nada, não. E eu desisti e já estou contando com menos 0,5 da atividade. Abraços e obrigada pela ajuda no fórum (A2 – SII).

Não há como ficar sem realizar a entrevista. Vcs precisarão desses dados posteriormente. Não significa perder só 0,5 desta atividade. Entende? Todos estão sobrecarregados com outras tarefas. Mas eu não posso fazer nada, senão aguardar. Vc, que conhece melhor o grupo, poderia delegar esta tarefa a alguém? Particularmente, achei que vc faria isso. Conte comigo, sempre. Foi muito bom ter sido chamada a participar do fórum (TV – SII).

Esses *e-mails* trocados, versando sobre questões de uma entrevista, acabaram por resolver o problema: a aluna tomou a iniciativa de organizar o roteiro e dar por encerrada a atividade.

Uma última categoria de mensagens foi enquadrada como pessoal. Um número considerável desse tipo de mensagem teve espaço na sala virtual I. Os assuntos abordados nessas mensagens indicam o estabelecimento de uma comunicação mais estreita entre tutores e alunos e, possivelmente, a criação de laços afetivos. Os principais aspectos abordados nesse grupo de mensagens foram: problemas de ordem pessoal/familiar; informações relacionadas ao excesso de trabalho; posicionamentos pessoais sobre *feedback*; forma de trabalho do tutor.

Os excertos seguintes ilustram mensagens representativas dessa categoria.

Desculpe-me pela demora da resposta. Acontece que estou super, ultra lotada de trabalho e não tive tempo de fazer as atividades. O semestre da escola está acabando e muitos relatórios, reuniões, papéis para preencher, sala para desmontar, mães, pais, alunos, coordenação, outros professores... Ai, muita coisa. Como poderemos organizar a minha situação? Me ajuda? Please? Bjo (A5 – SI).

[...] Estivemos (ou melhor... ainda estamos) doentes e nossas famílias estão lá no RS. Além disso, eu estou trabalhando e meu marido em um doutorado que quase tem nos enlouquecido... Nossa filha, tb na onda das viroses, e bronquites asmáticas, não têm ido a aula, o que compromete ainda mais meu tempo que era dispensado às atividades... Sei que vai passar esta fase, mas por enquanto, estou muito atrapalhada... (A6 – SI).

Obrigada pela atenção. Sinto que estão tratando com carinho nossas inquietações. Essa nova concepção de formação é nova pra todos nós e nos traz certas angústias, mas acredito realmente que podemos contribuir para melhorar (A7 – SI).

Na sala virtual II, essa categoria de mensagens apareceu em menor número. Apenas três *e-mails* trouxeram conteúdos marcadamente pessoais, explicando as dificuldades em realizar as tarefas e/ou cumprir os prazos; percebemos que os alunos não apresentaram aspectos da sua vida particular como ocorreu na sala virtual I. Ainda que os *e-mails* enviados pela tutora primassem pelo cuidado com a singularidade de cada aluno e buscassem estreitar laços afetivos, as comunicações dos alunos caracterizaram-se pela impessoalidade, pelas justificativas evasivas, pelo desinteresse em expor (e conhecer) aspectos da vida profissional e privada que, inevitavelmente, entrecruzam-se na formação acadêmica. Alguns *e-mails* trazem essa situação:

Já devia ter respondido seu *e-mail* há um século!... Passei por umas turbulências no trabalho e só agora estou dando sequência às minhas atividades (A8 – SII).

Infelizmente, por questões familiares e profissionais, perdi as atividades dessa disciplina, mas estou disposta a cumprí-las, se outra oportunidade me for dada. Há essa possibilidade? (A15 – SII).

Estou realmente em grande atraso nas atividades. Vejo muitos colegas reclamarem de prazos etc., mas o meu problema é totalmente particular, não atribuo em nada à disciplina em si (A4 – SII).

Podemos observar que, mesmo quando o aluno faz referência às “turbulências no trabalho”, às “questões familiares e profissionais” ou “particulares”, não evidencia o desejo de aprofundar o assunto, especificando o problema enfrentado. Com frequência, os alunos simplesmente expressaram suas dificuldades como se fosse uma ocorrência formal, de justificativa.

Diante de informações em que a falta de tempo parece justificar-se por si mesma, a tutora respondeu a um dos alunos:

Posso te dar uma sugestão? Escolha algumas (atividades) para fazer. Eu sei que vcs devem fazer todas e que nós tutores devemos estimulá-los a isso. Mas, entendo a sua dificuldade quanto à falta de tempo. O que achas da ideia? Podíamos fazer um plano de trabalho para ti, decidiríamos juntos o que é possível e em que prazo. Até mais (TV – SII).

A tutora procurou, com essa mensagem, unir o conteúdo formal ao pedagógico, mas o aluno não respondeu. Situação nada atípica na sala 2. Muitos *e-mails*, como o exemplo abaixo, não foram respondidos ao longo da disciplina, principalmente aqueles cujo conteúdo versava sobre assuntos que os alunos talvez entendessem como não sendo do seu interesse, do interesse da tutora, da professora, da disciplina:

E como foste na prova? Como é a sensação de encontrar colegas com os quais só tens contato virtual? Sábado irei a SC. Acho que a minha situação não é muito diferente da tua (TV – SII).

Considerações finais

Os conteúdos das mensagens trocadas por *e-mail* permitiram algumas reflexões, se analisados à luz do referencial teórico discutido. Percebemos que a ferramenta digital possibilitou interações imediatas com os participantes, mensagens de incentivos, de auxílio em dificuldades, e muitas outras que contribuíram para a construção de conhecimentos por parte dos participantes. Ao mesmo tempo, foi possível constatar a importância do número

adequado de alunos por tutor. Em propostas de formação a distância, o volume de mensagens é elevado e, para que o trabalho de tutoria seja realizado de forma satisfatória, é fundamental que a relação tutor/aluno seja adequada, não extrapolando limites aceitáveis do ponto de vista pedagógico.

No que diz respeito às interações ocorridas nas salas, chama a atenção o fato de que a grande maioria das mensagens puderam ser incluídas na categoria formal. Partiam predominantemente dos alunos, e seu conteúdo se relacionava ao prazo de postagem das tarefas (pedindo adiamentos) e ao calendário. Disso, destaca-se a questão da imagem que vai sendo construída do tutor virtual como um “recurso” ou “prestador de serviços” (BELONI, 2009; ZUIN, 2006) – figura não identificada como professor, mas como um operador, um técnico do ensino virtual.

Na categoria dos conteúdos pedagógicos, a maioria das mensagens partia dos tutores e visavam à aprendizagem – de diferentes tipos – prevista no planejamento da disciplina. Havia incentivo, sugestões, *feedbacks*, chamamentos para mais e melhores participações, enfim, uma gama de assuntos nessa direção. Os alunos, poucas vezes, deram retornos significativos que mostrassem ao tutor o acerto de sua conduta.

Quanto à categoria que denominamos mensagens pessoais, elas também tinham como foco principal os prazos e as justificativas para atraso nas postagens e, muitas vezes, partiam dos alunos. Diferiam das anteriores, porém, por darem alguns indícios de que a vida de cada estudante influía fortemente em sua realização acadêmica. Se isso é esperado (por ser o natural) e a educação a distância é uma alternativa para minimizar essas dificuldades, no caso em estudo, a flexibilidade foi pouca, pois o calendário acadêmico da EAD-UAB-UFSCar determina prazos para início e final de semestre, tal como ocorre nos cursos presenciais.

Embora os tutores tivessem interesse em conhecer melhor os alunos para atendê-los mais adequadamente, também, por diferentes motivos – inclusive por sobrecarga de trabalho em diferentes espaços da área educacional – não iniciaram esse tipo de “conversa familiar”, falando pouco ou quase nada de si mesmos.

Do exposto, duas hipóteses podem ser levantadas: os alunos, sendo em sua maioria trabalhadores, tinham seu tempo tomado pelo trabalho; para que relações mais próximas e de confiança possam ser estabelecidas, o tempo de interação não pode ser curto, como as sete semanas em que a disciplina foi intensamente desenvolvida, o que justifica os limites de tempo, muitas vezes questionados pelos alunos.

Os dados nos levam a supor que os alunos tinham interesse em se comunicar com os tutores de forma mais pessoal, o que poderia estreitar laços e favorecer a aprendizagem. Se houvesse mais tempo (dos alunos e dos tutores, para a disciplina), se houvesse efetivamente previsão dessa interação no planejamento da disciplina, novas tentativas de aproximação poderiam ser mais bem-sucedidas.

Portanto, com base no estudo realizado, concordamos com Beloni (2009), para quem o problema não reside na modalidade de ensino, mas nos métodos adotados. Nesse sentido, a autora sugere o rompimento de algumas crenças arraigadas sobre o ensino a distância, dentre elas a existência de uma interatividade espontânea criada pelas interfaces gráficas. Finalizando, conjecturamos que fomentar a participação/interação dos alunos representa um dos maiores desafios em propostas de formação de professores no âmbito da educação a distância.

Referências

BELONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em 20 fev. 2013.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004.

NEVES, C. M. C. A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação: o salto para o futuro**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 136-141.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicações na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 24, p. 63-90, 2000.

SCHLEMMER, E. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49.

SOLETTIC, A. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 73-92.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. **Programa de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente**. São Carlos, DME/UFSCar, 2008. Relatório de pesquisa.

ZUIN, A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 935-954, 2006.

Recebido: 10/08/2012

Received: 08/10/2012

Aprovado: 18/10/2012

Approved: 10/18/2012