

VERÔNICA MENDES VIEIRA

**O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA PELOS TUTORES DO PROJETO VEREDAS NA AFOR UFJF**

**JUIZ DE FORA
2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERÔNICA MENDES VIEIRA

**O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA PELOS TUTORES DO PROJETO VEREDAS NA AFOR UFJF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira.

Juiz de Fora, junho de 2007.

TERMO DE APROVAÇÃO**VERÔNICA MENDES VIEIRA****O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA PELOS TUTORES DO PROJETO VEREDAS NA AFOR UFJF**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

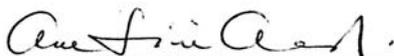


Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira

(Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF



Profa. Dra. Ana Lúcia Amaral

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Profa. Dra. Maria da Assunção Calderano

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Juiz de Fora, 15 de junho de 2007.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por essa oportunidade e por tantas outras que me foram dadas para aprender e crescer. Agradeço, também, pelas pessoas admiráveis que colocou no meu caminho e que contribuíram para a realização dessa dissertação, importante passo em minha trajetória acadêmica, em especial:

Aos meus pais, pelas palavras ditas, pelos abraços apertados, pela criação que me permitiu chegar até aqui. Obrigada também pelo exemplo que são para mim e que permitirá que eu possa agradecê-los cada vez mais.

À minha vó Lourdes, e toda a sua grande e amada família, que sempre me acolheu com abraços e sorrisos cheios de ternura, carinho e amor.

À minha orientadora, profa. Beatriz de Basto Teixeira, pelo apoio, pela confiança, pela oportunidade que me deu de aprender com ela e por acreditar desde o início em meu projeto.

À profa. Assunção, pelo aprendizado junto ao grupo de pesquisa e pelas contribuições à realização desse estudo.

À profa. Ana Lúcia Amaral, por ser interlocutora fundamental para a construção dessa dissertação e por sua participação no Projeto Veredas.

Aos tutores da AFOR UFJF, pela disposição como sujeitos de pesquisa e pelas palavras de apoio à realização desse estudo.

À AFOR UFJF, representada pelos coordenadores Eleuza Maria Rodrigues Barboza, Léa Stahlschmidt Pinto Silva, Ilka Schapper Santos, Leticia Maria Leite Rosa Salgado e Márcio Silveira Lemgruber, pela oportunidade de participar do Projeto Veredas e pelo aprendizado. Parabéns pelo sucesso!

À Janine e à Mônica, por serem exemplo de alegria, força de vontade e superação. O apoio e o exemplo que representaram para mim foram um grande estímulo à realização do Mestrado.

À Leticia, agradeço especialmente por aquele “seu jeito de achar que a vida pode ser maravilhosa” e que faz com que ela seja assim todos os dias, ainda mais se eles forem vividos em sua companhia.

RESUMO

O presente estudo versa sobre o uso das TICs pelos tutores na EaD. Tem por objetivo compreender como esses tutores perceberam o uso das TICs nessa modalidade de ensino. Trata-se de um trabalho de abordagem quantitativa, que utiliza o questionário como principal instrumento. Os sujeitos da pesquisa são os tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF. O referencial teórico discute conceitos sobre a educação a distância, a incorporação das TICs e o papel da tutoria na EaD. As conclusões apontam que tais tutores reconheceram que as tecnologias auxiliam o desenvolvimento da EaD e que a própria utilização que se faz delas concorre para que se consolide e amplie a percepção sobre o seu uso. Foi possível concluir, ainda, que esses tutores empregaram as TICs, sobretudo, em atividades voltadas para o gerenciamento de informações.

Palavras-chave: Educação a distância (EaD); Tecnologias de informação e comunicação (TICs); Formação de professores; Tutoria; Projeto Veredas.

ABSTRACT

This study explores the use of TICs by the tutors in EaD. The aim is to comprehend how these tutors perceived the use of TICs in this way of teaching. It is a quantitative approach, wich takes the questionnaire as the main instrument. The subjects are the tutors from Veredas Project, in AFOR UFJF. The theoretical reference discusses concepts about distance learning, incorporation of TICs and role of tutelage in EaD. The conclusions show that such tutors admitted tha the technologies help the development of EaD and that the utilization of them contributes to consolidate and enlarge the perception of their use. Another conclusion was the use of TICs, above all, in activities related to management of information.

Key-words: Distance learning; Information and communication technologies (TICs); Teachers formation; Tutelage; Veredas Project.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade e experiência de estudo sobre EaD antes do Veredas	77
Tabela 2 – Realização de um curso de informática antes ou depois de começar a trabalhar no Veredas.....	81
Tabela 3 – Realização de algum curso de informática e Ajuda para acessar à Internet	81
Tabela 4 – Frequência com que os tutores realizam as seguintes atividades na Internet	86
Tabela 5 – Frequência com que os tutores realizam atividades na Internet e Acesso à rede em casa.....	87
Tabela 6 – Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência, na população de 10 anos ou mais de idade, por agrupamentos de atividade do trabalho (PNAD-IBGE).....	88
Tabela 7 – Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência, na população de 10 anos ou mais de idade, por finalidade de acesso à Internet (PNAD-IBGE).....	89
Tabela 8 – Frequência de acesso dos tutores ao site do Veredas	90
Tabela 9 – Frequência de acesso dos tutores ao site do Veredas (por agrupamento)	90
Tabela 10 – Problemas para acessar à Internet e Frequência de acesso dos tutores ao site do Veredas	91
Tabela 11 – Computador em casa e Frequência de acesso dos tutores ao site do Veredas	91
Tabela 12 – Acesso à Internet em casa e Frequência de acesso dos tutores ao site do Veredas....	91
Tabela 13 – Com que frequência o tutor realiza atividades no site do Veredas	94
Tabela 14 – Grau de clareza das mensagens enviadas pelo site	95
Tabela 15 – “É fácil adaptar os recursos da Internet ao processo de ensino-aprendizagem” e Nível de Formação	98
Tabela 16 – “É necessário um grande conhecimento para se utilizar a Internet” e Ajuda para acessar à Internet	98
Tabela 17 – “A Internet permite atender cada aluno individualmente” e Nível de Formação.....	99
Tabela 18 – “A Internet permite atender cada aluno individualmente” e Realiza algum tipo de atividade utilizando a Internet com os cursistas	99
Tabela 19 – “O uso da Internet na educação contribui para a exclusão educacional” e Nível de Formação.....	100
Tabela 20 – “Nos dias atuais, a Internet é indispensável à Educação” e Nível de Formação.....	100

Tabela 21 – “A Internet aproxima pessoas que estão separadas fisicamente” e Pólo de trabalho no Veredas	101
Tabela 22 – “A Internet ainda não chegou ao interior dos estados brasileiros” e Pólo de trabalho no Veredas	101
Tabela 23 – “A Internet tem um conteúdo fragmentado” e Nível de Formação	102
Tabela 24 – “É necessário um grande esforço para reunir as informações colhidas na Internet” e Nível de Formação	103
Tabela 25 – “O conteúdo da Internet é confiável” e Frequência de acesso a sites de busca	104
Tabela 26 – “O conteúdo da Internet é confiável” e Nível de Formação	105
Tabela 27 – “A Internet não respeita direitos autorais” e Nível de Formação	105
Tabela 28 – “A Internet ainda é um recurso muito caro” e Acesso à Internet em casa	106
Tabela 29 – “A Internet permite a troca de experiência profissional entre pessoas de diferentes regiões” e Frequência com que o tutor troca mensagens no site com outros tutores	106
Tabela 30 – Com que frequência o tutor realiza as seguintes atividades no site do Veredas	107
Tabela 31 – “Pessoas com mais idade têm dificuldade em adaptar-se ao uso da Internet” e Nível de Formação	107
Tabela 32 – Importância atribuída pelos tutores às seguintes atividades em um curso a distância	109
Tabela 33 – Importância atribuída pelos tutores às seguintes atividades em um curso a distância e Experiência profissional em EaD antes do Veredas.....	111
Tabela 34 – Recurso mais eficiente em um curso a distância	111
Tabela 35 – Recurso mais eficiente em um curso a distância e Experiência/Estudo sobre EAD	113
Tabela 36 – Frequência de acesso ao site do Veredas e Recurso mais eficiente em um curso a distância	113
Tabela 37 – Condições de acesso à Internet e Recurso mais eficiente em um curso a distância	114
Tabela 38 – Opinião de Tutores que apontaram a Internet como Recurso mais eficiente em um curso a distância	114

SUMÁRIO

RESUMO	v
LISTA DE TABELAS	vii
INTRODUÇÃO	9
1. DAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL À CONCEITUAÇÃO DE EAD	14
1.1 A EaD a partir das características da sociedade capitalista	15
1.1.1 A metáfora da rede na sociedade informacional	18
1.2 Desafios educacionais no panorama da sociedade atual	20
2 PERCORRENDO UM HISTÓRICO DA EAD	24
2.1 Compreendendo a conceituação da EaD	28
2.2 Quando as iniciativas governamentais e a realização de experiências revelam dificuldades a serem superadas	30
2.3 A identificação de tendências e aspectos positivos em EaD a partir de experiências desenvolvidas nessa modalidade de ensino	33
3 A INTEGRAÇÃO DAS TICs AO ENSINO A DISTÂNCIA	37
3.1 TICs no espaço digital: novas práticas de leitura e novas formas de produção de conhecimento.....	41
3.2 Superando riscos da utilização das TICs	44
3.3 Possibilidades e vantagens do uso das TICs na educação	46
4. A TUTORIA NO ENSINO A DISTÂNCIA	52
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	66
5.1 Procedimentos metodológicos: definição da população e instrumentos de pesquisa.....	69
5.2 Técnicas para análise dos dados coletados	72
6 O USO DAS TICs PELOS TUTORES NA EAD.....	75
6.1 Os tutores da AFOR UFJF e sua experiência em EaD.....	76
6.2 O uso das TICs pelos tutores no Projeto Veredas	89
6.3 A percepção dos tutores da AFOR UFJF sobre o uso das TICs na EaD.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação a distância (EaD) tem-se expandido especialmente no campo da formação de professores, sobretudo daqueles que atuam na educação básica. Esse cenário contextualiza-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 1996), que, em seu Art. 62, coloca como instrução mínima exigida para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental a graduação em nível superior. Tendo em vista que muitos professores de escolas públicas do país não possuem tal formação, o Art. 87 dispõe sobre a sua capacitação com recursos da EaD, como meio para atender a essa demanda.

Nesse contexto, observamos a experiência do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores: um Curso Normal Superior, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em parceria com dezoito Instituições de Ensino Superior do Estado, denominadas Agência de Formação (AFOR), destinado a professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino de Minas e na modalidade de EaD.

Para a organização do Projeto Veredas, o estado mineiro foi dividido em vinte e três regiões, denominadas pólos, sendo cada uma coordenada por uma AFOR. A Universidade Federal de Juiz de Fora, uma AFOR do Projeto, coordenou três pólos: Juiz de Fora, Janaúba e Porteirinha. O pólo Juiz de Fora atendia a 618 cursistas¹ distribuídos por 23 tutores; já o pólo Janaúba contava com 593 cursistas distribuídos por 20 tutores²; e o pólo Porteirinha, 583 cursistas também distribuídos por 21 tutores. Cada pólo foi dividido em diferentes subpólos, ou seja, além da cidade pólo, atendia a outros municípios da região e aos cursistas a eles pertencentes. O atendimento era garantido pelo tutor, profissional com a função de acompanhar e orientar no decorrer do curso: “O trabalho do tutor determina o diálogo fundamental entre o curso e os seus alunos” (MINAS GERAIS/SEE, 2002a, p.10). No Projeto Veredas, a seleção dos tutores ficou a cargo de cada AFOR. A UFJF, através de seleção pública, contratou profissionais com formação em nível superior em Pedagogia, ou Licenciatura Plena, para o desempenho dessa função. Na oportunidade, também foram selecionados mestrandos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFJF.

¹ Denominação dada aos alunos do Projeto Veredas.

² O pólo de Janaúba foi dividido em 21 subpólos e contava inicialmente com 21 tutores. No final do ano de 2004, em razão do falecimento de uma das tutoras, o pólo ficou com 20 tutores. Uma tutora, que já era responsável por um subpolo, passou a atuar em dois deles.

Na atualidade, nos debates sobre a EaD, destacam-se quatro elementos indicativos de qualidade de um curso desenvolvido nessa modalidade de educação: planejamento, material, tutoria e avaliação. No trabalho organizado pela SEE/MG para a implementação do Projeto Veredas, foram previstos cinco sistemas integrantes, que contemplam esses indicativos: sistema operacional; sistema instrucional; sistema de tutoria; sistema de monitoramento e avaliação e sistema de comunicação e informação (MINAS GERAIS/SEE, 2002b, p.22).

Para a realização e a justificativa do presente estudo, são destacados dois dos sistemas integrantes previstos pelo Veredas: o de tutoria e o de comunicação e informação. O de tutoria contempla o papel do tutor, suas funções e atribuições. O de comunicação e informação cuida dos mecanismos de comunicação entre os participantes do curso, viabilizando a divulgação das informações necessárias ao seu desenvolvimento. O interesse nesses dois sistemas, especificamente, deve-se à discussão constante sobre a formação e a atuação do tutor concernente ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no Projeto Veredas, tendo em vista que grande parte deles pouco utilizava tal sistema de comunicação e informação.

O Projeto Veredas, como curso desenvolvido na modalidade de EaD, convocou os tutores a lidarem com as TICs como instrumento de trabalho, pois a utilização desses recursos contribuiria para o desenvolvimento do curso. O manual do tutor, destinado a prepará-los para a sua função, esclarecia: “Você, como tutor do Veredas, precisará conhecer informática para comunicar-se com seus cursistas, para tomar conhecimento de informações da sua AFOR e para registrar informações relativas à avaliação” (MINAS GERAIS/SEE, 2002a, p.30).

O público-alvo do Projeto Veredas era professores da rede pública de ensino que não tinham facilidade de uso da Internet e acesso a ela, ou mesmo a computadores. Por isso, mesmo sendo desenvolvido na modalidade de EaD, a coordenação do Projeto não pôde limitar-se a recursos pedagógicos mediados por computador, disponibilizando, assim, material instrucional gratuito e telefone 0800 para atender aos cursistas. No entanto a limitação de acesso e uso não impedia a utilização de outros recursos. Assim, foi criado pela Coordenação Geral do Veredas em Belo Horizonte, na Internet, o chamado Portal Veredas, que reunia dados gerenciais e acadêmicos sobre o desenvolvimento do curso. Em contrapartida, a AFOR UFJF também criou o seu “*site* do Veredas”, de acesso restrito aos participantes do Projeto na AFOR UFJF, ou seja, coordenadores, tutores, cursistas, especialistas e assistentes de coordenação. Entre os recursos do *site*, estavam disponíveis as trocas de mensagens entre um e mais usuários, o fórum de discussão temático e o registro de dados pessoais e acadêmicos

dos cursistas do Veredas, que permitiam o gerenciamento das informações sobre o Projeto e o monitoramento da avaliação daqueles matriculados na AFOR.

O uso do *site* do Veredas por parte dos cursistas foi baixo, em virtude de suas dificuldades de uso da Internet e acesso a ela, até mesmo a computadores. Durante todo o curso, dos 1793 cursistas, apenas 505 (28%) acessaram o *site* da AFOR UFJF. Foram totalizados 4712 acessos de cursistas ao *site* durante todo o curso, ou seja, uma média de 9 acessos para cada cursista que tenha acessado o *site*. Um índice baixo se considerarmos o tempo de duração do curso, de três anos e meio. Mas era imperativo que os tutores e a coordenação da AFOR UFJF acessassem à Internet. No desenvolvimento do Projeto, o *site* do Veredas assumiu um caráter maior de gerenciamento acadêmico e de divulgação de informações, do que um caráter pedagógico a serviço do processo de ensino e aprendizagem. Em face desse cenário, chamou a atenção o modo de atuar de alguns tutores, que utilizavam o *site* além do mínimo exigido pela coordenação do curso, aproveitando-se desse recurso para seu próprio aprendizado e para reunirem saberes que poderiam contribuir também para o aprendizado de seus cursistas.

O interesse do presente estudo está em compreender a percepção dos tutores na utilização das TICs, mais especificamente da Internet, na EaD. A esse respeito, entendemos a importância de investigar o uso da Internet não somente em relação ao gerenciamento de informações exigidas pela coordenação do curso como também quanto à utilização que os tutores fazem desse recurso, para orientar o processo de aprendizagem dos cursistas. Embora tenha sido feita uma referência anteriormente sobre as dificuldades de acesso do cursista à Internet, até mesmo a computadores, o seu uso pelos tutores na EaD pode ser considerado um valioso recurso para o exercício de sua função, que corresponde a “um conjunto de cuidados, atividades e providências que têm como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as suas necessidades ligadas ao seu processo individual de aprendizagem” (MINAS GERAIS/SEE, 2002a, p.30).

Justificativa

O tema deste estudo está relacionado ao interesse particular pelo uso das TICs, diante das possibilidades que elas proporcionam como, por exemplo: a comunicação com diferentes pessoas em diferentes locais, a agilidade na execução de tarefas burocráticas, as possibilidades de pesquisas, as novas formas de busca de conhecimento, o desafio de discernir o que tem fundamento científico do que seja informação sem embasamento.

Tal interesse também está relacionado à minha trajetória acadêmica. Iniciei meu trabalho como bolsista da Coordenação do Projeto Veredas da AFOR UFJF, quando cursava a graduação em Pedagogia na UFJF. Até então, não possuía nenhuma experiência na modalidade de ensino a distância. Após um ano de trabalho no Projeto e já diplomada em Pedagogia, optei por realizar um curso de Especialização em Gestão da Educação a Distância, desenvolvido totalmente nessa modalidade de ensino. A experiência de trabalhar no Projeto Veredas e as discussões acerca da educação a distância realizadas no curso de especialização levaram-me a alguns questionamentos quanto à utilização das TICs na educação, sobretudo para o desenvolvimento e a contemplação da EaD.

No entanto outros desafios vão além do deslumbramento diante das possibilidades geradas pelas TICs, que fazem pensar como torná-las uma real comunicação entre os sujeitos. Como possibilitar que as novas formas de busca de conhecimento sejam maneiras de adquirir-se conhecimento? Como desenvolver o discernimento necessário, para diferenciar-se informação leviana, ou insuficiente, de informações cientificamente fundamentadas? As questões levantadas fazem pensar a importância de uma formação educacional sólida para o alcance dos devidos discernimentos e para uma utilização consciente dessas tecnologias, de forma a torná-las aliadas no processo de aquisição de conhecimentos.

Neste estudo, o amplo tema, uso de TICs na educação, necessitou de uma limitação de seu foco, que se concentrou na EaD. A questão proposta no trabalho, utilização das TICs na EaD pelos tutores, nasceu da preocupação de análise de como esses profissionais, que nem sempre possuem formação específica ou mesmo alguma experiência nessa área, lidam com as TICs em uma modalidade de ensino que se tem difundido pelas possibilidades geradas por tais tecnologias.

Tendo em vista as proposições expostas na apresentação deste estudo, uma hipótese é aventada: os tutores, ainda que percebam que as TICs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, utilizam-nas, principalmente, para o desempenho de funções burocráticas e gerenciamento de informações. Uma situação que talvez não seja ocasionada isoladamente pela formação dos tutores, mas também pelo público-alvo com o qual atuam – que não tem acesso fácil a essas tecnologias, ou que não sabe lidar com elas – e pelo posicionamento de se esperar da coordenação as atividades que vão dirigir o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos

Tendo em vista a atuação do tutor no Veredas e o uso das TICs na EaD, a questão central a ser investigada é: **como os tutores da AFOR UFJF percebem o uso das TICs no exercício de sua função no Projeto Veredas, na condição de profissionais que atuam no ensino a distância?**

Para desenvolver o estudo, outras questões perpassaram essa, que se coloca como cerne da investigação, configurando-se seus objetivos específicos:

- verificar com que frequência os tutores utilizam as TICs, sobretudo a Internet;
- averiguar quais as condições de acesso dos tutores a essas tecnologias;
- identificar a finalidade da utilização dessas tecnologias no curso;
- analisar como as questões supracitadas contribuem para a percepção dos tutores sobre a utilização das TICs no ensino a distância;
- identificar se o uso interfere na percepção que os tutores têm desses recursos.

Este estudo nasceu como um anteprojeto de mestrado, apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação da UFJF como requisito necessário ao seu processo de seleção. Uma vez aprovado, houve a oportunidade de manter-se a proposta original do anteprojeto, até consolidá-lo na presente dissertação, cujo texto está organizado em seis capítulos. O primeiro discute características e conceitos subjacentes à organização da nossa sociedade e aos desafios educacionais postos a ela na era da informação. O segundo capítulo apresenta um histórico da EaD e traz conceitos importantes para o entendimento dos desafios que perpassam essa modalidade de ensino. Tendo em vista os objetivos deste estudo, que focaliza a percepção de tutores sobre o uso das TICs no ensino a distância, o terceiro capítulo discute a integração dessas tecnologias à EaD, considerando conceitos, desafios, riscos e benefícios que tal integração pode trazer ao campo educacional; e o quarto concentra-se no debate sobre a definição do papel e das atribuições da tutoria nessa modalidade de ensino. Voltando as atenções aos dados coletados na pesquisa, o quinto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados, abarcando o caminho percorrido desde a definição da metodologia quantitativa para sua realização até a organização dos dados para análise. Tal análise, por sua vez, está presente no sexto capítulo que, em seu fechamento, aponta as principais conclusões do estudo. Ao final da dissertação, as considerações finais encerram o texto.

1 DAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL À CONCEITUAÇÃO DE EAD

Considerando os objetivos do presente estudo, propusemo-nos a abordar, na revisão de literatura, discussões que manifestam diferentes concepções sobre a utilização das TICs na EaD. O significado de concepção, aqui adotado, não se refere apenas a uma postura argumentativa que defenda ou critique a utilização desses recursos; mas interpela autores, pertencentes a linhas de pesquisa distintas, que convergem, ao tratarem o tema em questão, preocupados com suas implicações no campo educacional. Posto isso, definimos como palavras-chave, para orientarem as leituras que serviram e servirão à base bibliográfica: educação a distância (EaD), tecnologias de informação e comunicação (TICs) e formação de professores.

A leitura dos textos com tal temática aponta diferentes perspectivas de análise sobre o uso das TICs³ na educação, resistência ou apoio à modalidade de ensino a distância, bem como aos cursos de formação para esses professores, e a necessidade de aprofundamento dos conceitos utilizados pelos autores, para se compreenderem as possíveis relações entre o desenvolvimento das TICs e a educação.

A intersecção dos temas EaD e TICs nos apresenta a preocupação dos autores, que versam sobre esse assunto, em caracterizar a sociedade atual como era da informação ou sociedade do conhecimento, apontando os principais desafios educacionais diante dessa organização social. Para o entendimento dessas proposições, é importante verificarmos que elementos se manifestam atualmente para caracterizar a sociedade como tal, e assim pensarmos nos objetivos educacionais que servem a ela.

Em seguida, refletiremos sobre a trajetória percorrida pela EaD no cenário educacional, sobre o conceito que essa modalidade de ensino assume na atualidade, e como a discussão sobre a utilização de tecnologias na educação está a ela relacionada.

³ Optamos neste estudo por empregar o termo TICs, concentrando a atenção em sua definição substantiva, ou seja, nas tecnologias que têm como conteúdo a informação e equacionam um processo de comunicação. Acreditamos que o uso da expressão NTICs se deve aos novos desafios que são lançados diante da entrada e expansão dessas tecnologias no campo educacional. No entanto, o adjetivo “novas” pode descaracterizar-se rapidamente diante do rápido avanço das tecnologias no momento atual da sociedade, dando a uma tecnologia o status de obsoleta, antes mesmo de ter seu uso difundido na educação. Assim, ante a importância de uniformizar o uso de uma expressão no presente estudo, empregaremos o termo TICs, referindo-nos a tecnologias que já se fazem presentes na educação, sobretudo na educação a distância.

1.1 A EaD a partir das características da sociedade capitalista

A conceituação de EaD por estudiosos do tema (BARRETO, 2004; BELLONI, 2003; GIUSTA, 2003) tem passado, necessariamente, pela contextualização da sociedade capitalista. Os pontos de partida podem ser a globalização ou a identificação de uma “sociedade da informação”, sobre os quais dissertaremos a seguir. No entanto, qualquer que seja a questão, ela fará referência às TICs.

Considerando as características do processo de globalização como mote para a conceituação da EaD, Belloni (2003, p.3) recorre a Giddens para defini-la como “ação a distância”, intensificada justamente pelo surgimento de meios de comunicação e transporte em “escala planetária”. Esse transporte representa alguns desafios aos países menos desenvolvidos. Segundo a autora, se não houver políticas governamentais de desenvolvimento da EaD nesses países, a globalização poderá levá-los a consumir e/ou adaptar cursos que utilizem tecnologias que já se tornaram obsoletas nos países desenvolvidos. Além disso, o acesso a tecnologias se mostra desigual social e regionalmente entre esses países. Por essas colocações, podemos pensar que o fenômeno da globalização ainda não garante que as iniciativas nos campos da educação e da tecnologia sejam tomadas concomitantemente nos países em desenvolvimento. Pela possibilidade de exportarem aos países de terceiro mundo tecnologias obsoletas, os países de primeiro mundo mantêm sua faceta de grandes criadores de TICs.

Interessa-nos a afirmação de Giusta (2003, p.19)⁴, para quem o fato de a contextualização da EaD estar referenciada a partir da globalização não significa que ela esteja subordinada às relações econômicas. A relação que se percebe é que uma economia globalizada, incentivada e incentivadora do uso de TICs, demanda uma formação sólida e consistente, em que os desafios não se limitam à aplicação das tecnologias, mas alcançam a percepção das possibilidades de uso que elas oferecem.

Sobre a sociedade do conhecimento, Tedesco (2002, p.14) afirma que ela se caracteriza por uma organização social em que os recursos naturais, a força e o dinheiro estão sendo substituídos pela informação e o conhecimento, como “variáveis-chave” da geração e distribuição do poder na sociedade. A definição dessas variáveis engendra uma discussão sobre o caráter democrático, ou não, da informação e do conhecimento, como fontes de poder. Em sua análise, o autor reflete sobre a distribuição de conhecimentos ser muito mais

⁴ Optamos, nesse estudo, por colocar o número das páginas, em citações indiretas.

democrática que a distribuição de qualquer outro fator tradicional de poder, já que tanto os fracos de força e os pobres de dinheiro poderiam adquiri-la. No entanto, ele nos alerta, que uma sociedade baseada no uso intensivo de conhecimentos pode produzir simultaneamente uma sociedade igual e desigual.

Refletindo sobre esse alerta, podemos pensar que, ainda que as possibilidades de acesso ao conhecimento pareçam mais democráticas que as possibilidades de acesso a outras variáveis, esse processo só ocorrerá com a garantia do Estado, através de políticas públicas que assegurem ingresso a tal conhecimento.

Nesta sociedade do conhecimento, um dos principais e mais rápidos veículos para divulgação da informação é a Internet. A partir da análise de Tedesco (2002), podemos também questionar se a Internet seria um meio democrático de acesso a conhecimentos e aquisição deles. Temos aqui duas questões: saber utilizar a informação disponível na Internet e transformá-la em conhecimento – para isso a pessoa precisa de ter educação e condições econômicas para acessar tais informações; nesse caso, políticas públicas de inclusão digital e redução de custos de conexão à Internet são iniciativas necessárias para que se atinjam todas as camadas sociais. Logo, não podemos limitar a inclusão a uma inclusão digital, mas há que se garantir também a inclusão social.

Outra autora que contribui para a contextualização da sociedade informacional a partir de indícios da sociedade capitalista é Jorge (1998), que disserta sobre as relações postas entre a adequação do trabalhador às TICs e a formação do trabalhador-consumidor pretendida pelas empresas. Para a autora, a socialização rápida das informações pretendida na sociedade do conhecimento não é garantia para o pretendido fim das desigualdades sociais: “Ao mesmo tempo em que as TICs inseridas no universo do trabalho estão provocando profundas transformações nos modos de produção, elas liberam o homem do trabalho mecânico e repetitivo e geram desemprego” (1998, p.2).

Para argumentar sobre sua posição, a autora afirma, por exemplo, que a aplicação da ciência e da tecnologia tem sido fundamental para o sucesso das forças produtivas na atualidade e que, para a absorção de seus produtos, os meios de comunicação têm desempenhado um papel formidável para um mundo globalizado, em que o ideal de poupar é substituído pelo ideal de consumir. Nesse contexto, educar se confunde com os objetivos do mercado, pois eles podem servir tanto para preparar os trabalhadores ao manejo das TICs quanto torná-los seus consumidores em potencial. (JORGE, 1998, p.6)

Oliveira (2001) é uma autora que aprofunda a caracterização de um novo paradigma da produção, baseado na tecnologia da informação, ou seja, na geração de conhecimentos, no

processamento de informação e na comunicação de símbolos. Com base na triologia de Manuel Castells⁵, ela identifica as seguintes características desse novo paradigma: a) a sua matéria-prima é a informação; b) o efeito das TICs é penetrável em todos os processos de existência individual e coletiva, pois a informação é parte integral de toda atividade humana; c) implica convergência e interdependência tecnológicas; e d) relaciona-se à lógica de redes.

Castells (2000, p.46) define a atual organização da sociedade capitalista como sociedade informacional. Para ele, esse termo indica uma “forma de organização social específica em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico”.

Ao discutirmos a opinião dos diferentes autores aqui abarcados, é importante considerarmos que, apesar de diferentes definições, eles atribuem características semelhantes ao atual momento da sociedade capitalista, enfatizando o papel do conhecimento e da informação⁶.

A sociedade informacional, por sua vez, reserva-nos algumas contradições, pois, ao mesmo tempo em que o capitalismo expande as TICs, o desenvolvimento dessas contribui para a sua revitalização. Em meio à identificação das TICs impulsionadas e, ao mesmo tempo, características de uma chamada sociedade da informação, Barreto (2004, p.1185) nos aponta o risco de considerarmos essa sociedade apenas como uma produção histórico-social, simplificando seu conceito em detrimento da compreensão dos empreendimentos teóricos, econômicos e políticos que a engendram. A diferença se revela na consideração da sociedade informacional a partir de um questionamento e não como um pressuposto que induziria à aceitação de discursos ideológicos. Além disso, para ilustrar sua posição de questionamento, a autora discute que os organismos internacionais têm forçado os países em desenvolvimento à incorporação das TICs como elemento central de suas políticas educacionais, como prova de que estão preocupados com as transformações tecnológicas e suas conseqüências econômicas (BARRETO, 2004, p.1188).

Castells (2000) esclarece que o Estado sempre foi a principal força para a inovação tecnológica. Quando esse Estado se afasta do interesse pelo desenvolvimento tecnológico, torna-se incapaz de promovê-lo. Ainda que sujeitos à mesma cultura capitalista, diferentes países respondem diferenciadamente à inovação tecnológica, tendo em vista a relação que

⁵ A Era da Informação: A Sociedade em Rede (v. 1); O Poder da Identidade (v. 2); Fim de Milênio (v. 3).

⁶ Para diferenciar conhecimento e informação, Castells utiliza a definição: “Conhecimento: apresentação de um julgamento ou resultado de forma sistemática. Informações são dados que foram organizados e comunicados”.

estabelecem com o capitalismo global e as tecnologias de informação. Nesse contexto, a nova sociedade emergente é capitalista e também informacional.

Um conceito desenvolvido com as TICs, e que contribui diretamente para a revitalização do capitalismo, é o de rede. A lógica da estrutura em redes é uma das principais características da sociedade informacional. São as redes de informação que permitem o fluxo de informações em alta velocidade, a comunicação e a definição de critérios de negociação em rede planetária, favorecendo a flexibilidade de gerenciamento (GIUSTA, 2003, p.17). Salgado (2006) nos esclarece que, na verdade, o termo rede tem sido usado como metáfora para a compreensão dos fenômenos socioeconômicos e políticos da atualidade e, principalmente, da relação entre informação e conhecimento em nossa sociedade.

1.1.1 A metáfora da rede na sociedade informacional

A metáfora da rede surge no seio da discussão sobre as características da sociedade informacional, refletindo o momento atual do capitalismo, que permitiu a articulação em *rede* de um sistema global baseado em tecnologia da informação. Por permitir a articulação em rede, as tecnologias da informação agregam características importantes, que vão permeando diferentes atividades da vida social.

Castells (2000) discorre sobre características da organização em rede, sobretudo, em dois âmbitos: econômico e de comunicação.

No âmbito econômico, o potencial tecnológico está na base do processo produtivo e administrativo, logo a capacidade de cada país competir no mercado internacional está diretamente ligada a esse potencial. Além disso, a articulação econômica em rede permite o acesso a um grande mercado afluyente agregado. Não podemos esquecer, no entanto, que, embora essa articulação promova interdependência na nova economia global, ela não é capaz de anular a dominação oriunda de formas anteriores de dependência ao longo da história.

Podemos identificar essa dependência, ao pensarmos que países de primeiro mundo são os principais construtores e detentores das tecnologias de ponta em diferentes áreas científico-tecnológicas. Um reflexo do poder tecnológico conferido a esses países está no atraso com que tais tecnologias chegam aos países em desenvolvimento. Vários anos de atraso tecnológico, no Brasil⁷, em plena sociedade do conhecimento, soa anacrônico. É preciso estar atento à concentração da produção de recursos tecnológicos nos limites territoriais dos países

⁷ Ver http://www.vermelho.org.br/principios/anteriores.asp?edicao=63&cod_not=160

desenvolvidos, pois essa concentração pode servir a um outro tipo de dominação, em que políticas educacionais de países em desenvolvimento tenham seus objetivos definidos por organismos internacionais e não por seus próprios educadores. Castells (2000) nos lembra que o desenvolvimento do potencial tecnológico de cada país é abastecido, justamente, por um sistema educacional dotado de recursos humanos com as qualificações e em quantidades necessárias para garantir esse desenvolvimento. Se o Estado é a principal força para a inovação tecnológica, é importante que ele seja o responsável pela formulação e a definição dos objetivos de suas próprias políticas.

No âmbito da comunicação, começou a ser desenvolvida, no início dos anos 1990, a chamada Comunicação Global Mediada por Computadores – CMC, que tem a Internet como sua “espinha dorsal” (CASTELLS, 2000, p. 369). Esse tipo de comunicação se caracteriza pela penetrabilidade, descentralização e flexibilidade, características centrais ao paradigma da tecnologia da informação. É um sistema baseado na integração em rede de múltiplos modos de comunicação digitalizados, que revela uma capacidade de incluir e abranger todas as expressões culturais. Essa abrangência é um dos aspectos positivos identificados na Internet, enquanto rede de divulgação e geração de informação; no entanto Castells nos alerta que uma das implicações sociais da CMC é que ela ainda não é, e nem será em futuro próximo, um meio de comunicação geral, pois ainda excluirá a maior parte da população por um longo período. Ele acredita que a expansão da CMC se dará, sobretudo, através do sistema educacional (CASTELLS, 2000, p.382-383).

Além dos âmbitos destacados por Castells, Salgado (2006) nos fala sobre as redes sociais, caracterizadas pela interação de subjetividades e interesses que podem convergir ou divergir. Assim, para se articularem redes sociais, é preciso que se criem estratégias flexíveis, adaptáveis e de caráter descentralizado, capazes de se adaptarem às mudanças inerentes às relações entre os sujeitos em suas relações sociais e permitir-lhes uma participação autônoma nessa rede. A autora nos chama a atenção, ainda, para o fato que, diferentemente do que acontece nas redes informacionais, as redes sociais não seguem a lógica de quanto mais tecnologia maior a qualidade das relações, por serem responsáveis pela articulação de interesses subjetivos.

Ao analisar a Rede Veredas, Salgado (2006) identifica os elementos componentes de uma rede social: as *células*, que podem ser de consumo, produção, serviço e intercâmbio, representam os sujeitos e organizações atuantes na rede; as *conexões* revelam a amplitude e a capilaridade alcançadas pela rede através de atividades e outros dispositivos que garantem o

fluxo, ou seja, a transmissão das informações e outros conteúdos inerentes às relações estabelecidas na rede.

Pretto (1999) articula o conceito de rede à sua proposta de formação de professores e às iniciativas públicas acerca da Internet e políticas de EaD. Para o autor, o conceito de rede é tomado como fundamental à compreensão de relações entre educação e TICs no mundo contemporâneo. Fundamental, porque ele pode ser exatamente o elo que faltava para compreensão do papel da escola nestes novos tempos. Segundo o autor, as redes interativas permitem a introdução de novas formas de produzir conhecimento e cultura, e só poderão “sobreviver com autonomia e independência neste mundo de conexões aqueles povos e culturas que conseguirem estabelecer relacionamentos com o conjunto da rede de forma intensa e com valores culturais locais potencialmente fortes para serem disponibilizados” (PRETTO, 2002, p.76-78). O autor conclui que a articulação entre a escola e a rede é vital para o que ele chama de processo coletivo de produção de conhecimento. Ele reforça sua opinião sobre a importância do conceito de rede, levantando a sua necessidade na formação de professores. É importante ressaltar a serenidade do autor ao dizer que a iniciativa de se equiparem as escolas com computadores é necessária e louvável, no entanto não é suficiente, pois há necessidade de treinamento de professores e, principalmente, de articular educação com outras áreas, tanto governamentais quanto acadêmicas. Sua proposta é uma formação que discuta materiais que vão desde os livros didáticos até o uso das TICs na educação, passando pela discussão da EaD e suas proposições no cenário educacional atual.

É possível perceber que a compreensão da modalidade de ensino a distância não está desvinculada da sociedade em que ela se insere, por isso a compreensão de seu conceito e abrangência envolve outros conceitos que tornam possível sua realização e expansão no cenário educacional, como aqueles referentes à intensificação do uso das TICs na educação. Esses conceitos, por sua vez, estão inseridos em uma discussão mais ampla que remete aos fins gerais da educação nesta fase do capitalismo, em que o conhecimento se tornou a principal variável.

1.2 Desafios educacionais no panorama da sociedade atual

A educação sempre foi considerada pela sociedade, tanto pela classe abastada quanto para as classes menos favorecidas, como fundamental para o sucesso profissional, financeiro e social. No momento atual da sociedade capitalista, assistimos a uma nova movimentação em torno da educação, em que ela deixa de ser tratada apenas como um período de escolarização

e ganha a incumbência de estar presente ao longo da vida do indivíduo. Além disso, o amplo conceito de educação dá destaque ao sentido restrito daquilo que pode ser o seu conteúdo e/ou o seu produto: o conhecimento. Conteúdo, porque a educação trabalha com o conhecimento que a sociedade foi capaz de construir e divulgar. Mas, hoje, conhecer não é o limite e, por isso, os objetivos da educação vão além – ou pelo menos deveriam ir – trabalhando para que os educandos sejam capazes de produzir novos conhecimentos. É nesse ponto que podemos identificar o conhecimento como “variável-chave” ou “moeda” no atual momento da sociedade capitalista, pois a capacidade de produzir, sistematizar e materializar conhecimento é que faz com que os países, as empresas, ou simplesmente as pessoas que foram capazes de realizar o referido processo, acumulem riquezas, através do capital conhecimento. A partir desse panorama, são colocados desafios à educação, que autores como Tedesco (2002), Jorge (1998) e Oliveira (2001) nos ajudarão a identificar e a ponderar.

Com respeito à educação, em tempos de conhecimento como variável-chave, Tedesco (2002, p.24-25) coloca alguns desafios, tais quais: (1) mudança no papel da educação diante da mobilidade social; isso porque, para esse autor, a educação será a variável mais importante para participação nas atividades socialmente significativas e necessárias ao longo de toda a vida, para que os indivíduos se adaptem à dinâmica do desenvolvimento social e produtivo; (2) democratização do acesso aos circuitos de produção e distribuição do conhecimento socialmente mais significativo, apoiando-se em políticas educacionais; e (3) considerar a educação do ponto de vista do processo de socialização, em que cada um perceba a necessidade de gerar por si mesmo sua forma de inserção. Assim, o trabalho da escola seria enfatizar suas “relações de convívio, relações face a face, com a possibilidade de oferecer diálogo direto, um intercâmbio com pessoas reais em que os instrumentos técnicos sejam o que são, instrumentos” (TEDESCO, 2002, p.27).

A conclusão de Tedesco sobre os desafios colocados à educação aponta para uma valorização do ensino presencial. Ainda que o autor não se dedique à discussão sobre a modalidade de ensino a distância, podemos fazer tal colocação, ao perceber sua ênfase no “intercâmbio com pessoas reais”. Sabemos que os instrumentos técnicos podem ser utilizados na EaD para o intercâmbio entre pessoas que não se encontram face a face. No entanto sabemos que a intencionalidade com que o instrumento é utilizado não atribui a ele qualidade de substitutivo às relações pessoais, e com o autor demonstra em sua tese há necessidade de uso das tecnologias como recurso técnico.

Jorge (1998) faz um panorama da presença das tecnologias na sociedade capitalista como algo problemático, sobretudo para os trabalhadores. Em sua análise, os principais

desafios lançados à educação das novas gerações são: (1) a necessidade de preparar os alunos para o domínio do instrumental, já comum no mundo do trabalho: a informática; (2) a possibilidade do uso dos meios de comunicação de massa na educação; e (3) a escolha dos conteúdos, das habilidades e da organização escolar, que devem ser desenvolvidos para a adequação dos alunos às TICs (1998, p.6).

Os desafios colocados pela autora foram bem pontuados e avançam, sobretudo, quando tratam dos conteúdos a serem abordados na escola. A valorização dos conteúdos convoca os educadores a pensarem na importância de trabalhá-los como fonte de conhecimento para os alunos. Negar a esses o acesso ao conteúdo acumulado seria também uma forma de negar-lhes o acesso ao conhecimento.

Jorge (1998) acredita ser necessário tirar o foco do debate dos objetivos e conteúdos da educação, do mundo do trabalho, como é hoje corrente, para o ideal da formação do homem emancipado. Para explicar sua opinião, a autora discute alguns objetivos que podem nortear essa mudança de foco: educar para a transformação de cada homem em filósofo e político; educar para possibilitar a cada um o fruir de uma vida mais completa; e considerar como objetivo fundamental do ensino, a formação de cada indivíduo como “cientista”. Cientista que compreende, mas que também está preparado para participar do processo de criação dessas explicações.

Com seus objetivos e ideais, Jorge (1998) resgata uma formação educacional voltada para a emancipação do homem. Ela nos leva a pensar em um processo de escolarização que centralize a formação no homem, no seu poder intelectual e emancipatório, de forma que aqueles que vislumbram nas TICs novas formas de conhecer e produzir conhecimento sejam capazes de realizar uma educação que valorize mais o homem e sua cultura do que as máquinas e seu culto. Para a autora, a produção cultural se faz por meio de quaisquer instrumentos, mas disso depende o uso e a aceitação que o homem faz deles; uso definido por sua criatividade, por sua capacidade intelectual e pela aceitação de sua capacidade de emancipação.

É preciso ainda esclarecer o que a autora entende por emancipação e que caminhos ela aponta para essa realização. Segundo ela, para a emancipação do homem, é fundamental a compreensão total dos princípios e métodos que transformam a natureza durante o processo de trabalho. Para isso, seria preciso negar a visão pragmática e positivista de ciência como conhecimento acabado e independente das relações sociais e econômicas. Nesse aspecto, nossa sociedade estaria progredindo frente às transformações tecnológicas, pois essas são marcadas pela dinâmica de atualização e pela intensidade de novas informações, que são

somadas ao conhecimento científico, questionando seu caráter definitivo. Assim sendo, Jorge admite que, para fins de atualização dos conceitos científicos, as TICs são bem-vindas.

Tendo em vista a emancipação como um objetivo da educação, a autora conclui que:

Certamente não será a escola o *locus* determinante na constituição das possibilidades de emancipação, mas na sociedade brasileira, a escola adquire grande importância, pois, embora permeada pela razão instrumental, será nessa escola que as crianças poderão adquirir as bases do conhecimento indispensáveis para a construção de novas relações sociais. (JORGE, 1998, p.9).

Sobre educação, Oliveira (2001, p.102) defende uma concepção de compromisso com a formação humana, que se revelaria na assimilação, construção e produção cultural, preocupado em superar as relações de desigualdade, dominação e exclusão societárias. No entanto outras leituras, como Jorge (1998) e Tedesco (2000), levaram-nos a questionar sobre a possibilidade das TICs contribuírem realmente para a redução das desigualdades na sociedade atual, frente ao desafio da inclusão social e não somente ao da inclusão digital.

Os referidos autores nos propiciaram análises gerais sobre o panorama social-econômico da sociedade atual e avançaram para objetivos também gerais da educação. Sabendo que a educação é responsável pelo processo da socialização das novas gerações de acordo com a sociedade em que está inserida, vemos que a sociedade capitalista também influi nos sistemas de ensino, trazendo com o desenvolvimento das tecnologias novas possibilidades de organização do trabalho escolar. Destacamos, assim, tendo em vista os objetivos do presente estudo, os efeitos que essa organização causou ao desenvolvimento e expansão do ensino a distância, remetendo nossa discussão a um histórico da EaD concernente ao desenvolvimento tecnológico.

2 PERCORRENDO UM HISTÓRICO DA EAD

As primeiras experiências em EaD surgiram no século XIX, que visavam atender a profissionalização e à aprendizagem de ofícios – lacunas abertas nos sistemas de ensino formais. Elas foram incentivadas pelo desenvolvimento da imprensa e caracterizavam-se pela separação quase absoluta entre professor e aluno. Além disso, “baseavam-se em material auto-instrucional e constituíam-se em cursos por correspondência, academicamente desprestigiados” (GIUSTA, 2003, p.28). Segundo Giusta, acredita-se que o fato da EaD ter-se destinado inicialmente a pessoas que não tiveram oportunidade de escolarizar-se pelo sistema regular de ensino, “no tempo próprio”, contribuiu para o preconceito em relação a ela. Para a autora, à vista da sociedade, a EaD nasceu como uma modalidade de ensino destinada a pessoas marginalizadas educacionalmente.

O cenário da EaD começaria a mudar ainda no século XIX, com a criação, em 1892, de um curso de correspondência pela Universidade de Chicago, uma instituição renomada e que não fez restrição de público para o curso criado (GIUSTA, 2003, p.29).

No início do século XX, a EaD passou por um longo período sem grandes inovações pedagógicas, baseada sobretudo em cursos por correspondência. O maior ícone desse tipo de curso no Brasil é o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941.

Só a partir dos anos 1960, é identificada uma segunda geração da EaD. É o momento em que meios de comunicação audiovisuais – multimeios – são integrados ao material impresso para o desenvolvimento dos cursos. “O modelo desenvolveu-se a partir das orientações behavioristas e industrialistas típicas da época e ainda hoje é o modelo prevalente na grande maioria das experiências de EaD”. (BELLONI, 2003, p.56). Nessa época, foram sugeridas, em países não desenvolvidos, muitas experiências baseadas em meios de comunicação de massa, voltadas para a educação popular de adultos e a formação profissional. Ainda nessa década, um fato contribuiu definitivamente para a mudança do status da EaD: a criação, em 1969, da Universidade Aberta da Grã-Bretanha – a Open University. Segundo Giusta (2003), essa instituição ministra cursos de alta qualidade, capazes de oferecer aos seus alunos a mesma formação profissional obtida pelos alunos do ensino regular.

Até os anos 1970, muitas propostas de EaD foram classificadas como fordistas, por estarem alheias às características dos alunos, refletindo as propostas de ensino técnico típicas dessa época. No entanto, nos anos 1980, uma nova concepção começa a ser discutida e praticada na educação: a construtivista, que levanta propostas mais atentas aos alunos, concebendo-os como “agentes do processo de aprendizagem e da construção do

conhecimento” (GIUSTA, 2003, p.30). O histórico da EaD nos revela que o desenvolvimento dessa modalidade de ensino não está desvinculado das discussões pedagógicas que norteiam o ensino presencial, pois os objetivos e a organização do ensino se orientam por propostas pedagógicas que emergem da discussão teórica sobre as finalidades da educação sintonizadas com o tempo, a sociedade e a cultura da época.

Mas o acontecimento decisivo para a consolidação e a expansão da EaD foi o surgimento da Internet (residencial) em 1994. A comunicação e a divulgação de informações em rede propiciada pela Internet⁸ se mostraram o elo fundamental para suplantar os limites da interação pedagógica e superar distâncias. É assim que assistimos, a partir dos anos 1990, à terceira geração da EaD fundamentada na disseminação e avanço das TICs. Oliveira (2001, p. 102) nos oferece um rápido histórico da entrada das TICs na educação. Na década de 1970 e início da década de 1980, as tecnologias eram apenas aparatos entendidos como recursos supostamente neutros a serem utilizados nas práticas didático-pedagógicas de sala de aula ou na organização do processo de trabalho pedagógico na escola. A partir da segunda metade da década de 1980 até a primeira metade da década de 1990, no período que antecedeu a aprovação da LDB, reduziram-se as críticas à utilização das TICs na educação e também à posição de que elas fossem recursos neutros nas práticas escolares. Ou seja, foi a partir dos anos 1990 que as TICs começaram a ser pensadas no âmbito das práticas educativas, da maneira como são vistas hoje.

Ao pensar nessa afirmação, recorreremos a documentos do Ministério da Educação (MEC) e encontramos um incentivo à realização de propostas na modalidade de ensino a distância, datadas exatamente da década de 1990. Destaque para a LDB; para o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172, de 09/01/2001 (BRASIL, 2001); e para a criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED. Esse foi um momento importante na história da EaD no Brasil, pois aponta para um crescimento vertiginoso da oferta de cursos e do número de alunos por ela atendidos. Pelos documentos do MEC, pudemos entender em que contexto ou sob quais justificativas essa expansão ocorre.

A LDB veio legitimar o reconhecimento do papel da EaD para a educação brasileira, conferido a partir da criação da SEED, pelo MEC, em 1994. Ela introduziu a EaD como alternativa de formação regular no sistema educacional brasileiro. Em seu artigo 80, a referida lei trata do incentivo ao desenvolvimento da EaD em todos os níveis de ensino, e em seu

⁸ Dedicar-nos-emos à definição e às características dessa tecnologia de informação e comunicação no capítulo 3 deste trabalho.

artigo 87, § 3º, inciso III, fala sobre a contemplação de programas de capacitação de professores em exercício, utilizando-se de recursos dessa modalidade de ensino.

Com essa lei, a EaD ganhou relevo como forma de promover acesso à aprendizagem para parcelas de excluídos do sistema de ensino, para os que almejam atualização profissional e titulação correspondente e para os que “não se enquadram nos esquemas de tempo, espaço e formas dos cursos presenciais” (GIUSTA, 2003, p.20).

No PNE (BRASIL, 2001), seção 6.3 *Objetivos e Metas*, entre as principais metas colocadas para a EaD, está aquela que visa a “garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância”, e a que procura “incentivar, especialmente nas universidades, a formação dos recursos humanos para a EaD”. Essas duas iniciativas ressaltam pontos que vão ao encontro dos objetivos do presente estudo. A primeira, por legitimar a importância da integração de diferentes áreas de conhecimento para a consolidação da EaD, e a segunda, por reconhecer a necessidade de formação de profissionais para atuarem na EaD, a fim de se garantir qualidade às experiências realizadas. Por essas ações, Giusta (2003, p.22) acredita que a EaD “ultrapassa a função de redentora de alguns fracassos do sistema educacional brasileiro” e “torna-se mecanismo para atender demandas de grande relevância”.

Corroborando essa perspectiva, em 2005, o governo federal lançou o edital da Universidade Aberta do Brasil – UAB, um projeto do MEC para a “articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas, que levarão ensino superior público de qualidade aos Municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos”⁹. A oferta desses cursos a distância depende da inscrição e aprovação de propostas por IES públicas interessadas em participar da UAB e da inscrição dos próprios municípios interessados, que devem apresentar a lista dos cursos superiores pretendidos, com o respectivo quantitativo de vagas, e a proposta de criação de pólos regionais com infra-estrutura física, logística e recursos humanos necessários para realização dos cursos. A diferença entre uma IES simplesmente oferecer um curso superior a distância e participar da UAB é que, nessa última, ela deverá atender municípios que também tenham-se inscrito nesse projeto e apresentado suas demandas e propostas. O primeiro edital foi lançado em 2005, e suas vagas abertas em 2007. São 60.000 vagas gratuitas, distribuídas entre, aproximadamente, 90 cursos

⁹ Disponível em <http://www.uab.mec.gov.br/infogerais.php>

em 290 municípios atendidos. A UAB já lançou seu segundo edital em outubro de 2006, e poderá contribuir decisivamente para a consolidação da EaD no Brasil.

Para aprofundar a compreensão das ações do MEC, levantamos as orientações passadas pelos órgãos internacionais aos países em desenvolvimento. Giusta nos revela que,

Na conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris de 5 a 9 de outubro de 1998 por iniciativa da Unesco, reitores e representantes de governo assumiram compromissos claros com a democratização e a universalização do ensino superior. Uma das alternativas apontadas para a concretização desse compromisso foi justamente a educação a distância. Nos documentos derivados dessa conferência, assinalou-se que o extraordinário desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, com suas oportunidades de interação e de comunicação imediata, viabilizou a educação de qualidade para todos. (Giusta, 2003, capa).

Segundo Giusta, o Relatório da Unesco, apresentado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em 1996, aponta os quatro pilares em torno dos quais é recomendada a organização da educação neste novo século, numa perspectiva humanista de formação. Os quatro pilares são: (1) aprender a conhecer, que significa descobrir uma cultura geral ampla, resultante dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo; (2) aprender a fazer, ou seja, desenvolver a capacidade de adaptar-se a um novo contexto de trabalho que privilegie a natureza intelectual, com sólida base tecnológica; (3) aprender a conviver, para superar preconceitos e desafios de uma economia que privilegia a competição e o sucesso individual através de uma educação aberta ao diálogo e ao espírito crítico; e (4) aprender a ser, que demanda o desenvolvimento total do indivíduo, para que ela seja capaz de construir pensamentos autônomos e críticos e tomar decisões (GIUSTA, 2003, p.19-20).

É pelo alcance que esse relatório assumiu nos ministérios de educação dos países de terceiro mundo que percebemos o entorno dos objetivos da educação adequados a esses pilares. Eles foram indicados como norteadores de toda a educação formal. Para a EaD, podemos destacar a relevância dos pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”. O primeiro, porque sugere uma formação contínua, que encontra na EaD diversas propostas; e o segundo pilar, por revelar a importância de o educando ter contato com a base tecnológica e aprender a fazer dela instrumento de trabalho e estudo.

Por sua vez, os pilares “aprender a conviver” e “aprender a ser” não parecem coincidir com os objetivos de formação da EaD, mas sim com o tipo de aluno que ela almeja atender, pois essa modalidade de ensino demanda indivíduos autônomos e com disciplina. Logo acreditamos que ela espera que a educação básica tenha sido capaz de formar educandos com

tais características. Giusta (2003, p.32) reforça essa idéia, ao defender que a EaD se destine a pessoas com a formação básica já concluída.

Inferimos com essa autora que,

A abertura substantiva que a LDB propiciou à educação a distância no seio da política educacional pode ser constatada pela determinação ao Poder Público de incentivo ao desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, adverte o Plano referido: é preciso ampliar o conceito de educação a distância para incorporar as inúmeras possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisa, programas de computador, Internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia. (GIUSTA, 2003, p.21).

A partir da advertência da autora sobre o conceito de EaD, reunimos algumas visões que nos permitem entender a sua conceituação e como as possibilidades geradas pelas TICs interferem nesse conceito.

2.1 Compreendendo a conceituação de EaD

Inicialmente, importa-nos esclarecer que modalidades de ensino a EaD abrange, ou seja, que cursos podem ser chamados de cursos a distância. O relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância do MEC, datado de agosto de 2002 (BRASIL, MEC, 2002), explica que, na definição de EaD, estão incluídos os cursos semipresenciais ou presenciais-virtuais (p.27).

Nesse mesmo relatório, a concepção de EaD adotada pelo MEC nos mostra que tal modalidade de ensino se caracteriza por um “processo de ensino-aprendizagem, com mediação docente e de recursos didáticos apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação”. Logo é possível perceber que a concepção do MEC está concernente com os conceitos de EaD encontrados no campo teórico, os quais apontam a importância da mediatização tecnológica e do papel do professor para o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

Encontramos em Giusta um conceito amplo de EaD:

Considerando a educação a distância, antes de tudo, educação, admitimos que ela também se define como processo de formação humana cujas finalidades podem ser resumidas no preparo do aluno para o exercício da cidadania, com toda a complexidade que isso implica. (GIUSTA, 2003, p.22).

Em Belloni (2003), a conceituação de EaD remete a outros autores que demonstram um entendimento mais técnico dessa modalidade de ensino. Peters (1973), apud Belloni

(2003), afirma que a EaD está baseada no fordismo e representa um método de transmissão de conhecimento. Já Moore (1990), apud Belloni (p.27), apresenta alguns dos principais elementos para definir EaD: “separação professor/aluno, uso dos meios de comunicação tecnicamente disponíveis e segmentação do ensino em duas áreas (preparação e desempenho em sala de aula)”.

Para Belloni (2003), existem duas vertentes teóricas sobre a EaD: uma que trabalha essa modalidade de ensino baseada no modelo teórico de produção fordista, preocupado com a racionalização, especialização e isolamento dos indivíduos; e a outra que define e orienta a EaD segundo a formação humanista, privilegiando a interação entre os indivíduos. Complementando essa análise, Franco (2003) verifica duas abordagens de cursos a distância: uma que aproxima a EaD do modelo de ensino presencial; e outra que se baseia em projetos que enfatizam a flexibilidade de estudos, estimulando uma postura mais independente e autônoma por parte dos alunos.

A EaD aparece ainda como modalidade de ensino que atende às demandas da sociedade atual no que concerne às mudanças econômicas e, conseqüentemente, aos desafios educacionais (BELLONI, 2003).

Para a compreensão do conceito de EaD, Belloni (2003) utiliza outros conceitos, como mediatização, interação, integração e o próprio conceito de distância. Segundo a autora, para entendermos o conceito e a prática de EaD, é preciso refletir sobre um tema mais amplo, que se refere ao uso das TICs na educação. É concordando com essa perspectiva de análise que tomaremos a discussão bibliográfica presente neste estudo, relacionando EaD e TICs.

Mediatização técnica significa a concepção, a produção e a utilização pedagógica de materiais multimídia, que podem ser usados por alunos e professores individual ou coletivamente a qualquer tempo e local, atendendo a diferentes demandas. Ela sempre esteve presente na educação presencial, mas a EaD se torna mais dependente dessa mediatização, porque a relação ente professor e aluno é indireta, o que faz ser de grande importância a utilização dos meios tecnológicos nessa modalidade de ensino (BELLONI, 2002, p.123).

Já o conceito de interatividade, segundo Belloni, precisa de ser diferenciado do conceito de interação: interação é a ação entre sujeitos, em que ocorre a interatividade. Essa, por sua vez, é uma característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina. A mais, Franco (2003, 103) nos mostra que as principais características da interatividade derivam do hipertexto e da hipermídia, isso porque a Internet permitiu o surgimento de uma nova forma de interatividade, que se dá no nível dialógico, e não mais uma interatividade reativa, característica, por exemplo, de jogos de videogames.

Logo a integração desses dois conceitos, mediatização e interatividade, tem contribuído para a própria redefinição do conceito de distância que, desde a modernidade, foi atribuído à idéia de distância tempo e espaço, mas que, em novos tempos, reduzem-se pelas “incríveis” possibilidades de comunicação e interação oferecidas pela mediatização técnica. Belloni (2002, p.123) assume, assim, a posição de EaD “como parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das TICs de informação e comunicação nos processos educacionais”. Giusta (2003) nos alerta que não podemos confundir o uso de tecnologias, em particular, com EaD. O que ocorre é que o uso das tecnologias geraram possibilidades de interação entre os sujeitos de um curso e foram fundamentais para a expansão da EaD. Sendo assim, a EaD é apenas uma das alternativas possíveis à integração das TICs à educação.

Arnold (2003, p. 198) acredita que a EaD não pode ser dissociada do futuro da sociedade da informação, pois ela apresenta possibilidades alternativas de aprendizagem que utilizam os recursos disponíveis e atendem aos desafios desta sociedade. Além disso, ela não é simplesmente a transposição de metodologias do ensino presencial para outro ambiente.

Em vista destes conceitos, percebemos que a EaD não se restringe à delimitação de seu significado e abrangência. Ela também passa por uma reflexão sobre benefícios, dificuldades e tendências dessa modalidade de ensino.

2.2 Quando as iniciativas governamentais e a realização de experiências revelam dificuldades a serem superadas

Nossa reflexão parte de uma visão crítica sobre as experiências de EaD e, conseqüentemente, sobre o papel desempenhado pela SEED – responsável pelas iniciativas desenvolvidas nessa modalidade de ensino pelo MEC.

Preto (2002) reconhece que a SEED não se empenha em desenvolver políticas que estabeleçam ações comuns entre essa e as faculdades de educação responsáveis pela formação de professores, permitindo, dessa forma, críticas aos cursos de formação a distância, que se realizam, em alguns casos, dissociados das discussões acadêmicas dos centros de formação superior.

O autor distingue um grande empenho do MEC em utilizar redes de comunicação para cumprir a legislação da formação de professores, vigente a partir da LDB. No entanto o ministério trafega entre duas demandas: aquela que anseia por programas de EaD para *certificação* [grifo do autor] de professores; e a de universidades públicas de qualidade, que se

preocupam em encontrar solidez na modalidade de ensino a distância. (PRETTO, 2002, p.127)

Em seus estudos, Pretto (2002) levanta críticas ao desenvolvimento da EaD, como: a forma de envolvimento das universidades, a participação dos professores nos processos de elaboração do material e o aligeiramento dos cursos oferecidos. Poderíamos concordar com compreender a visão do autor sobre a forma de envolvimento das universidades, ao pensarmos na experiência do Projeto Veredas, em que essas entraram como executoras de um curso, cujo planejamento inicial e a elaboração do material instrucional eram responsabilidades de outra instituição – nesse caso, da SEE/MG – e não das próprias universidades, fato que conferiu uma nova forma de envolvimento da universidade na execução de cursos superiores, pois ela saiu da posição de criadora dos cursos para a posição de executora de projetos elaborados por outras instituições. No entanto, ainda que a coordenação da elaboração do material ficasse a cargo da SEE/MG, esses textos eram redigidos por professores das universidades, mestres e doutores com reconhecimento acadêmico em suas áreas de conhecimento. Além disso, as AFORs do Veredas não chegaram a participar da elaboração do Projeto, mas, tão logo lhes foi apresentado o curso, elas se tornaram responsáveis por importantes estratégias de ensino que permitiram alcançar seus objetivos. Sobre a visão de aligeiramento de alguns cursos a distância, podemos refletir sobre a superação dessa visão, ao percebermos a organização de um curso superior em torno da pesquisa acadêmica, como aconteceu no Veredas, executando a pesquisa não apenas como um trabalho de conclusão de curso, mas como uma atividade desenvolvida e estimulada durante todo o período da formação superior.

Barreto (2004) analisa as experiências de formação de professores em EaD a partir das recomendações de organismos internacionais aos países centrais e aos países periféricos. Enquanto nos primeiros as propostas de utilização das TICs agregam novas possibilidades ao processo pedagógico, nos últimos, a ênfase é colocada na formação de professores, através da certificação em massa que, na realidade, representa um “esvaziamento” da formação, uma vez que não prepara os professores para utilização das TICs como recurso pedagógico que se reverta em qualidade de ensino. Em seus estudos, a autora nos apresenta um novo conceito: apartheid educacional, que significa a atitude dos organismos internacionais em apoiar e financiar políticas educacionais que vislumbram o acesso à Internet como forma de acesso ao saber universal, contribuindo não somente para superar a defasagem educacional, mas também a defasagem social. Mas, segundo a autora, esses mesmos organismos reconhecem que o acesso ao saber não é o mesmo em países centrais e países periféricos.

Mesmo com as críticas feitas à formação de professores através da EaD, são as experiências desenvolvidas que permitem reconhecer as falhas do processo e agir sobre elas no sentido de questionamento proposto por Barreto (2004), evitando partir do pressuposto de que a formação de professores nessa modalidade de ensino é sempre esvaziada.

Uma preocupação apontada por Pretto (2002) está em pensar em mecanismos de avaliação dos cursos oferecidos na modalidade de ensino a distância, tanto para os cursos de formação de professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio, quanto para os cursos ministrados por instituições que se dedicam exclusivamente a essa modalidade de ensino. E não se trata de avaliações feitas pelas próprias instituições, mas de avaliações externas, como aquelas a que são submetidas as instituições que oferecem cursos regulares.

Uma das principais críticas dedicadas a EaD desde o seu surgimento se deve às características do modelo de produção industrial fordista que ela apresenta, tais como a produção maciça de “pacotes educacionais” auto-instrucionais, que contribuem para o isolamento do aprendiz, e a “desumanização do ensino”, graças a atividades burocráticas e mecânicas para reforço do aprendizado. Na análise da autora, a adoção pelas instituições de ensino de modelos de cursos a distância como esse, contribuíram para a desqualificação acadêmica dos cursos oferecidos (BELLONI, 2003, p.18).

Entre as dificuldades enfrentadas pela EaD está o pouco prestígio de que dispõe na educação. Ela foi considerada por muito tempo como uma modalidade de ensino paliativa. Posto isso, Belloni (2002) acredita que essa modalidade encontra até hoje dificuldades de financiamento, que refletem na qualidade dos cursos oferecidos. Ela destaca a importância de se superar uma visão da EaD como meio de solucionar problemas emergenciais, consertando fracassos dos sistemas educacionais. Entre as desvantagens da EaD, essa autora aponta os custos dessa modalidade de ensino do ponto de vista do macroplanejamento. Além do investimento em equipamentos, existe a exigência pela valorização dos profissionais que realizam cursos de formação inicial ou continuada, demandando planos de carreira compatíveis com a formação.

Em suas conclusões, a autora estabelece uma relação entre oferta e demanda pela EaD. Sua opinião revela que o problema não está na oferta de cursos, pois mesmo que existam aqueles de qualidade duvidosa, os cursos geralmente apresentam aspectos positivos, sendo possível conquistar bons resultados com tais experiências. No entanto, para a autora, no lado da demanda, concentra-se um público sem tradição e condições para a auto-aprendizagem e motivação para o ensino, requisitos necessários à aprendizagem em EaD.

O aluno autônomo não será formado pela EaD, pois esse é o ideal de aluno que ela pretende atender. O uso das tecnologias na educação regular parece atender melhor a essa formação, pois poderá preparar os alunos desde o início da escolarização a utilizá-las com responsabilidade e criatividade. Pensamos, assim, que a EaD seria uma modalidade de ensino que consolidaria seus resultados positivos, quando alcançasse a educação adulta de gerações, ou pelo menos de indivíduos que tenham sido educados segundo uma concepção de formação autônoma.

2.3 A identificação de tendências e aspectos positivos em EaD a partir de experiências desenvolvidas nesta modalidade de ensino

Entre as tendências recorrentes nesse campo, está aquela que aponta a educação ao longo da vida, ou formação contínua, como um dos principais campos de atuação da EaD, substituindo, nesses casos sistemas de ensino convencionais. Essa formação requer, segundo Belloni (2003, p.6), “uma forte energia entre o campo educacional e o campo econômico no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas aos ambientes de trabalho”.

No ensino superior prevêem-se experiências híbridas que combinem EaD e ensino presencial. Acreditamos ainda que a EaD muito tem a contribuir para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que aproveitem as potencialidades das TICs, cada vez mais presentes nessa modalidade de ensino. Essas propostas, no entanto, contribuirão não só para o ensino a distância, mas também para o ensino presencial.

Uma posição a se fortalecer, e que já está presente nas experiências atuais de EaD, é aquela que aponta uma concepção de educação em que o aluno seja considerado sujeito da aprendizagem. Seu valor está em superar os modelos auto-programados que tanto contribuíram para uma visão negativa da EaD (BELLONI, 2003; GIUSTA, 2003).

Ao que parece, a EaD está passando pelos mesmos desafios teóricos vividos pelo ensino presencial, ou seja, ela está em fase de superação da visão tecnicista de educação para alcançar uma fase humanista, em que as tecnologias são vistas como ferramentas facilitadoras e mediatizadoras de um processo de aprendizagem baseado nos alunos e não em programas ou técnicas de ensino.

Porém aspectos próprios são identificados na EaD. Cursos já concluídos nessa modalidade de ensino permitiram que autores como Giusta (2003) se dedicassem a sua análise. Ela se orienta pela experiência realizada na PUC Minas Virtual e nos faz refletir sobre

as situações em que a EaD é uma modalidade de ensino apropriada e quais são as condições para sua implementação e avaliação. Inicialmente, ela afirma que a EaD deve dirigir-se a educandos com idade superior a 18 anos, que já tenham a educação básica concluída. Até essa fase, as tecnologias devem ser usadas como apoio ao processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, deve basear-se em situações sociais concretas. No entanto a autora admite que a EaD seja alternativa aos estudantes que não conseguiram escolarizar-se no tempo próprio. Essa aceitação mantém uma das características iniciais da EaD que, em sua origem, destinava-se àqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na época adequada. Sobre o uso das TICs na EaD, ela espera uma mudança de mentalidade por parte dos educadores, de modo que esses reconheçam nos alunos sujeitos autônomos. Mas tal autonomia não dispensa a função do professor, personagem legítimo desse processo. Ele deve ainda estar preparado para analisar e optar pelas tecnologias adequadas ao público e aos objetivos do curso em que leciona. Giusta acredita que a EaD possa ser uma forma de acesso às TICs, desde que haja adequação das tecnologias utilizadas ao público-alvo. Assim, o acesso a elas deve vir acompanhado de instrução a sua utilização.

Giusta nos alerta ainda para o sentido de autonomia. Ele precisa de estar ligado a uma concepção de aprendizagem, para não dar espaço a ações como estas:

Além da falta de tempo, que pode ser uma dificuldade real, há também o sério problema da administração de tempo na educação a distância. O que ocorre, com frequência, é o atraso na realização de atividades, como se flexibilidade significasse indeterminação de prazos. Na verdade, trata-se da questão da disciplina, algo extremamente necessário ao exercício da autonomia. Talvez esse seja um dos maiores desafios da educação a distância, porque a evasão e o isolamento dos alunos se devem, em grande parte, a esse fator. (GIUSTA, 2003, p.34).

Para Giusta (2003), a EaD tem como pressuposto a autonomia intelectual do aluno e sua possibilidade de escolher espaços e tempos de estudo, mas isso não significa autodidatismo, afinal essa modalidade dá destaque ao papel que o professor tem a desempenhar.

Do mesmo modo, Belloni (2003, p.43) acredita que a EaD seja apropriada a adultos que possuam disciplina e habilidades de estudo, no entanto esse modelo não tem correspondido à realidade, pois “muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva, digerindo pacotes instrucionais e regurgitando os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação”. Nesse sentido, a autora pondera ser fundamental um sistema de tutoria que garanta aos alunos o atendimento imediato às dúvidas do curso.

Outra tendência aponta para o crescimento da participação do setor privado na oferta de cursos a distância, frente ao aumento da demanda, confirmando uma postura

mercadológica do campo da EaD. Para Belloni (2003), a expansão da EaD na última década representa mais uma força do mercado, para atender às demandas da população, do que propriamente a consolidação de uma modalidade de ensino, que garanta o acesso da população à educação, sobretudo em nível superior. A autora chama esse processo de privatização do ensino e acusa o governo de restringir os recursos à educação. Em sua análise, ela afirma a transferência para a sociedade civil da responsabilidade por conferir credibilidade às instituições de ensino. A autora relaciona a popularidade da televisão e da Internet no mundo à definição de um novo mercado promissor: a EaD, tida pelas empresas como modalidade de ensino que usa intensivamente as TICs, combinando-as com técnicas de marketing baseadas no benefício da educação, sem, no entanto, garantir resultados de uma efetiva aprendizagem. Segundo a autora, a realização de experiências como essa pode contribuir para um posicionamento de oposição à EaD, mascarando-a apenas como mais um produto de consumo e negligenciando os resultados positivos obtidos por iniciativas governamentais, através de políticas públicas.

Para diferenciar iniciativas mercadológicas e aquelas preocupadas com o resultado da formação, Belloni (2002), a partir de dois critérios essenciais, público prioritário e objetivos pedagógicos, organiza as principais experiências de EaD em quatro grandes grupos: (1) formação de professores, com grandes programas do governo federal e/ou estaduais, que se destinam à formação de professores efetivos em exercício na rede pública de ensino; (2) educação popular, envolvendo experiências de caráter não-formal, podendo ser desenvolvida como divulgação do conhecimento ou como educação supletiva, realizada, em geral, por iniciativas oficiais em parceria com instituições privadas; (3) televisão escolar substitutiva, grupo que se caracteriza por experiências de televisão escolar, que visam, sobretudo, à expansão rápida do ensino básico, baseando-se no uso intensivo de recursos tecnológicos em substituição ao professor; e (4) formação continuada ou educação ao longo da vida, cursos, principalmente em nível de pós-graduação, oferecidos por escolas privadas e também por universidades, visando a atender uma ampla demanda por atualização profissional (BELLONI, 2002, p.126-136).

Vemos, assim, que as instituições públicas tendem a criar projetos inseridos em uma política nacional de educação, geralmente de médio ou longo prazos, e as instituições particulares visam a atender as demandas específicas do mercado, a curto prazo. Mas “essa não constitui uma dicotomia rígida” (BELLONI, 2003, p.181).

A partir da organização desses grupos, alguns benefícios da EaD podem ser apontados. A formação continuada permite qualificar o profissional dentro de seu tempo de trabalho,

caracterizando, assim, a formação em serviço. E essa vantagem não é exclusiva das empresas privadas que querem qualificar seus trabalhadores, mas é também alternativa ao sistema público de ensino, que, atendendo ao artigo 61 da LDB, avaliza a qualificação de educadores através da formação em serviço. Negativamente, encontramos, nas experiências de educação popular e televisiva,

a recorrência de uma característica estrutural da política educacional no Brasil: o poder público parece investir na permanência e no agravamento das carências, para, a cada evento eleitoral, poder surgir com soluções milagrosas e de curto prazo. (BELLONI, 2002, p.133, apud *Jornal Pequeno*, 22/11/2000).

Oliveira (2001) se refere a EaD ao falar do Programa Sociedade da Informação, ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, cuja execução foi do período de 2001 até 2003. O papel da educação no Programa era impulsionar a sociedade da informação no país, através do tratamento das TICs como um recurso e da criação das competências exigidas pela economia. É nesse sentido que são valorizadas as experiências em EaD, pois, com o uso das tecnologias da informação através dessa modalidade de ensino, é possível contribuir para a familiarização e o acesso dos educandos aos novos meios tecnológicos. Além disso, as TICs podem ser tratadas como um conteúdo do sistema educacional presencial, para prover a alfabetização digital, a aplicação de tecnologias e a geração de novos conhecimentos (OLIVEIRA, 2001, p.105-106).

Outros aspectos positivos destacados na EaD são a multiplicidade de oportunidades educacionais que ela oferece e a resposta a um desafio posto ao sistema de ensino superior no Brasil: “expansão significativa e diversificação da oferta de formação inicial, para atender à demanda decorrente da expansão do ensino secundário” (BELLONI, 2002, p.139). Belloni (2003) vê a EaD mais como uma modalidade de ensino regular do que como uma modalidade de ensino emergencial, pois ela é capaz de inovar quanto aos conteúdos e metodologias de ensino frente às novas formas de aprendizado impulsionadas pelo avanço das TICs.

O uso das TICs não se restringe a EaD, mas, pelos desafios que essa modalidade de ensino enfrenta, elas encontram na EaD espaço e estímulo ao desenvolvimento de suas possibilidades educacionais. Além disso, elas não são mais eficazes que outras mídias já utilizadas na educação, “mas elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e fazem parte do universo dos jovens, **sendo esta a razão principal da necessidade de sua integração à educação**” (BELLONI, 2003, p.75) [grifo da autora].

3 INTEGRAÇÃO DAS TICs AO ENSINO A DISTÂNCIA

A integração da TICs à educação levanta questões que, para serem resolvidas, precisarão passar por uma definição mais clara do que são as TICs e o que elas englobam. Para essa compreensão, Belloni (2003) esclarece que as TICs têm dois componentes principais: a informação (conteúdo) e a comunicação (processo).

Inicialmente, vamos considerar o que significa tecnologia. Ela pode ser um “conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular” (Linard, apud Belloni, 2003, p.53). Ihde (1993, apud Cysneiros, 2000, p.1) destaca três aspectos essenciais à caracterização do que seja tecnologia: (1) uma tecnologia deve ter um componente material; (2) esse elemento material “deve fazer parte de algum conjunto de ações humanas culturalmente determinadas”; e (3) deve existir relação entre o elemento material da tecnologia e as pessoas. Pelas referidas considerações, podemos averiguar que as tecnologias não são neutras, pois carregam em si aspectos ligados à ação humana para sua caracterização e aplicação na sociedade.

Cysneiros (2000, p.12) alerta que uma tecnologia é, “a rigor, um objeto diferente para pessoas com habilidades, condições ou conhecimentos diferentes”. Assim, vemos que o sucesso na utilização dessas tecnologias irá depender muito mais da formação e da concepção dos educadores, ao utilizá-las, do que propriamente de suas potencialidades técnicas.

Em uma perspectiva técnico-científica, tecnologia refere-se à forma específica da relação entre o homem e a matéria, no processo de trabalho. Essa relação envolve o uso de meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação. No entanto, a tecnologia não determina a sociedade, e essa não escreve o curso da transformação tecnológica. As tecnologias são produtos da ação humana, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Podemos perceber que, na atualidade, as tecnologias são marcadas fortemente pela criação de meios de produção com base no conhecimento e na informação (OLIVEIRA, 2001, p. 101 – 102).

Segundo Cysneiros (2000, p.2), uma tecnologia, para ser considerada educacional, deve envolver algum tipo de elemento material que faça parte de alguma práxis educativa, ou seja, deve haver relação entre o educador e a tecnologia, ou entre o aprendiz e a tecnologia. Além disso, dependerá da finalidade com que é utilizada. O computador se torna uma tecnologia educacional, quando faz parte de um conjunto de ações (práxis) que tenham como objetivo o ensino ou a aprendizagem. Além disso, o autor diferencia o ensino do manejo do computador do ensino do computador como ferramenta educacional. Enquanto o primeiro se

resume a um ensino técnico, o segundo se orienta pela reflexão acerca dos objetivos de utilização daquela ferramenta na educação.

Oliveira (2001, p.102-103) reflete sobre tecnologia educacional. Segundo a autora, essa prática defende “a presença das TICs na escola, na condução e na organização dos processos educativos com e para o uso das tecnologias, como recurso didático e organizacional na administração”, além de sua inserção como conteúdo curricular, que tem por objetivo preparar o aluno para uma sociedade cheia de tecnologias. Ela critica essa visão por atender não só à formação de trabalhadores mais eficientes ao mercado de trabalho, mas também por disseminar uma cultura centrada em valores de produção e consumo. No mais, tal visão negligenciaria o entendimento sócio-histórico do aparato tecnológico, acarretando assim mais um fator de desigualdade e exclusão social. A autora trabalha com a hipótese de que a tecnologia tratada como mito, assim como faz a tecnologia educacional, atribui ao uso das TICs, particularmente ao computador, um valor acima de suas reais possibilidades, com o poder de gerar inúmeros benefícios ao processo de ensino e aprendizagem.

Para definir tecnologia educacional, recorremos a Evans e Nation, apud Belloni (2003), que a definem como uma disciplina que leva os modelos industriais para o campo da educação. No entanto Oliveira (2001) acredita em uma nova concepção de tecnologia educacional, concebendo-a como comunicação educacional, superando, assim, o conceito inicial de tecnologia educacional como transposição do modelo industrial para a educação.

Um das questões que emergem das discussões sobre TICs é o significado do termo “novas”, que por vezes o acompanha. Belloni chama a atenção para a ambivalência desse termo. Ela explica que, mesmo com o avanço destas tecnologias, existem ainda aquelas antigas que se renovam a partir de novos critérios de uso e, “por outro lado, existem muitas TICs que se tornam obsoletas antes que seu uso seja generalizado na sociedade” (Dieuzeide, apud Belloni, 2003, p.60).

Mas, afinal, o que justifica a utilização do termo “novas” diante das tecnologias de informação e comunicação? Belloni explica que as técnicas que sustentam as TICs pertencem à geração tecnológica chamada “geração de máquinas da mente ou da inteligência”. Essa geração tecnológica se diferencia por tratar não da matéria ou da energia, mas da informação, que é algo abstrato. Logo as TICs também são caracterizadas por serem alimentadas por informações (BELLONI, 2003, p.68). Além disso, podemos considerar o termo “novas” pelo aspecto digital dessas tecnologias. Se, anteriormente, as tecnologias se caracterizavam pela transmissão de dados por meios analógicos, agora elas se caracterizam pela transmissão digital, mais veloz, com mais informações e com maior alcance.

Entre as tecnologias que são englobadas como TICs, encontramos, sobretudo, a Internet. Segundo Franco (2003), a Internet foi desenvolvida a partir dos anos 1960, pelo Departamento de Defesa Norte-Americano. Inicialmente, era utilizada por militares e cientistas norte-americanos, com o claro objetivo de divulgarem informações e se comunicarem em diferentes pontos do planeta. Os computadores ligados em rede, no entanto, só passaram a ser utilizados em universidades, empresas e governo a partir dos anos 1980. No Brasil, o uso residencial da Internet só começou a ser divulgado na década de 1990. Ainda que tardio, na visão da autora, o acesso à rede logo ganhou propulsão e se tornou um meio de comunicação usual e influente na cultura brasileira. Para ela, a integração e a abertura ao público das tecnologias digitais via satélite têm multiplicado o número de produtores, distribuidores e consumidores de TICs, tornando difusa a definição de cada papel na Internet, pois o consumidor também pode tornar-se o autor e o distribuidor das informações nesse meio digital (FRANCO, 2003, p.89).

No Brasil, um panorama de incentivo à conexão a Internet é assistido a partir de 2001, com a aprovação e regulamentação do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). Segundo Pretto (2002):

Os recursos do FUST são oriundos da receita líquida das operadoras de telefonia fixa e de serviços de televisão a cabo, com o objetivo de democratizar o uso dessas tecnologias, estendendo esses serviços a todas as camadas da sociedade. Esse fundo foi criado a partir da Lei Geral das Telecomunicações, aprovada em 1997, quando teve início no Brasil o processo de privatização dos sistemas de telecomunicações. (PRETTO, 2002, p.122).

O autor explica que houve grande investimento por parte do governo federal desde a década de 1990, com recursos para implantação da Rede Nacional de Pesquisa, articulando ações entre o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e quase todas as instituições públicas de ensino superior no Brasil. Ele toma a experiência pela sua grandeza e destaca o investimento realizado no ensino superior, o que não acontece na mesma proporção nos outros níveis de ensino, como o ensino fundamental, por exemplo, em que o investimento feito no Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) se reverteu em pouca ênfase na conexão das escolas à Internet. Assim, o autor nos revela que as TICs vão entrando nas escolas por iniciativas políticas que equipam, mas ainda não são capazes de transformar a realidade educacional.

Vamos apontar alguns conceitos nascidos da divulgação dessa rede, como ciberespaço e hipertexto, para tentar compreender porque eles passam a se fazer presentes na educação.

Um dos conceitos nascidos com a Internet é o de ciberespaço, um novo espaço de comunicação surgido da conexão entre computadores em rede e que representa também um novo “mercado da informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p.32). Na opinião de Franco (2003), o ciberespaço pode ser simplesmente chamado de Internet.

Nele se desenvolve uma nova forma de organização textual, chamada hipertexto, um texto caracterizado pela organização em rede, que estabelece nós com outros textos, permitindo ao leitor ser co-autor de um novo texto cuja organização obedece à ordem de sua leitura. O hipertexto permite que as informações sejam aprofundadas de acordo com a necessidade do leitor. Não se trata de um texto estático, mas de um texto móvel, possível de ser construído graças ao grande número de informações que a Internet comporta e à velocidade com que ela permite passar de uma informação a outra.

Sobre ferramentas de interação, Franco (2003) se dedica a opinar sobre o uso do e-mail, dos fóruns de discussão e dos *chats* na educação. Sobre o primeiro, ela diz não ser uma ferramenta recomendada para a discussão sobre o conteúdo estudado, por oferecer dificuldades de organização das mensagens. Ela diz que seu uso deve ser restrito, na educação, a questões de interesse particular do aluno. Para discussões de conteúdo, ela recomenda o fórum de discussão, por exigir uma reflexão mais apurada para a divulgação de perguntas e respostas, com qualidade de escrita, e acessíveis a todos os alunos do curso. Nos *chats*, ela reconhece, sobretudo, uma função social, para que alunos e professores distantes entre si tenham uma sensação de pertencimento a um grupo. Além disso, ela diz ser importante limitar o número de participantes, para garantir-se o seu bom funcionamento.

Lévy nos chama a atenção para a responsabilidade que temos na escolha da utilização das tecnologias, pois

Nem a salvação nem a perdição residem na técnica. Sempre ambivalentes, as técnicas projetam no mundo material nossas emoções, intenções e projetos. Os instrumentos que construímos nos dão poderes, mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos. (LÉVY, 1999, p.16-17).

Para Franco (2003), o cerne é refletir sobre o uso das mídias como meio educacional e quais são as que se adequam aos fins de cada projeto educacional. Para tal, será necessário, inclusive, fazer-se uma avaliação das condições do público-alvo no acesso à mídia.

Assim, é importante estar atento ao objetivo do curso, ao perfil do público-alvo, ao custo global do projeto, à natureza da certificação oferecida e à duração do curso, além de estar ciente das vantagens e limitações das mídias disponíveis. Também devem ser observados aspectos relacionados à dispersão geográfica e à identidade cultural dos grupos ou indivíduos participantes. (p.91)

Na opinião de Belloni, as universidades têm grande responsabilidade sobre a integração das TICs na educação, inclusive na EaD, não podendo rejeitar o novo a priori, o que pode levar à negação das possibilidades de pesquisa geradas por esse tema e das novas formas de produção de conhecimento que elas são capazes de gerar, como abordaremos na próxima seção.

3.1 TICs no espaço digital: novas práticas de leitura e novas formas de produção de conhecimento

Entre os artigos que tratam a informática como objeto de estudo, podemos situar, em um primeiro momento, aqueles que destacam como as mediações proporcionadas pelas TICs engendram transformações tanto às relações intersubjetivas quanto aos modos de criação da cultura e da história.

Assim, Souza e Gamba Jr. (2002) discutem as práticas de leitura e escrita frente aos desafios gerados pelo desenvolvimento tecnológico. Entre eles, a transformação dos processos de produção do conhecimento na contemporaneidade. A concepção de análise dos autores demonstra o campo de pesquisa sobre TICs preocupado em situá-las como suporte, como meio, destacando o produto que esses meios ocasionam, como sendo a principal manifestação da utilização das TICs. Segundo eles, o mundo atual é marcado pela pluralidade de formas de compreender a realidade, e essas, por sua vez, geram uma diversidade de experiências culturais que se refletem nas práticas de leitura e escrita das novas gerações.

Sobre conflito de gerações, os autores identificam uma “inadequação” do homem para transmitir suas experiência às próximas gerações, por apresentarem posicionamentos diferentes frente às TICs a partir de diferentes pontos de vista (SOUZA E GAMBA Jr., 2002, p.106). Apesar de canalizarem a análise para práticas de leitura e escrita, eles oferecem elementos sobre como as diferentes gerações lidam com as mudanças impulsionadas pelas TICs. A reflexão desses autores nos faz relacionar a discussão, aqui levantada, à experiência do curso a distância, analisado no presente estudo, em que diferentes gerações são chamadas a responder ao mesmo desafio de utilizar as tecnologias como instrumento de trabalho. Assim, indagamos se serão as gerações mais antigas, as que têm mais dificuldade e resistência à utilização das TICs, ou lidarem com o novo, para conhecê-lo e dominá-lo, só mais um desafio a ser naturalmente superado? Não serão as novas gerações, se distantes do novo conhecimento e alheias às manifestações culturais da Internet, as que demonstram maior receio e resistência ao uso das TICs?

Souza e Gamba Jr. (2002, p.110) chamam de abismo entre gerações a situação em que, de um lado, está o professor e, de outro, o aluno, representando o novo trazido por sua geração com sua cultura própria: “a reflexão sobre o abismo entre gerações deve ser realizada em conjunto com uma outra questão igualmente importante, ou seja, a do abismo gerado entre culturas, povos e classes sociais com acessos desiguais aos bens materiais que circulam entre nós no contexto de uma época determinada”.

Mas a real defesa dos autores é preservar o que chamam de “dimensão mágica da leitura”, ou seja, preservar a leitura do livro em um momento de avanço de diferentes espaços de leitura e de produção do saber. Esses diferentes espaços representam um desafio às antigas gerações e à educação. Às antigas gerações, pela necessidade de se habituarem a novas formas de produção de saber, que estão em outros espaços que não mais, somente, o livro e a escola. E desafio à educação, por estar inserida no complexo processo de comunicação da sociedade atual. Os autores aprofundam a discussão, dizendo que, para as classes menos favorecidas, a escola é justamente o espaço de acesso às novas formas de produção de saber que as TICs prefiguram.

A perspectiva de análise de Souza e Gamba Jr. (2002) destaca a produção do conhecimento a partir das práticas de leitura e escrita das novas gerações, e concluem que essa produção demanda do indivíduo a capacidade de dialogar com as TICs, gerando novas capacidades de uso e colocando tanto educadores quanto educandos na posição de construtores de novas formas de interação entre indivíduo, tecnologias e conhecimento. Isso porque, para esses autores, assim como os jovens aprendem com os recursos que lhe são oferecidos em sua temporalidade, eles também aprendem com a evolução da história, em que a cultura precedente é fundamento para as experiências da cultura atual.

Os autores¹⁰, que trabalham sob o ponto de vista da linguagem e das práticas de leitura e escrita, oferecem-nos elementos de experiências reais que acontecem com as novas gerações. Ainda que não se debrucem sobre políticas de EaD, ou mesmo sobre práticas desenvolvidas em salas de aula, eles mostram o que acontece independente de iniciativas políticas, o que acontece no caminho da própria evolução cultural. As tecnologias chegam à população como um recurso que pode ser incorporado em diferentes atividades cotidianas, e são os indivíduos, em sua vida em sociedade, que transformam um simples recurso tecnológico em hábito cultural. Entre esses, os hábitos de leitura e escrita, como nos conta Soares (2002).

¹⁰ Consultar FREITAS, Maria Teresa Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

É constatação da autora que as TICs estão gerando novas práticas de leitura e escrita. E assim, como os autores Souza e Gamba Jr.(2002), ela reconhece que as novas gerações têm dificuldade em entender a oralidade primária, ou seja, recuperar um letramento já ocorrido e flagrar assim seu novo letramento. Soares (2002) se apóia em Ong (1986) para recuperar o conceito de oralidade primária, mas, como os outros dois autores supracitados, ela percebe a diferente temporalidade de cada geração.

Soares (2002) discute o conceito de letramento a partir das mudanças surgidas com a cibercultura. A partir dessas mudanças, a autora estabelece a diferença entre tecnologias tipográficas e tecnologias digitais. Em sua análise, os dois principais elementos que diferenciam as tecnologias são “o espaço da escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita”. O que diferencia o conceito de letramento na cibercultura de outros pontos de vista de letramento são as “formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas” desenvolvidas nesse espaço digital.

Avançando em sua obra, a autora permite aproximar seu conceito de letramento do conceito de rede. Baseada no estudo de outros autores¹¹, ela afirma que os processos cognitivos inerentes ao letramento digital reaproximam o ser humano de seus esquemas mentais, em que o pensamento se dá por associação em redes. Daí a defesa da construção de hipertextos no espaço digital, que permitem ao leitor fazer as associações que julgar necessárias a seu tempo, superando a necessidade de uma leitura baseada na linearidade de seu autor.

A autora conclui, como na resenha do texto anterior, que esses novos espaços de leitura e escrita trazem consigo novas formas de produção de conhecimento, bem como novas formas de ler e escrever. (Soares, 2002, p.152). Além disso, ela aponta que a distância entre autor e leitor se reduz no espaço em que está inserido o hipertexto, pois esse permite que o leitor construa de acordo com os percursos de sua leitura o sentido do texto.

Costa (2005) avança na discussão sobre práticas de leitura e escrita, apontando o que ele chama de novos gêneros e novas estratégias de ler e escrever, interpretados como produtos histórico-sociais. Para embasar sua discussão, o autor conceitua como *ferramentas*: o computador, o teclado, os programas de interface; como *suporte*, a tela; e como *dispositivos*, os meios eletrônicos (COSTA, 2005, p.103).

Esse autor trabalha com a hipótese de que a leitura e escrita de hipertextos utilizam estratégias cognitivas diferentes daquelas usadas para leitura de textos lineares. Para ele, as

¹¹ Ver outros autores em SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

formas de comunicação mediadas pelo computador “produzem um tipo de escrita que procura o equilíbrio entre o espaço ocupado na tela e o tempo usado”. É regido por um princípio de economia (COSTA, 2005, p.108). Acreditamos, como o autor, que o computador, como mediador, pode nos levar à economia de tempo no momento da escrita, mas pensamos que esta “economia” não é ditada pelo computador como mediador, mas pelos sujeitos que se estão comunicando. Outras ferramentas estão contribuindo para a caracterização dos textos produzidos no meio digital, mas emissor e receptor ainda são sujeitos fundamentais para tal caracterização. Além disso, escrever um texto preocupado com a compreensão daquele a quem ele se destina pode ser também uma forma de respeito e aproximação ente as gerações.

Finalmente, Costa (2005, p.113) conclui que o computador e a Internet não são fins em si mesmos, e que as novas hipermídias são mais exigentes por demandarem novas práticas de escrita e de leitura de informações, bem como por envolverem novos gêneros textuais.

As práticas aqui reveladas, mesmo tendo sua utilização apoiada e sua importância reconhecida no processo de socialização das novas gerações, apresentam vantagens, mas também desvantagens da utilização das TICs na educação.

3.2 Superando riscos da utilização das TICs

Na perspectiva de não tratar o uso das tecnologias na educação como algo bom ou ruim, a priori, temos que considerar os diversos pontos de análise apresentados pelos autores que versam sobre o tema. A análise abarca desde os desafios que as TICs lançam à educação, mas também identifica os aspectos positivos que justificam sua utilização.

Alguns riscos que emergem do espaço digital são a falta de controle na divulgação do texto, tanto quanto à autoria, quanto à qualidade. Para Machado (1997), o hipertexto característico do espaço digital é constantemente criticado por não exprimir um conceito considerado como uma verdade. Mas, por outro lado, o autor reconhece nesse tipo de texto “um processo vivo”, que revela múltiplos pontos de vista. Para fazer frente à falta de controle da veracidade das informações divulgadas, Eco (1996), apud Soares (2002, p.155), diz que as práticas de leitura intermediadas pela Internet exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita, em que a seleção das informações se torna uma nova sabedoria. Para Franco (2003), será de grande valia a orientação dos professores a seus alunos, para que tenham critérios na seleção das informações. A respeito desses critérios, Dyson, apud Franco (2003), teme que os usuários sejam levados mais pela atratividade das imagens do que pelo

conteúdo das informações. Ele acredita que um dos maiores desafios seja articular e fundamentar as informações colhidas entre os diferentes textos.

Outro risco apontado por Franco (2003) é a dispersão, pois, na leitura do hipertexto, o usuário pode perder-se entre uma conexão textual e outra e, assim, não obter as informações necessárias ao aprofundamento de suas pesquisas.

As TICs são ainda onerosas por demandarem investimento na aquisição de equipamentos e contratação de pessoal técnico especializado. Por isso, torna-se importante a adequação dos recursos utilizados na educação, ao público a que ela atende, para evitar-se o risco de que os equipamentos se tornem obsoletos e inadequados. Além do mais, ainda existem obstáculos técnicos a sua utilização, no que diz respeito à formação, ou simplesmente, à presença de equipamentos em escolas públicas.

Oliveira (2001), em suas proposições, diz que a presença das TICs na educação e, particularmente, dos recursos da Internet não são fator de equalização social, nem condição suficiente, ou mesmo necessária, para a formação crítica e criativa do aluno; que a sociedade do conhecimento não se pauta por valores de justiça e inclusão social e não viabiliza acesso ao conhecimento da humanidade; que o conhecimento não está disponível para todos; que o barateamento dos recursos tecnológicos e sua oferta no cenário educacional cumprem funções mais ligadas ao consumo do que à intenção de construção da cidadania; e ainda levanta a crítica aos problemas éticos, de segurança e de propriedade intelectual advindos com a grande rede (OLIVEIRA, 2001, p.106).

No entanto, se Oliveira (2001) é capaz de identificar que, na economia atual, as TICs são a base da produção, fica a questão de como as novas gerações terão acesso a essas tecnologias e como elas serão tratadas pela escola e pela sociedade. Pontos negativos da presença das TICs na educação são identificados, mas elas não podem ser negadas, haja vista que a escola é, por vezes, a única forma de acesso da população aos bens culturais e ao conhecimento produzido pela sociedade. Cabe ressaltar, então, a proposta da própria Oliveira, a de não tratar a informática somente como recurso didático, mas também como objeto de estudo, afinal será o estudo crítico da informática por parte dos educadores que permitirá à educação assumir o papel crucial na socialização e na construção do conhecimento e da cultura (OLIVEIRA, 2001, p.107).

Barreto (2004, p.1187), ao analisar o uso das TICs na educação, reconhece, no governo, a submissão dessas tecnologias a políticas de EaD. Prova disso seria a coordenação pela SEED das ações ministeriais ligadas às TICs. Na opinião da autora, essa coordenação traz dificuldades ao desenvolvimento de atividades que utilizem TICs na EaD, pois as

experiências desenvolvidas nessa modalidade de ensino focalizam o material instrucional. Para a autora, o tratamento dado pela SEED às tecnologias deveria centrar-se na efetuação de práticas pedagógicas que garantam qualidade de ensino.

Essa autora nos apresenta ainda críticas à forma como as TICs vêm sendo tratadas no meio escolar; entre elas, que a tarefa do professor tem ficado restrita à escolha do material a ser usado nas aulas, o que contribuiria para a designação de seu papel como “facilitador”, “animador”, “tutor”, refletindo, assim, a prática de um profissional que mais recebe do que concebe suas práticas de ensino. Outro risco é que a maior presença da tecnologia nas atividades docentes leva a crer que o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores e mais do material utilizado.

Ao concentrar sua atenção nas ações do MEC, Barreto (2004) analisa a redução das tecnologias a políticas de ensino a distância. Em sua opinião, tais políticas podem funcionar como elo de ligação entre TICs, Estado e educação, permitindo ao Estado, por um lado, ser mínimo com relação aos processos de ensino-aprendizagem, concentrando seus esforços no investimento em TICs que cumpram a função do sujeito no processo educativo; e, por outro lado, ser máximo no gerenciamento da educação. Em outra medida, ao invés de elo, a relação entre esses três vértices pode representar-se por uma quebra no processo de ensino e aprendizagem, destacando a aprendizagem sem a necessidade de investimento e valorização do ensino para esse processo. A crítica feita por Barreto com destaque a essa triangulação, pode oferecer-nos pistas sobre a concepção de TICs em educação, como recursos para o gerenciamento de informação e/ou como recursos que agregam possibilidades pedagógicas ao processo de ensino e aprendizagem e/ou como recurso somente ao processo de aprendizagem, minimizando-se o papel do professor.

Uma vez feita a crítica à redução das TICs a iniciativas de EaD, Barreto se preocupa em propor alternativas, tais como superar a interação sujeito e material instrucional e privilegiar a interação entre os sujeitos. Para a autora, os maiores desafios são: superar os limites da esfera pedagógica e considerar inclusive as esferas políticas, econômicas e sociais na educação e não reduzir as TICs a experiências de EaD.

3.3 Possibilidades e vantagens do uso das TICs na educação

Identificamos outra percepção, a partir de Belloni (1998), que analisa as TICs baseadas na perspectiva do ensino. Para esclarecer sua percepção, Belloni parte do reconhecimento de que a função específica da escola é o processo de socialização das novas

gerações. Ela define por processo de socialização, a preparação para o uso dos meios técnicos disponíveis na sociedade, sejam quais forem. No entanto ela identifica que esse processo está, na atualidade, baseado na integração entre educação e comunicação e reconhece a importância cada vez mais crescente das diferentes mídias em tal processo (BELLONI, 1998; 2002). Belloni sustenta a tese dos processos de socialização apoiados em TICs e que, assim, as novas gerações aprendem sozinhas ou entre si. A autora considera essa integração “necessária e inelutável”, para evitar-se que as diferentes mídias assumam univocamente essa, que é uma função da escola. Ela aponta ainda que escola, família e Igreja são algumas das instituições que fazem parte desse processo e que, agora, “de modo voluntário”, os sistemas de mídia, produtores de bens culturais também têm cumprido o papel da socialização, lançando à escola um novo desafio: garantir acesso às TICs, mas ir além e preparar as novas gerações para a apropriação e utilização crítica das mesmas. Para a autora, a escola não pode perder o contato com as novas gerações, cujas atividades são cada vez mais executadas com o apoio dessas tecnologias, sob o risco de ela se tornar obsoleta no processo de socialização dessas gerações. No mundo do trabalho, ela vê que tais tecnologias já estão inexoravelmente divulgadas. Essa divulgação alcança outras áreas da atividade humana como cultura, lazer e educação e logo farão das TICs agentes culturais mais influentes do que o cinema e a televisão.

Arnold (2003, p. 189-190) vê como vantagens das TICs a construção colaborativa de conhecimento pela interação entre os estudantes; as possibilidades abertas à tutoria para o atendimento aos alunos com rapidez; e a Internet como fonte de pesquisa e de atualização de informações. Como principal desvantagem, ela elege a viabilidade de acesso dos alunos a essas tecnologias.

Novamente, podemos pensar na concepção que as TICs assumem na educação. Para Belloni, está sendo “inventada” uma nova pedagogia, que concebe as tecnologias como meios, linguagens ou fundamentos das metodologias e técnicas de ensino. Concluindo, a autora define a necessidade de sujeitar as tecnologias aos princípios emancipadores da educação e identifica a utilização cada vez maior das tecnologias e o redimensionamento do papel do professor como os principais componentes dessa nova pedagogia.

A cada nova questão levantada, cabe a reflexão sobre como colocá-la em prática. Para Belloni (1998), efetivamente, a apropriação crítica e ativa das TICs se daria pela: (a) produção de conhecimento na área e a integração dos campos da comunicação e educação, bem como da graduação e da pós-graduação; (b) criação de laboratórios, destacando-se novamente a necessidade de integração entre diferentes profissionais da educação, garantindo-se a produção e a utilização de materiais pedagógicos; (c) criação de metodologias de ensino que

integrem ações entre os diferentes cursos de formação de professores, e não apenas integrem as disciplinas; e (d) investimento na produção de materiais, o que estaria diretamente ligado à criação dos laboratórios, mas que vai além, ao enfatizar o uso de materiais pedagógicos em suportes multimidiáticos.

Ao discutirem a presença das TICs na educação, os autores, cujos trabalhos versam sobre EaD, reconhecem a necessidade de superação de métodos de ensino tradicional, para se obterem resultados positivos com o uso dessas tecnologias no ensino. Para Belloni (2002), deve haver uma “convergência de paradigmas”, unificando ensino presencial e a distância e intensificando a utilização das TICs na educação. A autora sugere que as tecnologias sejam trabalhadas como tema transversal, pelo seu “potencial aglutinador e mobilizador”, que engloba duas dimensões indissociáveis: ferramentas pedagógicas e objeto de estudo.

Nesse ponto, Belloni diverge de Barreto, por enfatizar os materiais pedagógicos. Barreto trabalha justamente a tese de que as TICs estão submetidas a iniciativas de EaD, que sobrepõem o uso de material instrucional em detrimento do professor como agente do ensino, colocando-o no lugar de facilitador / mediador entre material e aprendiz. Segundo Perriault, apud Barreto (2004), a evolução do uso das mídias para a educação mostra tendências divergentes, que podem ser agrupadas em duas categorias básicas: (1) mídias que põem em comunicação um ser humano e uma máquina, da qual ele extrai informações que transforma em conhecimento; como os vídeos assistidos por computador; e (2) mídias que ligam seres humanos entre si, para que eles troquem informações e juntos construam conhecimentos; como trocas telefônicas, consultas ao tutor, usos de redes informáticas. Acreditamos que essas tendências não sejam divergentes, mas, na verdade, complementares. A primeira demonstra sua importância, ao reconhecer que o sujeito transforma informação em conhecimento; e a segunda, por sua vez, complementa tal transformação, ao inserir o outro e as possibilidades de troca entre eles para a construção de novos conhecimentos.

Belloni (2003), ao sugerir um processo de integração das TICs à educação, determina fundamentalmente a redefinição do papel do professor para o sucesso das experiências de educação a distância. Tal redefinição se caracteriza tanto pela comunicação entre professor e aluno, através do diálogo por vários meios de interação a distância, quanto pela construção do conhecimento de forma coletiva. Ela vê a educação pública como um campo que resiste às inovações tecnológicas e exemplifica, dizendo que as crianças podem aprender sozinhas em interação com máquinas inteligentes, mas que a escola nem sempre aprova e, raramente, desenvolve pesquisas sobre esse assunto; que a academia negligencia as TICs por considerá-las meramente instrumentais, não reconhecendo a possibilidade desse tema como tema de

pesquisa e contrapondo a escola pública à particular; admite que, enquanto a primeira está despreparada, a segunda não se prepara para a formação consciente dos alunos, mas do “consumidor deslumbrado”. Ela ainda aponta os desafios e riscos colocados à educação. Ao desafio de educar as novas gerações, caracterizadas por novos modos de aprender, marcados pela autonomia e a autodidaxia e voltados para a construção de um conhecimento mais ligado à experiência concreta, a autora contrapõe o risco de a escola não só ceder lugar às TICs no processo de socialização dessas gerações, mas também o de perder a capacidade de se comunicar com elas.

A contribuir nesta análise, encontramos em Bates (1993), apud Belloni (2003), a identificação no campo da educação de “duas atitudes opostas quanto ao uso educativo das TICs”: de um lado, aqueles que vêem nelas um instrumento para resolver todos os problemas e melhorar definitivamente a qualidade da educação de modo geral; e, de outro, os que resistem obstinadamente a elas, por não perceber claramente sua utilidade. Pelo uso das TICs na educação, vemos que os professores se sentem pressionados a desenvolver atividades para as quais não se sentem preparados, ou a aderirem alegremente, sem muita reflexão. E se não aderirem, eles podem sentir-se culpados, ao pensar que esses meios poderiam realmente contribuir para a melhoria do ensino. Esse sentimento pode ser superado, ao perceberem que os desafios estão lançados, mas as respostas ainda não são absolutas, nem positiva nem negativamente. Pela autonomia pedagógica que pode ser conferida ao professor, ele tem a possibilidade de buscar tais respostas. (BELLONI, 2003, p.74)

Na opinião de Cysneiros (2002, p.11), os professores não inserem novas ferramentas nas suas atividades, porque “os computadores pessoais ainda são tecnologias em mutação, relativamente novas na cultura, pouco adaptadas às necessidades do professor e do aluno, especialmente nas nossas escolas públicas”. Além disso, falta infra-estrutura material, de gestão e de pessoal de apoio nas escolas. O ideal seria que o professor aprendesse a lidar com as tecnologias em sua formação regular.

Diferentes agrupamentos são possíveis a partir da concepção dos profissionais da educação sobre a utilização das TICs na educação. Bianchetti (1997, p.3) destaca quatro categorias de professores: apologetas, apocalípticos, desligados e antenados. Os apologetas representam um grupo que só vê aspectos positivos nas novas tecnologias, não reconhecendo nelas limites. Os apocalípticos concebem os avanços tecnológicos como “a causa de tudo o que ocorre de errado” em nossa sociedade, representando um grupo de visão rígida de aceitação do novo e do diferente na educação. Os pertencentes ao grupo que se comporta de maneira indiferente às transformações suscitadas pelas novas tecnologias são chamados de

desligados. E finalmente, a quarta categoria é representada por uma posição que o autor considera ideal: pessoas que se posicionam frente às novas tecnologias de forma a aprender a colocar esses recursos a seu serviço. Os resultados de nosso estudo é que permitirão analisar qual agrupamento melhor se adequa à concepção dos tutores do Projeto Veredas, sujeitos deste estudo, ou se outra organização se fará oportuna.

A contribuir nesta análise, podemos pensar que a concepção dos professores na EaD pode estar voltada para uma concepção behaviorista ou construtivista de educação.

Uma concepção behaviorista do uso das TICs na EaD estaria ligada a uma visão dessa modalidade de ensino baseada nos modos fordistas de produção, que tanto contribuíram para uma visão negativa da EaD. Essa perspectiva atenderia aos interesses de mercado de empresas educacionais, que produzem e colocam à venda programas de ensino prontos a serem consumidos pela demanda educacional vigente. Esses programas podem convergir aos objetivos de formação emergencial, bem como a treinamentos para atualização profissional, mas não correspondem mais aos ideais de formação emancipada dos educandos da sociedade atual.

Já uma concepção construtivista relacionaria a EaD a uma perspectiva humanista, baseada em processos de aprendizagem em que os alunos interagem com professores e com outros alunos, superando assim, uma transmissão retórica de conhecimento. Essa visão atende melhor aos desígnios da formação ao longo da vida, ao objetivar que os conhecimentos adquiridos possam construir novos conhecimentos a serem aplicados não apenas em áreas de atuação profissional, como também passíveis de uso nas áreas social e cultural.

A análise das experiências de EaD têm-nos levado, freqüentemente, a uma dicotomia entre apropriação técnica e apropriação crítica das TICs, em que o professor é visto como mediador entre o material instrucional e o aluno, caminhando para interpretações que disputam e não dialogam entre si. Levantamos essa questão, por pensar que a distância entre apropriação técnica e apropriação crítica pode caminhar para uma superação, ou seja, superar-se a fase de domínio técnico necessário e inegável para a utilização das TICs e alcançar-se a apropriação crítica das mesmas.

Cysneiros (2001) aponta algumas das dificuldades presentes à formação de professores para o uso das TICs: a Informática na Educação é ainda um campo de estudo em fase de consolidação; há pouca pesquisa brasileira na área capaz de fornecer informações e resultados que embasem a adoção de recursos por diferentes instituições e cursos; poucos professores universitários têm experiência em Informática na Educação; faltam programas educacionais

para serem usados durante o processo de formação dos tutores e para serem aplicados em sala de aula.

A divulgação de programas com objetivos educativos, que se mostrassem úteis e revelassem resultados ao trabalho do professor em sala de aula, poderiam incentivar a uso da informática na educação. Não utilizar esses recursos não significa que o professor resista “apocalipticamente” ao uso da informática. Na verdade, pode significar que ele não se sinte à vontade em aplicar um método didático que não garanta resultados à aprendizagem de seus alunos (CYSNEIROS, 2001).

Na perspectiva de Giusta (2003), um dos mais fortes pontos de discussão sobre EaD é o papel do professor, representando uma dificuldade de definição. A polêmica se inicia pelas múltiplas funções a que ele é chamado a desempenhar, muitas das quais não estão delimitadas e acabam por se incorporar à já atribulada tarefa de ensinar. Trataremos esse aspecto no próximo capítulo.

4 A TUTORIA NO ENSINO A DISTÂNCIA

Ao pesquisarmos um referencial teórico sobre tutoria em EaD, tínhamos a preocupação em compreender a diferença entre tutor e professor nessa modalidade de ensino, buscando definir o papel, as atribuições e as características de cada um desses sujeitos.

Durante a pesquisa bibliográfica, vimos que a maior parte da produção sobre o tutor está fundamentada em experiências práticas de cursos desenvolvidos na modalidade a distância (MALVESTITI, 2004; MATIAS e PASCHOALINO, 2006; MORETO, 2006; PRETTI, 2002). As demais produções têm como tema geral a EaD e abarcam a tutoria como um dos aspectos de tal modalidade de ensino (ARNOLD, 2003; BELLONI, 2003; LITWIN, 1997). Foi possível observar com essas leituras que os conceitos sobre a tutoria em EaD se encontram em fase inicial de formulação.

Neste capítulo, dedicamo-nos a refletir sobre a função do professor na EaD, procurando entender as denominações que tal função assume e os desafios que as TICs lançam ao seu desempenho. Em um primeiro momento, discutiremos autores que tecem uma análise teórica sobre a tutoria e, a seguir, vamos nos concentrar nos trabalhos de autores que escreveram a partir de suas experiências de atuação em cursos de formação de professores a distância, para, assim, termos subsídios que embasem nossas conclusões sobre o papel docente na EaD.

Professor e tutor na EaD. A literatura e as próprias experiências desenvolvidas nessa modalidade de ensino caminham para uma diferenciação no papel e nas funções a serem desempenhadas por esses dois sujeitos na EaD, de acordo com cada instituição de ensino.

Sendo assim, precisamos esclarecer de quem é a responsabilidade de ensinar na EaD. Keegan (apud Belloni, 2003, p.79) nos responde que o responsável pelo ensino na EaD é a própria instituição.

Para Arnold (2003), o papel do professor vai depender da natureza do curso oferecido. Em cursos auto-instrucionais ou com instrução auto-programada via Internet, a importância do papel do professor é reduzida, podendo até mesmo desaparecer. Mas, nos cursos em que o aluno é visto com o sujeito da aprendizagem, o professor precisa de estar preparado para “favorecer a compreensão dos conteúdos, estimular constantemente o aluno, bem como promover a comunicação entre os participantes, com o objetivo de viabilizar a troca de experiências e o compartilhamento do saber”. (p.190)

Segundo Giusta (2003), a tarefa do professor da EaD tem-se dividido entre a elaboração do material instrucional, o planejamento do curso/aulas e o contato direto com os

alunos para a discussão de conteúdos. Assim, na EaD, o professor assume ainda mais importância, pois ele “passa a exercer a função de criador, partícipe e avaliador de situações didáticas que satisfaçam as necessidades e interesses dos alunos” individualmente.

Belloni (2003, p.81) diz que a característica principal do ensino a distância é “a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”, reforçada pela introdução das TICs na educação. Sendo assim, a autora reconhece não apenas as funções de professor e “professor-tutor” na EaD, mas também funções como “professor-pesquisador”, “professor-formador”, “tecnólogo educacional”, “conceptor e realizador de cursos e materiais”, “monitor”, todas como desdobramentos da função do professor na EaD.

Ao reconhecer a função docente no ensino a distância como uma função coletiva, Belloni reúne as diferentes funções dos professores na EaD em três grupos. O primeiro “é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais”. O segundo é aquele que garante o planejamento, a organização e a distribuição do material, bem como a administração acadêmica do curso. E, finalmente, o terceiro grupo “responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem” (BELLONI, 2003, p.84).

Para compreendermos o que foi proposto pela autora, estabelecemos a seguinte relação entre tal divisão e a organização do Projeto Veredas: o primeiro grupo, de conceptores, foi organizado em torno da Coordenação Geral do Veredas pela SEE/MG, que concebeu a proposta pedagógica do curso e foi responsável pela coordenação da elaboração do material instrucional, definindo aqueles professores que seriam autores desses materiais. O segundo grupo estava representado pelas equipes de coordenação de cada AFOR do Projeto, ou seja, a definição de coordenadores, secretários, tecnólogos, que garantiam a administração dos recursos, humanos e tecnológicos, necessários à realização do curso. Finalmente, no terceiro grupo, identificamos a função docente que, no Projeto, foi desempenhada por tutores.

O que precisamos de esclarecer é que o Projeto Veredas é apenas uma das experiências em EaD no cenário educacional brasileiro. Outros cursos, destinados à formação em outros níveis de ensino, poderão definir as funções e a organização de sua equipe, de acordo com suas propostas pedagógicas, pois como afirma Arnold,

Embora os termos professor-autor, professor-orientador, professor-tutor, tutor, sejam amplamente utilizados em contextos relacionados à educação a distância, é necessário esclarecer que a denominação dos profissionais responsáveis pelos conteúdos, pelo acompanhamento e pela avaliação do aluno é uma decisão institucional. (Arnold, 2003, p.191).

Analisando essa discussão, o que nós observamos com as palavras de Belloni (e de outros autores também, como Giusta, 2003) é que o termo professor tem sido utilizado, de maneira geral, apenas para remeter à figura do educador na EaD. No entanto, ao tratarem especificamente das funções, do papel que esse professor irá desempenhar em um curso a distância, esses autores caminham para desdobramentos da função docente, identificando uma série de outras funções, com outras terminologias, as quais podem variar de acordo com o curso e a critério de cada instituição. E, entre essa série de funções, a que tem-se destacado e se mostrado mais recorrente é a tutoria. Assim, o que procuramos compreender é o que norteia o desdobramento da função docente e, conseqüentemente, a definição das atribuições de tutor e professor na EaD.

Para Arnold (2003), a adoção de mais uma função, chamada tutoria, caracteriza-se pelo papel de acompanhar as atividades de ensino–aprendizagem dos educandos, prestando-lhes toda a assistência necessária no tempo requerido. Já a figura do professor demanda a organização e o planejamento do curso, a orientação de atividades de pesquisa e os critérios de avaliação, bem como o suporte à tutoria, se necessário.

Para Malvestiti (2004), o tutor é o responsável pelo acompanhamento das atividades acadêmicas de seus alunos e pela mediação pedagógica do conteúdo, mas não necessariamente responsável pela produção do material do curso. Outro importante aspecto na atuação do tutor é a motivação, pois ele ajuda a diminuir a sensação de isolamento que sentem os alunos e atua como motivador à realização das atividades do curso, evitando, inclusive, desistências. A autora ainda considera a atividade de tutoria “individualizada e cooperativa”, visto que o tutor precisa de orientar os alunos e estimulá-los a estudar de forma autônoma.

Para auxiliar no desempenho dessas funções, o tutor tem ao seu dispor as TICs. Assim, ele pode não ser o responsável pela elaboração do conteúdo, mas, na relação com seus alunos, mediando a aprendizagem, ele amplia as possibilidades de aprendizado propiciadas por esse conteúdo (MATIAS e PASCHOALINO, 2006).

Na perspectiva aqui abarcada, podemos concluir que a função de tutor está sendo construída junto à expansão e definição da modalidade de ensino a distância e que as instituições de ensino têm sido fundamentais para a definição do papel desse sujeito educacional.

Sendo assim, dedicamos-nos, agora, à análise do papel do tutor em alguns cursos a distância, voltados à formação de professores – o mesmo tipo de curso em que atuam os tutores que são sujeitos de nossa pesquisa. Ativemo-nos a quatro cursos, que já tiveram suas experiências amplamente divulgadas no meio acadêmico e respondem por experiências

pioneiras e/ou abrangentes em cursos de formação de professores a distância autorizados pelo MEC: Curso Normal Superior – Projeto Veredas¹²; Cursos do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ¹³; Licenciatura em Educação Básica Anos Iniciais da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP¹⁴ e Educação Básica: 1ª a 4ª séries da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT¹⁵.

Inicialmente, encontramos em Salgado (2003) uma referência ao papel do tutor em cursos a distância, desenvolvidos por instituições internacionais com tradição nessa modalidade de ensino. Posto isso, nós podemos verificar que as definições traçadas por tais instituições serviram como referência para os cursos de formação de professores a distância no Brasil.

Na Open University, instituição inglesa que oferece cursos exclusivamente a distância, o tutor é um professor contratado especificamente para atuar em um curso, para o qual deve ter formação acadêmica em área de conhecimento correspondente. Não se trata de um especialista, logo, em certa área de atuação, o tutor é instruído a encaminhar ao especialista de uma determinada disciplina as dúvidas para as quais não tenha embasamento teórico para resposta. Entre as funções do tutor, estão a aplicação e a correção das avaliações dos alunos e a utilização de TICs para se comunicar e informar seus alunos sobre o desenvolvimento do curso, bem como garantir o registro de atividades acadêmicas. Além disso, a Open University destaca a importância desses tutores estarem comprometidos com a educação de adultos (SALGADO, 2003).

Outros aspectos pedagógicos observáveis na atuação do tutor são apontados por Salgado (2003), ao explicar sobre a experiência de tutoria na Universidad Nacional de Educación a Distancia, da Espanha, outra instituição com tradição na oferta de cursos a distância. Tais aspectos dizem respeito à atuação do tutor como um orientador acadêmico, como um facilitador da aprendizagem, que ajuda o aluno a adquirir hábitos e autonomia de estudos, e como um elo motivador, que também ajuda a diminuir a sensação de isolamento dos alunos.

Em ambas as instituições, a tutoria tem momentos presenciais e a distância, por isso há necessidade de o tutor estar apto a usar as TICs, a fim de garantir a dinâmica da tutoria a distância. Com relação à tutoria presencial, ele precisa de atentar que não é sua função

¹² Autorizado em caráter experimental pela Portaria nº 2.552/03.

¹³ A autorização dos cursos do CEDERJ foi promulgada para cada Universidade integrante desse Consórcio. Ver www.mec.gov.br/seed

¹⁴ Autorizado pela Portaria nº 437/02.

¹⁵ Autorização: Portaria nº 372/01.

ministrar aulas expositivas sobre o conteúdo, mas sim tratar dele dentro de uma dinâmica de reflexão e articulação.

Partindo da análise das orientações dessas duas instituições – referências em EaD, encontramos no Brasil cursos a distância que atribuem ao tutor as mesmas funções e características apontadas acima. Para a análise dos cursos supracitados aos quais nos ativemos, definimos quatro pilares norteadores, os quais indicam que o tutor: é um **orientador** do processo de ensino-aprendizagem; **não é um especialista** nos conteúdos; atua como **motivador** do aluno ao cumprimento do curso; realiza **atividades presenciais e a distância**, que envolvem o conhecimento do material instrucional e a capacidade de utilizar tecnologias para a comunicação e o registro acadêmico no curso.

No Projeto Veredas, por exemplo, o tutor corrige as atividades de seus alunos, faz o acompanhamento e registro de seus dados acadêmicos, é responsável pelo acompanhamento e discussão dos conteúdos do curso, mas não é um especialista. Ele precisa de conhecer bem o material instrucional – guias de estudo, vídeos; no entanto questões mais complexas podem e devem ser encaminhadas aos professores especialistas da área. Nesse Projeto, a tutoria é desenvolvida nas modalidades a distância e presencial. A distância, o atendimento é feito por telefone e Internet. Presencialmente, a tutoria no Veredas abrange três momentos principais: (1) a semana presencial, um encontro que reúne todos os alunos do pólo e que acontece no início de cada novo módulo; (2) as reuniões mensais, chamadas de atividades coletivas, em que o tutor se reúne com seu grupo de alunos para discutirem os conteúdos do curso e a integração entre os mesmos, para orientar os trabalhos de memorial e monografia e para planejar as atividades pedagógicas que os alunos desenvolvem em sua sala de aula; e finalmente, (3) as visitas à prática pedagógica, em que o tutor comparece à sala de aula de seu aluno, pelo menos duas vezes por módulo, para acompanhar sua prática e a articulação dessa com os conteúdos estudados no curso (SALGADO, 2003).

Enfim, no Projeto Veredas, o tutor representou um orientador do processo de aprendizagem do aluno. Sua função correspondeu a “um conjunto de cuidados, atividades e providências que tiveram como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as suas necessidades ligadas ao seu processo individual de aprendizagem”, além de ser um dos fatores que contribuiu para o alto índice de aprovação no curso (MINAS GERAIS/SEE, 2002a, p.30).

O CEDERJ, por sua vez, ofereceu cursos em diferentes áreas, como Pedagogia, Matemática, Biologia etc. Entre outros aspectos desses Cursos, destacamos, para nosso estudo, o sistema de tutoria. Masuda (2003) nos explica que, no CEDERJ, o tutor desempenha

função de mediação entre o estudante, o material didático e o professor, e também dos estudantes entre si. O autor destaca que tal mediação pode acontecer de outras formas, mas que a atuação do tutor é ímpar nesse sentido. Assim vemos a valorização do educador no processo de ensino-aprendizagem a distância. Nesse processo de mediação, a função primordial do tutor é “estimular, **motivar e orientar** o estudante a acreditar em sua capacidade de organizar sua atividade acadêmica e de auto-aprendizagem, oferecendo suporte necessário para que ele possa superar os problemas que for encontrando” (MASUDA, 2003, p. 1 [grifo meu]). Para o exercício da tutoria no CEDERJ, existem três sujeitos: o tutor presencial, o tutor coordenador de área e o tutor a distância. Enquanto nos outros cursos um mesmo tutor é responsável pelo atendimento presencial e a distância, no CEDERJ essas funções são exercidas por pessoas diferentes.

É função do tutor presencial orientar e assistir ao estudante na realização das atividades teóricas, práticas e experimentais do curso. É também responsável pela aplicação e correção das avaliações a distância. O nível de formação necessário é a graduação.

O “Tutor Coordenador” de Área (ou de curso) tem o mesmo papel de um professor especialista, ou seja, é referência acadêmica de determinada área ou disciplina para os alunos. A diferença deste “tutor coordenador” do CEDERJ para os professores de outros cursos a distância é que esses devem cumprir uma carga horária presencial nos pólos de atendimento do curso, para assistir diretamente aos alunos. Assim, os professores não serão contatados somente a distância por tutores ou alunos, pois têm o compromisso de estarem disponíveis presencialmente.

O tutor a distância, por sua vez, faz a mediação entre o material didático, o professor e os estudantes. Ele não é um especialista e pode ser aluno dos últimos anos de graduação. O atendimento se dá por fax, telefone e e-mail, destacando-se a capacidade comunicativa do tutor. É um atendimento individual aos alunos, na perspectiva de não oferecer respostas prontas, mas apresentar alternativas (MASUDA, 2003).

Outra instituição, a UFOP, definiu o tutor como um sujeito que contribui para o próprio significado que a EaD assume em nosso país. De acordo com Menezes (2003), o tutor não era compreendido como um facilitador da aprendizagem e mediador apenas, mas como um elemento que possibilitava a re-significação da educação a distância, rompendo com a noção espaço/tempo. Em sua primeira experiência em EaD, os professores da UFOP, que exerciam a função de especialistas, eram também professores do quadro docente dessa Universidade, os quais não tinham experiência em ensino a distância. Já os tutores residiam no mesmo município que os alunos, caracterizando-se uma tutoria presencial. Eram

profissionais com formação em nível superior, além de grandes incentivadores de consulta a bibliotecas e de leitura complementar, e responsáveis pela avaliação discente. Segundo Menezes (2003), eles atuavam bem próximo aos alunos e contribuíram para um baixo índice de evasão no curso.

Acreditamos ser pertinente pensar no significado do termo especialista, tão utilizado para explicar as funções dos educadores na EaD. Ao dizer que o tutor não precisa de ser “especialista” na área, parece que estamos dizendo que o tutor não tem uma formação à altura daqueles que são chamados a desempenhar a função de professores. Algumas distinções nas funções desses sujeitos nos ajudam a superar possíveis distorções. O tutor tem que ler, conhecer e ser capaz de discutir e articular todas as disciplinas ministradas em um curso, pois ele pode vir a acompanhar uma turma do início até o término de toda sua trajetória acadêmica, o que não é uma atividade menor ou mais fácil.

O tutor, como profissional da educação, tende a buscar aperfeiçoamento através da realização de cursos de capacitação e/ou pós-graduação, além de desempenhar outras funções que podem caracterizar seu currículo como o de especialista em determinada área de conhecimento. Logo podemos encontrar em um corpo de tutores profissionais com qualificação além da graduação, que podem ter o perfil de especialistas em pelo menos uma das disciplinas do curso em que estão atuando. Ser tutor significa que esse profissional não pode concentrar-se apenas na sua especialidade; significa que ele tem que estar atento a todas as demais disciplinas abarcadas no curso em que atua. Pela complexidade dos temas abordados é que se recorre a professores especialistas; esses sim, responsáveis por se concentrarem e responderem especificamente por uma disciplina, auxiliando o tutor no seu trabalho e servindo como referência aos alunos. Para concluir, podemos dizer que, tendo em vista o nível de formação, o tutor pode ser tutor ou professor, da mesma forma que um professor especialista pode se candidatar a exercer a função de tutoria. Ao falarmos em nível de formação, não podemos esquecer que a experiência desses sujeitos será fundamental para o seu exercício profissional. Muitos conhecimentos e habilidades podem não ser atestados por um diploma, logo os processos de seleção de tutores e professores precisam de considerar a experiência dos educadores como indicadores para o exercício dessas funções.

Com relação à denominação dada às funções, encontramos em Pretti (2002) um questionamento ao termo tutor, por sugerir o acompanhamento de sujeitos passivos, quando o que se pretende com a EaD é o desenvolvimento de habilidades de estudo autônomas. Assim, esse autor defende a definição para aquele que acompanha o desenvolvimento das atividades dos alunos como “orientador acadêmico”. Ao comentar a experiência do Curso de Educação

Básica: 1^a a 4^a séries da UFMT, Pretti (2002) se preocupa, além de relatar as funções do orientador acadêmico, em integrá-lo a todo o processo de planejamento do curso e não ser apenas um executor de tarefas. Por criticar o uso da palavra tutor que, em sua etimologia, traz implícito o sentido de tutela, Pretti diz que o orientador acadêmico não é apenas um mediador, mas um sujeito ativo que interage com os “aprendentes” para a reconstrução e re-significação de práticas pedagógicas. Ele é um dos sujeitos de uma equipe pedagógica e deve participar do planejamento e organização do projeto e do material didático do curso. O orientador acadêmico também realiza atividades presenciais individuais e em grupo e deve acompanhar a atividade de pesquisa que os alunos realizam nas escolas em que atuam. Além disso, ele participa do processo de avaliação e é responsável pelos registros acadêmicos de seus alunos. Na UFMT, os orientadores acadêmicos foram inicialmente formados através de um curso de especialização sobre a EaD e o projeto pedagógico do curso e formados, continuamente, através dos encontros mensais com outros orientadores acadêmicos sobre o exercício da função.

O autor afirma que chegou a defender a institucionalização da função de orientador acadêmico, mas reconheceu que o orientador é, na verdade, um educador, e que institucionalizar essa função seria tratar a educação a distância como uma modalidade de ensino externa e à parte nas instituições de ensino superior.

Podemos ver que as denominações dadas aos educadores na EaD podem mudar de acordo com a instituição, mas a conotação e as funções a eles atribuídas assumem o mesmo caráter que em outros cursos, ou seja, o tutor atua como orientador acadêmico, mediador do conhecimento e responsável pelos registros acadêmicos, enquanto o professor concentra a responsabilidade de especialista nos conteúdos, sujeito a quem se recorre em caso de dúvidas conceituais.

Ao considerarmos essas experiências, vimos também que os tutores recebem treinamento específico no início do curso, ministrado pelos professores das instituições em que atuam, e mantêm sua capacitação através de encontros periódicos, que podem acontecer mensal ou semestralmente.

Por toda a discussão aqui proposta, percebemos que a tendência das instituições de ensino superior, que oferecem cursos a distância, é formar verdadeiras equipes pedagógicas responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Assim, essas instituições se empenham na busca, preparação e definição dos papéis, sobretudo, dessas duas funções, professor e tutor, sem, no entanto, desconsiderar a ação e a estruturação de uma equipe de coordenação, que

conte com coordenadores que sejam capazes de atuar tanto em situações administrativas quanto pedagógicas.

Considerando-se, então, que professor e tutor fazem parte de uma equipe pedagógica responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, como podemos diferenciar os papéis desses sujeitos sem desenvolver equivocadamente a idéia de separação entre a ação de ambos? Para esclarecer essa reflexão, vamos recorrer a uma metáfora que se apóia no ensino presencial. Podemos encontrar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, oferecidos na modalidade presencial, a presença do supervisor ou coordenador pedagógico¹⁶, figura que presta atendimento e apoio pedagógico aos professores para a realização de atividades junto aos seus alunos em sala de aula. Em certa medida, vemos uma relação entre as figuras do supervisor no ensino presencial e do professor no ensino a distância; afinal, ambos são atores que integram uma equipe pedagógica e que auxiliam os docentes nas atividades desenvolvidas junto aos alunos.

Dadas as especificidades de cada instituição de ensino, visto que há diferenciações entre escolas públicas e particulares, estaduais e municipais, o supervisor poderá ter horários específicos de presença nas escolas, e o apoio ao professor ficará restrito a essas presenças ou a reuniões pedagógicas. Na EaD, porém, os encontros presenciais e as reuniões pedagógicas são esporádicas. É nesse momento que as TICs vêm auxiliar o trabalho de professores e tutores, através de suas características de interação, que ampliam as possibilidades de comunicação entre as pessoas. Assim, o tutor na EaD tem a oportunidade de se comunicar constantemente com o professor, não dependendo de momentos presenciais para tal.

O auxílio das TICs à relação entre professor e tutor, e claro, à relação entre docentes e discentes não se reduz ao atendimento em momentos de dúvidas. Ferramentas de interação, como *chats* e vídeo-conferências permitem que a equipe pedagógica organize momentos em que os sujeitos do curso participem de atividades ao mesmo tempo com todo grupo, podendo oferecer treinamentos aos tutores, momentos de esclarecimentos aos alunos, organização e *feedback* de atividades de avaliação, etc. Além disso, os fóruns funcionam como ferramentas que alimentam constantemente a discussão sobre determinado tema, sendo possível tanto aos professores quanto a tutores e alunos serem colaboradores na construção de conhecimento.

Ao analisarmos a organização da tutoria em diferentes cursos, podemos ter a sensação que as atribuições à tutoria são extensas. O caráter de novidade para muitos profissionais pode representar um desafio. E a prática pode revelar uma carga de atividades intensa. Mas é a

¹⁶ Sobre a definição e papel desses sujeitos ver VIEIRA, Denise. **Coordenador Pedagógico: identidade em questão**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

partir desse cenário que a função de tutoria pode ser discutida e repensada. No entanto essa discussão não pode acontecer descontextualizada do projeto pedagógico do curso.

Como diz Neder (1996), existe uma orientação para que o número ideal de alunos na EaD fique entre 20 e 30 alunos por tutor, considerando-se que um mesmo profissional exercerá a tutoria presencial e a tutoria a distância. Assim, o tutor fica responsável pelo planejamento dos encontros presenciais; atendimento presencial, através de plantões; atendimento a distância, através de fax, telefone, ou via Internet; aplicação e correção de avaliações, inclusive de recuperação e registro acadêmico dos alunos.

Um dos aspectos que influi no volume de trabalho e funções do tutor é o processo de avaliação. Muitos cursos a distância, desenvolvidos como formação em serviço, além das avaliações periódicas e das avaliações presenciais sobre os conteúdos do curso, exigem do aluno outras atividades discursivas, como memoriais, o planejamento de atividades relacionadas ao trabalho (estágio) do aluno, além dos trabalhos de conclusão de curso. Se o grupo de alunos for grande, é certo que o tempo de dedicação dos tutores também o será. Não pretendemos com essa discussão dizer que o processo de avaliação em cursos a distância, em formação em serviço deva ser reduzido. Avaliação é um aspecto específico, e não esperamos esgotá-lo aqui. Mas destacamos que, se a EaD pretende ter em seu processo de avaliação um aliado para a superação da visão de uma modalidade de ensino fácil e rápida, é importante que os tutores sejam preparados a avaliar e tenham tempo para fazê-lo com critério. Assim, acreditamos que muitas podem ser as atribuições dos tutores e que, por isso, o número de alunos deve ser respeitado, de forma que aqueles sejam capazes de prestar atendimento de qualidade a todos, tendo em vista as atribuições que lhes foram dadas.

Se considerarmos que o tutor não é um especialista em todas as disciplinas ministradas em um curso, é desejável que se disponham de profissionais com tais características. É aqui que entra a figura do professor na EaD.

Encontramos nos cursos a distância a preocupação no desenvolvimento de material instrucional específico e apropriado a cada curso. Para o desenvolvimento desse tipo de material, os autores são orientados a escreverem em linguagem apropriada, com características coloquiais, que dêem aos seus leitores, que são alunos, a possibilidade de dialogarem com o texto e, por vezes, com outros textos, de forma a diminuir a distância entre o aluno e seu professor nessa modalidade de ensino. Essa característica do material instrucional como principal fonte de conhecimento, teorias e conceitos em cursos a distância se mantém desde a fase tecnicista. A diferença é que o material deixa de ser escrito em linguagem mecânica, com orientações de passo-a-passo e apenas tradução de conceitos, para

ser uma linguagem dinâmica, que leve o aluno a assimilar cada aspecto do conceito a ser construído, de maneira que ele possa concebê-lo à medida que dialoga com o texto.

Ora, se é atribuído ao material instrucional a função de apresentar ao aluno conceitos referentes à determinada disciplina, não caberá ao professor essa função. Logo podemos pensar que não se justificou para os conceptores dos atuais cursos a distância a adoção de um novo termo, que não tutor, para designar a função exercida pelo profissional responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno. Nesse sentido, compreendemos a fala de estudiosos do tema, que dizem que a função do tutor não é a “ensinar” na EaD e, por isso mesmo, ele não tem o papel de “dar aulas”, como acontece no ensino presencial.

Mas a discussão não se encerra aqui. Quando iniciamos nossa reflexão pela metáfora supervisor e professor, definimos esse último como um sujeito que faz parte de uma equipe pedagógica em um curso a distância, que dá suporte ao trabalho do tutor. Agora, ao trazer para a discussão o papel do professor como autor de materiais instrucionais, acabamos por atribuir-lhe outro papel. E acreditamos, sim, que ambos os papéis podem ser desempenhados pelo professor na EaD. Quem irá definir qual será o papel exercido por ele, se apenas uma dessas ou ambas, será a instituição de ensino responsável pelo curso em que ele irá atuar. Pensemos no Projeto Veredas e no CEDERJ, consórcios voltados à formação de professores em larga escala. O primeiro curso é ministrado por instituições de ensino superior do Estado de Minas Gerais, e o segundo, por instituições do Estado do Rio de Janeiro. Veredas e CEDERJ – e não as instituições que ministraram o curso – tiveram que elaborar o material instrucional e, para tal, convidaram e orientaram professores reconhecidos em suas áreas do conhecimento para a sua escrita. Tais professores poderiam ser de qualquer parte do país, ligados a instituições de ensino de qualquer unidade da federação e não somente ao estado de MG ou RJ. No entanto, ser autor de um texto não dá a este professor-autor a responsabilidade de ser professor-especialista também no momento em que os cursos são ministrados. Se o curso funciona no sistema de consórcio, em que o material é distribuído a diferentes universidades, para que elas ministrem o curso, o qual pode ser voltado para um público milhar, fica impossível a este professor-autor atender a um grupo de milhares de alunos concomitantemente. É nesse momento que podemos atribuir a um outro professor, diferente do autor do texto, a participação como integrante de uma equipe pedagógica a ser definida por cada universidade. Assim, cada instituição escolhe alguns de seus professores, de acordo com sua especialidade, para atuarem como professores-especialistas, auxiliando o trabalho que será exercido pelos tutores.

Nesse exemplo, professor-autor e professor-especialista são funções exercidas por pessoas diferentes, sobretudo porque Veredas e CEDERJ têm o caráter de consórcios, responsáveis pela concepção do curso e elaboração de seu material didático, enquanto as universidades foram responsáveis por sua execução. No entanto qualquer instituição de ensino superior pode ser responsável pela concepção de um curso, de seu material e ainda ministrá-lo; como acontece, por exemplo, em cursos de especialização a distância, que podem ser oferecidos pelos departamentos das IES. Será em vista do tamanho do público-alvo, que um mesmo professor poderá, ou não, atuar como autor e especialista no curso.

Arnold nos permite esclarecer que,

Em um curso presencial, onde um professor decide oferecer uma disciplina a distância sem uma estrutura a apoiá-lo, ele é igualmente o autor do curso e o tutor, ou seja, o interlocutor direto do aluno, aquele que o orienta e estimula, além de acompanhar o seu desempenho e fazer a sua avaliação. Isso é possível porque a relação numérica professor/aluno é, provavelmente, semelhante à observada na oferta de uma disciplina presencial.

Entretanto, em cursos oferecidos por uma unidade ou instituição de EaD, nem sempre é possível ao autor do curso acumular as funções de professor e de tutor. Em primeiro lugar, ao atender a um convite para elaborar o conteúdo de um curso, o professor ou especialista normalmente acrescenta mais um aos seus diversos compromissos profissionais. Como se trata, geralmente de indivíduo de reconhecida competência em sua área e, portanto, bastante requisitado, sua disponibilidade costuma ser muito restrita, não lhe permitindo assumir tarefas extras. Mesmo que assim não o fosse, vagas em um curso a distância não estão vinculadas à capacidade física instalada, como acontece no ensino presencial. A inexistência de limites espaciais significa uma clientela em potencial muito mais numerosa, que requer vários professores, ou tutores, para atendê-la.

Em algumas instituições (na Open University, para citar uma), os autores do conteúdo participam das etapas de desenvolvimento, produção e avaliação do material didático, mas não ministram o curso. (ARNOLD, 2003, p.184).

Como podemos ver, a tutoria pode ser trabalhada em duas modalidades, a distância ou presencial. Alguns cursos optam por um único profissional que exerça as duas modalidades de tutoria, enquanto outros selecionam profissionais para atuarem como tutores presenciais e outros para serem os tutores a distância. Outras diferenciações também podem acontecer, como, por exemplo, um tutor poderá acompanhar uma turma durante todo o curso, ou ele poderá ser responsável apenas por disciplinas, como acontece nos cursos presenciais. O que é unânime na definição das funções de professor e tutor na EaD, é que essas dependem de cada instituição de ensino.

O grande dilema em nossa discussão parece ser entender o porquê do uso da palavra tutor e não professor para designar quem acompanha os alunos na EaD. Consideramos que o primeiro elemento que justifica o uso do termo tutor é que esse sujeito não tem a função de ensinar, visto o papel que o material instrucional assume nos cursos a distância. Mas o

elemento que consideramos mais elucidativo do uso do termo tutor na EaD é justamente aquele mais criticado, ou seja, o do tutor como protetor, pois é justamente esse termo que tem contribuído para re-significação da EaD e a quebra do sentimento de isolamento que os alunos sentem, sobretudo, no início de seus cursos. Atribuir a um profissional a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos através da tutoria faz com que muitos deles ouçam, conversem, aproximem-se de seus alunos. Não se trata de estabelecer uma relação “matriarcal” entre tutor e aluno, mas uma relação de motivação, que demonstre ao aluno da EaD que ele não está sozinho, ainda que distante. Acreditamos que, neste momento de expansão, desenvolvimento e re-significação do ensino a distância, a função de tutor assume um papel importante no processo identitário dessa modalidade de ensino.

Outra questão que não podemos deixar de abarcar aqui é que é importante que as instituições de ensino superior voltadas à formação de professores, bem como as licenciaturas, reconheçam a função de tutor como uma das possibilidades de atuação do professor. Da mesma forma que a educação de jovens e adultos e a educação especial são trabalhadas como modalidades de ensino específicas dentro dos cursos de formação, a modalidade de ensino a distância também deverá ser tratada como tal e reconhecida como campo de atuação de educadores. E como toda modalidade de ensino, o educador não atua isoladamente como professor ou tutor. Ele faz parte de uma equipe pedagógica que conta com outros profissionais para o desenvolvimento e o sucesso do processo de formação de seus alunos.

Em nosso estudo, optamos por manter o uso do termo tutor, por ser usado por grande parte dos estudiosos da EaD (ARNOLD, 2003; LITWIN, 1997; SALGADO, 2003) e por ser essa a definição empregada no curso a distância em que atuam nossos sujeitos de pesquisa. No entanto o mais relevante é considerarmos que a terminologia professor e tutor serve para superarmos uma idéia de esvaziamento da função do professor na EaD, para alcançarmos uma compreensão em que a divisão de funções e a distribuição de tarefas visam a assegurar o atendimento, e a qualidade dele, a todos os alunos de um curso a distância.

Por se tratar da modalidade a distância, acreditamos que muito ainda deve ser estudado e desenvolvido em torno das TICs, para que elas permitam ao professor e ao aluno ensinar e aprender, sem a necessidade de uma série de encontros presenciais que demandem da EaD uma carga horária digna de ensino presencial. Ao questionarmos a contribuição das TICs ao desenvolvimento do ensino a distância, pensamos se os profissionais da educação percebem que as TIC podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino. Se os recursos e ferramentas disponíveis aos educadores são suficientes para auxiliar nesse processo, serão os próprios educadores que terão que responder a questão, afinal os técnicos

em informática não podem ser os responsáveis por definir que ferramenta ou que programa educacional serão usados para o ensino, pois, se assim for, voltaremos ao tempo em que a EaD foi criticada pelo seu caráter tecnicista. Quem dirá que recursos, e como serão usados, devem ser os profissionais da educação, mas, antes, precisamos de saber se os mesmos estão cientes desse papel e se consideram que estas TIC realmente podem contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Dados esses aspectos sobre a função de tutor, vamos agora nos concentrar nos sujeitos de nossa pesquisa, os tutores que atuaram no Projeto Veredas na AFOR UFJF, revelando seu perfil, desvelando o uso que fizeram das TICs nesse curso a distância, bem como sua opinião a respeito das mesmas.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

No momento da definição da metodologia deste estudo, foi possível identificar a contribuição de outras disciplinas, entre elas a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, para a consolidação do arcabouço metodológico que embasa a realização de pesquisas em Educação: a Psicologia, com seus ensaios sobre os processos de aprendizagem; a Sociologia e a Antropologia, por suas contribuições às relações entre os processos educativos e as dinâmicas sociais em que esses se inserem. Ademais, consideráveis indicações, para orientarem o planejamento e a realização de pesquisas em Educação advêm das metodologias das Ciências Sociais, em parte, porque a Educação consolidou-se como campo de pesquisa mais recentemente, enquanto as Ciências Sociais têm um percurso mais longo de produção (GONÇALVES, 2002).

No campo da Filosofia, tem origem a identificação de diferentes concepções de sujeito e mundo e, conseqüentemente, diferentes concepções de conhecimento. Até a Idade Moderna, a Filosofia foi marcada pela lógica aristotélica, baseada no silogismo, ou seja, no raciocínio dedutivo, mas, como se limitava a leis lógicas de pensamento, essa tornou-se alvo de críticas, abrindo caminho para a distinção entre a Filosofia e a Ciência, por essa última negar a validade de todas as formas de conhecer que não obedecessem a seus princípios metodológicos para a produção de conhecimento científico. É neste contexto que o método se torna um aspecto fundamental na discussão sobre o conhecimento científico, sendo, portanto, um elemento fundamental da investigação (GONÇALVES, 2002).

Para compreendermos como as diferentes concepções de conhecimento interferem na forma como os pesquisadores procedem metodologicamente à realização de seus estudos, é preciso atentarmos à evolução do campo da pesquisa em Educação e, concomitantemente, à concepção sobre sujeito e objeto. Canen (2003, p.219) teceu uma análise sobre esse tema, identificando a evolução de um modelo único, calcado na neutralidade do pesquisador, para uma visão da pesquisa como processo ligado às suas crenças.

Dessa forma, a autora reconhece, inicialmente, uma metodologia em que o pesquisador deveria mostrar que não influenciou qualquer aspecto da pesquisa, ou seja, sujeito e pesquisa eram dois pólos separados. Esse modelo

foi aceito como sinônimo de pesquisa, particularmente a partir da divulgação do Positivismo – tendência filosófica fundada por Auguste Comte, no início do século XIX, que basicamente preconizava a necessidade de a Ciência ser construída sobre fatos concretos, verificáveis através da observação e da experimentação, bem como possuir capacidade de previsão (CANEN, 2003: 221).

O Positivismo se adaptou muito bem às Ciências Naturais¹⁷, mas recebeu críticas no que se refere às Ciências Humanas, por sobrepor o objeto ao sujeito. Entre as correntes filosóficas que lhe destinaram críticas, Canen (2003) nos permite destacar algumas delas.

A Fenomenologia criticava o modelo positivista pela redução aos fatos observáveis. Segundo essa corrente, a idéia fundamental para a pesquisa em Ciências Humanas deveria ser a intencionalidade que movem as ações dos sujeitos, estudando seus significados e destacando, assim, este sujeito também como objeto de pesquisa. A Fenomenologia teve em Husserl (final do século XIX e início do século XX) um de seus principais expoentes.

O Relativismo, por sua vez, fez críticas extremas ao Positivismo por negar qualquer possibilidade de critérios objetivos para a apreensão da realidade, pois a realidade como tal só seria construída a partir do olhar do pesquisador e dos sujeitos por ele pesquisados.

Para o Materialismo Dialético, concepção que recebeu grande impulso pela contribuição de três filósofos alemães: Hegel, Marx e Engels, destaca-se a idéia de que sujeito e objeto agem um sobre o outro e ambos se modificam mutuamente. Segundo essa concepção, os fenômenos estudados devem ressaltar não só os significados que movem as ações dos sujeitos, mas também as relações históricas e sociais que se estabelecem no contexto em que esses sujeitos estão inseridos, ou seja, o contexto histórico-social e econômico. Além disso, o real valor de uma pesquisa estaria em sua contribuição para a transformação da sociedade, levando o pesquisador a considerar o que já foi escrito sobre o problema estudado e que contribui para o progresso do conhecimento. Podemos perceber que algumas orientações dessa concepção estão presentes em pesquisas acadêmicas, como, por exemplo, a importância de buscar o que já foi escrito sobre o tema estudado. Essa idéia está presente nos trabalhos realizados na academia, pois esses precisam dialogar com o conhecimento já produzido sobre o tema em questão, de forma a avançar na construção desse conhecimento, seja qual for a opção metodológica.

Essas correntes questionaram o modelo único calcado no Positivismo, que dominava a realização das pesquisas em Educação. Ao percebermos, de um lado, o Positivismo e, de outro, as correntes que o criticavam, é que podemos compreender como se originou a dicotomia qualitativa/quantitativa que orienta a definição de uma metodologia pelos pesquisadores, não sendo essa dicotomia exclusiva ao campo da Educação.

¹⁷ Ver BARRETO, Túlio Velho. **Positivismo, positivismo: da tradição francesa ao positivismo instrumental**. Disponível em <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~gudwin/ftp/ia005/Positivismo.doc>> Acesso em 05/07/2007.

Canen nos orienta que foi nos anos de 1980 que todas as pesquisas que rejeitavam o modelo positivista se reuniram em torno do termo “pesquisas qualitativas”. Opondo-se ao Positivismo, esse tipo de abordagem se tornou predominante, a partir daquela década, nas Ciências Sociais, sobretudo, na Educação. Por conseguinte, as pesquisas quantitativas eram tidas como “positivistas”. O que se observou com essa dicotomia foi uma rejeição a qualquer metodologia de pesquisa quantitativa nesse período.

Em contrapartida, identifica-se um movimento do Positivismo para superar as críticas recebidas. É o pós-positivismo que, sem perder o caráter objetivo de suas pesquisas, já aceita que o pesquisador não é neutro e a realidade não pode ser completamente apreendida pela pesquisa. Ainda assim, “acredita na possibilidade de objetividade do trabalho de pesquisa”, com preferência por metodologias que manipulem variáveis independentes e analisem seus efeitos sobre variáveis dependentes. Admite, contudo, a presença complementar de métodos qualitativos. Em síntese, o pós-positivismo mantém a perspectiva central de aplicação de uma metodologia rigorosa e crítica para conhecer a realidade, só que de maneira aproximada, e não totalmente conhecida. Dessa forma, ele passa dos ideais de domínio absoluto da realidade, de certeza e de controle a ideais de objetividade, mas sem a eliminação de fatores subjetivos nas pesquisas (CANEN, 2003, p.233).

Pretendemos com esta discussão demonstrar como as discussões acadêmicas foram superando a rejeição às pesquisas quantitativas, como uma consequência da rejeição ao Positivismo. Foi preciso reconhecer que esse movimento inicial na área da pesquisa trouxe suas contribuições ao campo educacional, ao permitir que grandes fenômenos fossem estudados e seus resultados generalizados; que estudos quantitativos fossem tomados como pontos de partida para estudos qualitativos; e, sobretudo, que esse movimento contribuiu para o reconhecimento da importância de critérios metodológicos para a realização de pesquisas acadêmicas.

Tendo em vista a discussão acima descrita, propusemo-nos a identificar a opção metodológica deste estudo. Uma preocupação constante no momento dessa definição foi encontrar um embasamento teórico que superasse dicotomias e fosse capaz de aproveitar as contribuições de diferentes vertentes para a realização do estudo.

Segundo Canen (2003, p. 217), a expressão metodologia “pode ser usada no sentido restrito de instrumental de coleta e tratamento de informações ou no sentido amplo de abordagem ao processo de produção do conhecimento, o que envolve também aspectos teóricos e conceituais”. Em ambos os casos, a metodologia está ligada aos objetivos do pesquisador e às suas escolhas.

Logo a metodologia não se reduz à definição dos instrumentos de pesquisa e à seleção de seus sujeitos. Ela envolve orientações que estão presentes em cada uma das etapas para a realização da pesquisa. O ponto de partida será sempre a questão, a pergunta que se objetiva compreender. Mas, além disso, a análise dos dados deverá estar sempre relacionada ao construto teórico do estudo. É esse momento da pesquisa que nos permitirá superar a dicotomia quantitativa/qualitativa, ao levarmos em consideração que a análise de dados em uma metodologia quantitativa não dispensa uma análise qualitativa dos mesmos, interpretando-os com o devido embasamento teórico, da mesma forma que a pesquisa qualitativa pode utilizar gráficos e outros dados estatísticos como “elementos complementares de validação” (BRANDÃO, 2002, p.42).

É neste contexto, que o presente estudo, de abordagem quantitativa, pauta-se na pesquisa do tipo *survey*¹⁸ para a sua realização. Esse tipo de pesquisa utiliza modelos numéricos para representar aspectos da realidade investigada pelo pesquisador; em outras palavras, associa os números às complexas realidades que eles buscam retratar (Melo, 2004). Assim, o *survey* demanda a produção de instrumentos de medidas e a capacidade do pesquisador de lidar com os dados coletados quantitativamente, de forma a analisar e explicar sobre as informações por eles conferidas. Júnior e Melo (2004, p.216) acrescentam que

Pesquisas quantitativas podem ter objetivos muito diferentes: há as que pretendem explicar complexos processos sociais por meio de sofisticados modelos estatísticos – ou pelo menos produzir alguma evidência empírica em favor de uma teoria – e, há aquelas que visam apenas a desbravar com conceitos de uso corrente, um acontecimento novo ou um terreno relativamente pouco explorado. (JÚNIOR E MELO, 2004: 216).

O objetivo desse estudo quantitativo foi explicar o processo de percepção dos tutores sobre o uso das TICs no Projeto Veredas, utilizando procedimentos estatísticos, que serão apresentados a seguir.

5.1 Procedimentos metodológicos: definição da população e instrumentos de pesquisa

Foram definidos como sujeitos de pesquisa os tutores que atuaram no Projeto Veredas pela AFOR UFJF. Diante do interesse em abarcar neste estudo a opinião de todos os tutores da AFOR – que representam um total de 64 pessoas, marcadas por características específicas quanto à formação acadêmica, experiência profissional, além de aspectos regionais e culturais – optamos pelo questionário como instrumento que permitiria alcançar todo o público. Do

¹⁸ Sobre *survey*, foram consultadas as obras de Babbie (2001); Goode e Hatt (1979).

mesmo modo, a coleta de dados através desse instrumento possibilitou o devido distanciamento, para que os tutores se sentissem tranqüilos e preservados para responder as questões de uma pesquisadora que atuava no mesmo projeto, mesmo que desempenhando outra função: a de assistente de tutoria.

Outros desafios foram colocados para a pesquisa de campo, entre eles o tempo. O Projeto Veredas teve início em março de 2002 e término em julho de 2005. Assim, ao final do curso, os tutores estariam dispensados da função. Mas, visto que este estudo tinha como objetivo coletar os dados exatamente com esses profissionais, foi necessário “ir a campo” ainda no primeiro semestre do curso de Pós-Graduação em Educação, de modo a assegurar essa coleta. Reconhecemos que o receio de que as leituras pudessem não ser suficientes para a construção de um questionário abrangente e que esse poderia ser melhorado com o tempo e com o avanço das leituras esteve presente. No entanto, elementos como as leituras realizadas desde o curso de especialização *latu sensu* em Gestão da Educação a Distância, as observações feitas como bolsista no Projeto Veredas, o levantamento de dados do *site* Veredas da AFOR UFJF, as entrevistas realizadas com a coordenação do projeto e a aplicação de pré-testes foram fundamentais para a superação dos limites do tempo para a elaboração de um instrumento de pesquisa fidedigno. De acordo com Goode e Hatt (1979), para se elaborarem boas questões, é importante que o pesquisador faça uma pesquisa bibliográfica séria, discuta os problemas de sua pesquisa com os colegas e tenha experiência no assunto. Esses autores colocam ainda que,

quando o entrevistador e o informante possuem uma experiência mais específica com o assunto do inquérito, muitas perguntas são desnecessárias. (...) Em resumo, é possível preencher com nosso conhecimento muitas lacunas nas informações. (GOODE e HATT, 1979, p.174).

Os procedimentos metodológicos que permitiram a coleta dos dados foram organizados em duas fases para a realização da pesquisa.

A primeira fase se dividiu em dois momentos. No primeiro, foi feito um levantamento sobre as atividades desenvolvidas pelos tutores no *site* do Veredas e a apuração do número de acessos que cada um deles teve ao *site* ao longo dos três anos e meio de Projeto¹⁹, haja vista que esse era uma ferramenta de uso obrigatório por esses sujeitos. A obtenção desses dados foi feita mediante autorização da Coordenação do Projeto na AFOR UFJF e teve por objetivo verificar a frequência de acessos dos tutores ao *site*.

¹⁹ A apuração da frequência de acesso dos tutores ao *site* encontra-se no Anexo A.

Num segundo momento, foi feita uma entrevista com a coordenação da AFOR UFJF²⁰, para que fossem obtidas informações sobre as condições de acesso ao *site* do Veredas e as orientações e instruções por ela prestadas. Essas entrevistas foram realizadas antes da aplicação dos questionários e contribuíram com informações para a construção dos mesmos.

Essa primeira fase foi fundamental para a reunião do maior conhecimento possível sobre o tema estudado e, assim, proceder à formulação do questionário, principal instrumento de pesquisa.

Na segunda fase, de posse das informações sobre a frequência da utilização do *site* pelos tutores e das condições de acesso oferecidas pela AFOR UFJF, construímos um questionário, que foi aplicado²¹, pela própria mestranda, a todos os tutores da AFOR UFJF, com questões objetivas sobre a utilização das TICs na EaD, sobretudo, no que concerne ao desempenho de sua função no Projeto Veredas.

Goode e Hatt (1979) afirmam que “um bom formulário começa com uma boa hipótese formulada”. Nesse sentido, destacamos a hipótese inicial levantada, ao dar início ao presente estudo, a qual foi fundamental para manter-se o norte teórico no momento da elaboração e definição dos itens do questionário. Tendo em vista a hipótese de que os tutores poderiam utilizar as TICs mais para o gerenciamento de informação do que para atividades pedagógicas, elaboramos questões que permitiram traçar um perfil acadêmico e profissional desses sujeitos, mas, sobretudo, questioná-los sobre o tipo de atividades que desenvolviam no curso, ao fazerem uso das TICs. Como o *site* do Projeto Veredas na AFOR UFJF era de uso obrigatório por tais tutores, muitas das questões estiveram diretamente ligadas à utilização desse ambiente.

O questionário se destinava a um público total de 64 tutores. Ele foi aplicado em duas ocasiões. Primeiro, em maio de 2005, visando os pólos de Porteirinha e Janaúba, com um total de 41 tutores. Foram aplicados antes do início de uma reunião entre coordenação e tutores. Na oportunidade, foram respondidos 31 questionários. A reunião teve algumas ausências e, diante dessa situação, optamos por enviar os questionários aos ausentes pelo correio. Dos 10 questionários enviados, foram devolvidos 04. Totalizamos, assim, 35 questionários respondidos nos pólos de Janaúba e Porteirinha.

²⁰ O roteiro dessa entrevista encontra-se no Anexo B.

²¹ O questionário aplicado encontra-se no Anexo C. Este instrumento passou pela revisão da mestranda e de sua orientadora.

A segunda ocasião foi para aplicação do questionário aos 23 tutores do pólo Juiz de Fora, em junho de 2005. Esses também foram aplicados antes do início de uma reunião entre coordenação e tutores. Responderam ao questionário 22 tutores.

5.2 Técnicas para análise dos dados coletados

Para análise dos dados, contamos com um total de 57 questionários respondidos. Os dados foram processados através do programa Statistical Package for Social Sciences – SPSS²². Algumas questões permitiam respostas abertas e passaram por tabulação²³.

O questionário conteve 36 questões e foi organizado, a posteriori, em torno das seguintes categorias de análise:

(1) perfil do tutor: engloba questões sobre a formação acadêmica, a atuação profissional, e dados sócio-biográficos;

(2) conexão à Internet: são dados sobre as condições técnicas de conexão e sobre a frequência de acesso à Internet pelos tutores;

(3) utilização de tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: para essa categoria foram elaboradas questões sobre os recursos utilizados pelos tutores e os motivos que influenciaram tal utilização. Permitirá ver a frequência dessa utilização e relacioná-la à opinião dos tutores sobre os recursos que julgam mais eficientes no processo de ensino e aprendizagem na EaD.

(4) opinião dos tutores sobre aspectos das tecnologias de informação e comunicação.

Para análise das referidas categorias e suas variáveis, optou-se tanto pela análise univariada quanto pela multivariada.

Na análise univariada, verifica-se apenas uma variável por vez. Nesse caso, temos a opção de relatar todos os casos individualmente ou por agrupamento e podemos ainda informar as frequências obtidas através de números brutos ou porcentagens. Todas essas possibilidades foram usadas em nossa análise, quando pertinentes.

Enquanto o tipo univariado serve para descrever, o tipo multivariado associa duas ou mais variáveis. A associação entre duas variáveis é denominada análise bivariada, e aquela que associa mais de duas variáveis é definida como multivariada. Esses tipos de associação visam a fortalecer o resultado emergido dos dados e a estabelecer esquemas explicativos.

²² O relatório estatístico encontra-se no Anexo D.

²³ A tabulação destas questões está no Anexo E.

Nesse tipo de procedimento, é preciso conhecer a lógica das variáveis dependentes e independentes. Babbie (1999) nos esclarece que é difícil e até arbitrário determinar qual é o tipo de cada variável, mas, ao menos, uma diretriz auxilia nessa definição. De modo geral, as variáveis independentes têm seus valores definidos antes da variável dependente. De qualquer forma, em situações onde a ordem temporal não é clara, a definição precisa de ser feita em bases lógicas, em que o próprio pesquisador deverá argumentar sobre a definição das variáveis como dependentes ou independentes.

A análise multivariada, seja bi ou multivariada, na verdade, não é considerada uma técnica específica de análise (BABBIE, 1999). Entre as técnicas que podem ser usadas para essas situações, estão as correlações, a análise de variância, a regressão linear ou múltipla, etc. Para optar por uma técnica apropriada à análise dos dados é preciso, inicialmente, reconhecer os tipos de variáveis que constituíram o questionário da pesquisa. As variáveis podem ser classificadas como qualitativas e quantitativas. No primeiro grupo, estão as variáveis do tipo nominal, as quais não estabelecem ordem entre as categorias, e as do tipo ordinal, que apresentam uma ordem entre elas. Entre as quantitativas, estão as variáveis intervalares ou de razão, que expressam o resultado de mensurações.

Os itens elaborados para o presente estudo são do tipo nominal e, para proceder à análise dos dados, optamos pela técnica da correlação, que permite medir a intensidade e a direção das associações entre duas ou mais variáveis. Para correlação de variáveis nominais, utilizamos o coeficiente V de *Cramer*²⁴, que exprime o grau de associação entre variáveis em tabelas de ordem superior a 2 X 2 (LEWIN, 1981, p.311).

As correlações podem ser classificadas de acordo com a força ou o sentido. Para classificá-la com relação à força, devemos estar atentos aos valores do coeficiente de correlação calculado – o qual dependerá do tipo de variável que está sendo analisada²⁵. Uma correlação é classificada como *forte*, quando o valor do coeficiente se aproxima de 1; *fraca*, quando esse valor se aproxima de 0, e *moderada*, se está próximo de 0,5. Caso o cálculo do coeficiente dê resultado igual a 1, a correlação será considerada *perfeita*. Já o coeficiente igual a 0 acusa a ausência de correlação entre as variáveis. Lewin (1981, p.276) nos alerta que “*muitas são as relações estatisticamente significantes; poucas expressam correlação perfeita ou exata*”.

²⁴ “Coeficiente não paramétrico apropriado para medir a intensidade de associação entre duas variáveis nominais”. (Maroco, 2003, p.34) Este coeficiente será calculado, no momento da correlação, pelo programa estatístico SPSS.

²⁵ Coeficiente de correlação para dados intervalares = Pearson. Coeficiente de correlação para dados ordinais = Spearman.

De acordo com o sentido, a correlação poderá ser positiva ou negativa:

Uma *correlação positiva* indica que os respondentes que obtiveram escores altos na variável *X* tendem a obter escores também altos na variável *Y*. (...) Diz-se que há correlação negativa quando, com relação aos mesmos respondentes à mediada que se obtém escores altos na variável *X*, há propensão de se obterem escores baixos na *Y*. (LEWIN, 1981, p.277).

É importante reconhecer que as correlações não inferem sobre relações causais. “Uma correlação mede pura e simplesmente a associação entre variáveis sem qualquer implicação de causa e efeito entre ambas” (MAROCO, 2003, p.32).

Definida a técnica, foi preciso estar atento para que a análise dos dados fosse feita em cotejo com as hipóteses iniciais formuladas para o estudo. Assim, buscamos construir um relatório final que traduzisse a interpretação dos dados, considerando o aporte teórico recolhido ao longo da pesquisa. Tendo em vista que o presente estudo objetiva conhecer como os sujeitos percebem o uso das TICs na EaD, não pretendemos estabelecer relações causais, para justificar o fenômeno estudado, mas interpretar, explorar, cruzar as informações obtidas, a fim de tecer um entendimento sobre a questão estudada.

6 O USO DAS TICs PELOS TUTORES NO PROJETO VEREDAS

Para a instituição do Projeto Veredas foram organizados cinco sistemas integrantes, a saber: Sistema Operacional, Sistema Instrucional, Sistema de Monitoramento e Avaliação, Sistema de Tutoria e Sistema de Comunicação e Informação. Destacamos, neste momento, o Sistema de Tutoria, que responde pelo processo de seleção de tutores, pelas funções e tarefas a serem por eles desempenhadas e pela sua preparação para atuarem no curso.

A Coordenação Geral do Projeto Veredas, representada pela SEE/MG, levou as AFORs a formarem turmas de 15 alunos para a orientação de cada tutor. A AFOR UFJF, por sua vez, formou turmas de aproximadamente 30 alunos, firmando com seus tutores um contrato com maior carga horária de trabalho, de forma a garantir tempo e dedicação necessários a um grupo maior de alunos.

No Projeto Veredas, os tutores exerciam tanto a modalidade de tutoria presencial, realizando encontros e plantões com seus cursistas, quanto a tutoria a distância, com atendimento via telefone, fax ou Internet. A SEE/MG recomendou às AFORs a organização de uma equipe de especialistas, com quem os tutores poderiam tirar dúvidas “em questões que considerassem mais complicadas” (MINAS GERAIS, 2002, p.51). Na AFOR UFJF, tais especialistas eram professores da própria AFOR, que variavam a cada módulo de acordo com as disciplinas oferecidas. A equipe de professores especialistas só funcionou até o quinto módulo do curso, tendo em vista que o atendimento prestado aos tutores era escasso. A partir desse módulo, foi organizada pela AFOR uma Equipe de Monografia, formada por 7 professores – apenas um deles era professor da UFJF, o qual respondia pela Coordenação dessa equipe. Cada professor era responsável por prestar orientações às monografias dos cursistas para um grupo de 6 a 7 tutores. O atendimento prestado pela equipe era garantido através de comunicação pelo *site* da AFOR e por oficinas presenciais que aconteciam, sobretudo, durante as Semanas Presenciais do curso. Essa estrutura da AFOR UFJF nos permite identificar a organização de um curso a distância em torno de uma equipe pedagógica, em que o tutor assume papel fundamental, por ser ele o educador que “determina o diálogo fundamental entre o curso e os seus alunos”. Ele é quem pode responder com mais exatidão sobre o desempenho e o progresso dos cursistas, justamente por atuar junto a esses alunos (MINAS GERAIS, 2002, p.14). Damos destaque à organização dessa equipe no Projeto, para diferenciar as funções dos diferentes integrantes da equipe pedagógica organizada pela AFOR e para conhecermos os sujeitos que poderiam comunicar-se através do *site* do curso.

Segundo orientações da SEE/MG, cada AFOR era responsável pela seleção de seus tutores, “adotando os mecanismos de escolha que julgar apropriados” (MINAS GERAIS, 2002, p.49). Assim, a AFOR UFJF contratou seus tutores, como celetistas, a partir de um processo seletivo, divulgado em Edital Público, coordenado pela própria instituição.

As orientações da SEE/MG pautavam-se na contratação pelas AFORs de professores da própria instituição que atuassem em cursos de Pedagogia ou Licenciaturas em disciplinas do Ensino Fundamental, e/ou professores da rede pública de ensino com pós-graduação, e/ou alunos de Mestrado e Doutorado da própria AFOR, desde que possuíssem experiência comprovada no Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2002, p.49). No entanto observou-se que algumas AFORs tiveram dificuldade para preencher seu quadro de tutores com candidatos que atendessem a estes requisitos (FERREIRA e GARRIDO, 2005).

Sendo assim, a AFOR UFJF definiu como requisito mínimo, para candidatar-se ao processo seletivo para tutoria no Projeto Veredas, ser graduado em Pedagogia ou Licenciatura. Além disso, a AFOR convidou a exercerem a função os alunos de seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Três desses alunos atuaram como tutores na AFOR.

Dadas as orientações gerais da Coordenação do Projeto representada pela SEE/MG, vamos conhecer os tutores da AFOR UFJF, que respondem como sujeitos do presente estudo.

6.1 Os tutores da AFOR UFJF e sua experiência em EaD

Os tutores da AFOR UFJF eram predominantemente do sexo feminino, 48 eram mulheres (85,7%), e 08 homens (14,3%). A faixa etária revelou uma média de idade entre 31 e 35 anos²⁶ (36,8%). O grupo era formado ainda por 26,3% de tutores com idade entre 26 e 30 anos; 10,5% na faixa etária entre 36 e 40 anos; e outros 10,5% com idade entre 41 e 45 anos. 8,8% tinham idade entre 46 e 50 anos; e apenas 5,3% dos tutores tinham entre 51 e 55 anos.

Quanto ao nível de formação dos tutores, quando da aplicação do questionário, já na fase final do Projeto, 05 deles (9,1%) tinham mestrado concluído e 08 (14,5%) estavam com o mestrado em curso. 23 tutores (41,8%) já possuíam especialização e 07 (12,7%) cursavam uma especialização *latu sensu*. 12 tutores (21,8%) possuíam apenas a graduação.

A maioria dos tutores tinha outro emprego além desse no Projeto Veredas. 44 deles (77,2%) disseram ter outro cargo na área de Educação; 11 (19,3%) não tinham outro emprego

²⁶ Foi considerada a idade dos tutores no ano de 2005, ano de aplicação do questionário.

durante o Projeto Veredas e apenas 01 desempenhava outra função diversa da área de educação.

Perguntamos aos tutores sobre suas experiências em EaD.

Profissionalmente, apenas 09 tutores (15,8%) tiveram alguma experiência nessa modalidade de ensino. Desse grupo, 07 atuaram em políticas públicas desenvolvidas nessa modalidade de ensino, sendo 05 no Procap, 01 no programa Salto para o Futuro e 01 no Proformação. Tais números refletem a expansão da EaD, incentivada por políticas públicas, sobretudo para a formação de professores. Sobre os outros 02 tutores desse grupo, 01 atuou em um curso de Graduação de Matemática e o outro no Telecurso 2000.

Como alunos, 12 tutores (21,4%) tiveram a oportunidade de estudar sobre EaD antes do Projeto Veredas. 03 tutores, por terem realizado cursos de especialização; 02, através do curso de graduação; 01, por ter feito o Procap como professor da rede pública de ensino de MG; e 03 revelaram ter estudado sobre o assunto EaD por interesse pessoal, ou em grupo de estudos. Outros 03 não especificaram essa oportunidade de estudo.

Tabela 1 – Idade e experiência de estudo sobre EaD antes do Veredas

Especificação da experiência de estudo sobre EaD antes de trabalhar no Veredas	Ano de nascimento						Total
	1950 - 1954	1955 - 1959	1960 - 1964	1965 - 1969	1970 - 1974	1975 - 1979	
Não especificaram	0	0	1	0	2	0	3
Curso de Especialização	0	0	0	1	1	1	3
Grupo de Estudo	0	0	0	0	1	0	1
Leituras	0	0	0	0	1	0	1
Sempre me interessei em ler sobre EaD	0	1	0	0	0	0	1
Na Faculdade (curso de Pedagogia)	0	0	0	0	0	1	1
No curso de Pedagogia, superficialmente.	0	0	0	0	0	1	1
PROCAP	0	0	1	0	0	0	1
Total	0	1	2	1	5	3	12

Fonte: VIEIRA, 2007.

Essa questão nos chamou a atenção por apontar que apenas duas pessoas estudaram sobre EaD em seu curso de graduação, em Pedagogia. Cruzando os dados do questionário, foi possível identificar que estes dois tutores tinham entre 26 e 30 anos, logo concluíram seus cursos de graduação a partir da segunda metade da década de 1990, período em que a Lei 9394/96 já fora promulgada e suas proposições – incluindo a formação em serviço para professores através de cursos a distância, disposta no art. 80 – já estavam na pauta dos debates educacionais.

Ao analisar tal assunto, percebemos que a preparação para atuar na EaD ainda é incipiente nos cursos de graduação. Além disso, mesmo os alunos de cursos ministrados através dessa modalidade de ensino podem não ter contato com uma discussão acadêmica acerca da EaD. No Projeto Veredas, por exemplo, tal debate não estava previsto no currículo. Como já discutido, a EAD tende a ser oferecida a maiores de 18 anos, a alunos com certa autonomia intelectual. Sabemos ser o Veredas um curso normal superior, voltado à formação de professores com atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mas podemos pensar naqueles professores em atividade na Educação de Jovens e Adultos, que poderiam recorrer à modalidade a distância para atender aos alunos da EJA. Não nos cabe, aqui, tecer uma discussão sobre quais devem ser os objetivos da formação de professores, mas cabe dizer que um curso universitário, em nível de graduação, não pode limitar a formação de seus alunos a sua experiência profissional atual. Formação demanda uma preparação para atuar em diferentes situações e, por isso, discussões teóricas que estimulem o formando a pensar em alternativas para os desafios impostos no exercício de sua profissão.

A discussão ora apresentada nos leva a refletir sobre a formação esperada para se atuar na modalidade de ensino a distância.

Acreditamos que o tutor irá atuar como docente, portanto sua formação deve ser realizada nos mesmos cursos de graduação relacionados às disciplinas do curso em que irão atuar. A corroborar com essa orientação, a AFOR UFJF contou com 49% de tutores formados em Normal Superior ou Pedagogia e 51% graduados em outras Licenciaturas.

Alguns autores (Malvestiti, 2004; Masuda, 2002) defendem que, para atuar como tutor, deve-se ter no mínimo curso de graduação. Outros acreditam ser necessária uma pós-graduação. Na prática, assistimos a instituições que podem exigir apenas graduação para exercer a tutoria e outras que, logo em sua primeira experiência em EaD, definiram como requisitos mínimos aos candidatos terem mestrado, experiência em docência para o ensino superior e em EaD. Nesses casos, as exigências tiveram que ser reduzidas, e profissionais com apenas graduação tiveram que ser contratados, pela falta de candidatos que atendessem a todos esses critérios. A ausência de candidatos com esse perfil não quer dizer que eles não existissem. Sabemos que muitos desses profissionais são professores universitários com dedicação exclusiva e que, por uma questão de disponibilidade, não poderiam assumir essa nova função. Além disso, embora o número de mestres e doutores venha aumentando no Brasil, ainda não atinge nem 3% da população acadêmica graduada que por sua vez, está em

torno de 7,3% da população do país²⁷. Ao considerarmos que a contratação de profissionais de tutoria teve início no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, após o incentivo dado pela LDB, pensamos que muitas instituições não puderam exigir experiência em uma modalidade até então pouco difundida no meio acadêmico. Ao considerar essas questões, entendemos que as primeiras experiências de EaD, voltadas à formação de professores em serviço, com atendimento a um grande público, acabaram atuando também como formadoras de tutores.

Menezes (2003) nos aponta que um dos desafios vividos pelos profissionais da educação em sua primeira experiência em EaD é a inclinação em ministrarem aulas expositivas, em lugar de atividades mais orientadoras, o que tende a ser superado com o desenvolver do curso. É uma atitude inicialmente esperada, visto que a formação dos tutores foi orientada sempre para o ensino presencial, em que a figura do docente é colocada no centro do processo de ensino. Nesse sentido, percebemos que, em suas primeiras experiências em cursos a distância, a formação do tutor acaba promovendo-se “em serviço e pelo serviço, numa relação de aprendizado e trabalho” (MATIAS e PASCHOALINO, 2006, p.2).

Por se tratar de uma modalidade de ensino que demanda dos tutores habilidades e características apropriadas, as instituições, responsáveis por ministrarem os cursos a distância, acabam por oferecer momentos de formação a seus tutores. Inicialmente, tais instituições organizam suas equipes de coordenação e pedagógicas para orientá-los sobre o curso em que irão atuar – seus conteúdos e seu projeto pedagógico – e sobre a modalidade de ensino a distância. Depois, a formação se dá em serviço, através de seminários, reuniões e outros encontros marcados periodicamente, em que os tutores do curso se encontram e discutem os desafios e as soluções encontradas no exercício da função (MASUDA, 2003; MENEZES, 2003; PRETTI, 2000; SALGADO, 2003). No entanto as instituições que coordenam os cursos a distância não pretendem com esses encontros preencher lacunas na formação inicial dos tutores.

Os tutores da AFOR UFJF, por exemplo, passaram por uma preparação inicial de 40 horas, em que foram orientados sobre: a organização geral do curso; a proposta pedagógica; seu papel como tutor; as atividades a serem desenvolvidas com os professores-cursistas; a forma de comunicação entre eles e os atores do curso; a utilização do material instrucional; as atividades avaliativas e o estímulo a não evasão dos alunos. Além disso, os tutores receberam treinamento para uso das TICs no Projeto, através da Semana de Treinamento de Tutores, realizada antes do início oficial do curso. Ademais, esses participaram de uma vídeo-

²⁷ Número referente às pessoas com 25 anos ou mais. Fonte: IBGE – PNAD, 2002.

-conferência e dois Seminários de Tutores, organizados pela Coordenação Geral do Veredas – SEE/MG, e que contaram com a participação de todos os tutores do Projeto no Estado. Os tutores realizavam ainda reuniões mensais com a coordenação de sua AFOR. É esse conjunto de atividades que caracteriza a formação contínua desses atores durante a realização do curso.

No entanto, com a expansão dessa modalidade de ensino, a formação não pode restringir-se à formação “pelo serviço”. Sendo assim, precisamos refletir sobre os preceitos que devem orientar as instituições de ensino responsáveis pela formação de educadores, para que esses possam atuar em quaisquer modalidades de ensino, inclusive na modalidade a distância.

Belloni (2003) definiu três dimensões em torno das quais, a formação de professores deveria organizar-se: (1) a pedagógica, que envolve atividades de orientação e conhecimentos ligados à área pedagógica; (2) a tecnológica, que diz respeito às relações entre tecnologia e educação; e (3) a didática, ou seja, a formação específica do professor em determinada ciência. Da congruência dessas três dimensões, a autora afirma que a “formação de professores deve ter como horizonte buscar a compreensão dos aspectos teóricos em sua relação com a prática pedagógica” (Belloni, 2003, p.89). Além dessas competências, a autora acrescenta algumas características pessoais que contribuem para o exercício da tarefa de professor em EaD: ter habilidades comunicativas, saber organizar seu tempo e ser capaz de articular-se rapidamente com o grupo disperso de alunos.

Como o esclarecido na introdução deste trabalho, o Projeto Veredas, como curso desenvolvido na modalidade a distância, convocou os tutores a lidarem com TICs como instrumento de trabalho, pois a utilização desses recursos contribuiria para o seu desenvolvimento. O manual do tutor, destinado a prepará-los para a sua função, esclareceu: “Você, como tutor do Veredas, precisará conhecer informática para comunicar-se com seus cursistas, para tomar conhecimento de informações da sua AFOR e para registrar informações relativas à avaliação” (MINAS GERAIS/SEE, 2002a, p.30).

Por tais dimensões, vemos que, além da formação acadêmica, outras características são requeridas para atuar como tutor, tendo-se em vista o processo de integração de tecnologias à educação. No entanto são características para as quais a formação inicial pode não ser suficiente, logo a formação contínua se torna fundamental frente ao caráter emergente e indeterminado desse processo de integração.

Nessa perspectiva, perguntamos aos tutores se eles já haviam realizado algum curso de informática e constatamos que 31 deles (56,4%) o realizaram antes de começar a trabalhar no

Projeto Veredas; 04 (7,3%) o realizaram depois que começaram a trabalhar no Projeto; e 22 tutores (43,1) nunca realizaram um curso nessa área.

Tabela 2 – Realização de um curso de informática antes ou depois de começar a trabalhar no Veredas

Você realizou algum curso de informática antes de trabalhar no Veredas	Você realizou algum curso de informática depois que começou a trabalhar no Veredas		
	SIM	NÃO	TOTAL
Sim	2	29	31
	6,5	93,5	100,0
	50,0	56,9	56,4
Não	2	22	24
	8,3	91,7	100,0
	50,0	43,1	43,6
Total	4	51	55
	7,3	92,7	100,0
	100	100	100,0

Fonte: VIEIRA, 2007.

De acordo com a opinião dos tutores da AFOR UFJF, ao reunirmos esses dados àqueles que tratam do uso da Internet, podemos notar que a realização de um curso de informática não influi diretamente na utilização da rede. Tal afirmação se faz plausível, pois 88% dos tutores que nunca realizaram um curso de informática acessavam à Internet sem ajuda de outras pessoas. Além disso, o percentual de tutores que disseram precisar de ajuda para acessar à Internet é bem próximo, tanto para quem fez um curso de informática (11,5%), quanto para aqueles que não realizaram um curso (18%).

Tabela 3 – Realização de algum curso de informática e Ajuda para acessar à Internet

Você realizou algum curso de informática	Filhos	Cônjuge/ Companheiro	Não preciso de ajuda	Outros	Total
Sim	1 (2,9)	1 (2,9)	31 (88,5)	2 (5,7)	35 (61,4)
Não	2 (9,0)	1 (4,5)	18 (82,0)	1 (4,5)	22 (38,6)

Fonte: VIEIRA, 2007.

O fato de a maioria dos tutores acessar à Internet sem ajuda de terceiros, mesmo não tendo realizado nenhum curso na área de informática, faz-nos pensar na necessidade de se comprovar experiência no uso dessa tecnologia. Assim, perguntamos aos tutores que habilidades seriam necessárias para trabalhar em um curso a distância que utilize a informática.

Apenas 01 tutor (1,8%) respondeu que saber usar programas básicos é suficiente para atuar como tutor²⁸; 8,8% acham suficiente saber usar a Internet; e 8,8% dizem que o necessário é ter experiência comprovada no uso da informática. Porém a maioria dos tutores considerou mais de uma alternativa para responder essa questão. Assim, 64,9% afirmam que, para ser tutor, além de saber usar programas básicos de informática, é preciso ter experiência comprovada nesse aspecto; 15,8% acreditam que, além de saber usar programas básicos e Internet, também é preciso comprovar experiência.

Percebemos, com a análise da questão anterior, que alguns desses profissionais são capazes de lidar com a informática mesmo sem ter realizado um curso e, conseqüentemente, não teriam como comprovar essa habilidade, caso se exigisse a apresentação de um certificado.

Apesar de 80,7%²⁹ dos tutores considerarem importante comprovar-se experiência, no que se refere à experiência da AFOR UFJF, percebemos uma lacuna na averiguação das habilidades dos candidatos a tutores no uso da informática, pois, no momento da seleção, os mesmos foram apenas questionados verbalmente se usavam computador e Internet, mas não tiveram que apresentar um certificado, nem passaram por uma averiguação prática dessas habilidades. É por isso que se faz necessária, desde o momento da seleção, a definição de critérios mínimos para o desempenho da função.

Consideramos que, no momento de seleção de profissionais para tutoria, a demonstração de habilidade pelo candidato no uso das TICs poderia ter mais peso do que a apresentação de um certificado de curso técnico. Ferreira e Garrido (2005) afirmam que os processos de seleção devem ser aperfeiçoados e seguidos com mais firmeza, para garantir-se a contratação de profissionais com perfil e requisitos esperados para o exercício da função, de acordo com a proposta pedagógica do curso.

Mas, afinal, qual a importância do uso das TICs no Projeto Veredas? O papel das TICs no curso foi orientado pelo Sistema de Comunicação e Informação e tinha por objetivos específicos “complementar” os materiais instrucionais disponíveis; viabilizar aos tutores contatos com os diferentes participantes do curso; permitir a troca de informações; possibilitar o controle acadêmico; divulgar notícias e trocar experiências sobre o curso. Além disso, vemos que as atuais propostas de cursos a distância têm-se preocupado em incorporar as TICs

²⁸ Ver questão 21, no Anexo D.

²⁹ Soma dos percentuais dos tutores que pensam que, além de saber usar programas básicos de informática, é preciso ter experiência comprovada nesse aspecto (64,9%) e daqueles que disseram que, além de saber usar programas básicos e Internet, também é preciso comprovar experiência (15,8%).

aos seus projetos de ensino, pois vislumbra-se com tais tecnologias oportunidades de interação, produção e divulgação de materiais, além de acesso à informação (MINAS GERAIS/SEE, 2002a, p.60).

Ponte (2000) explica que as TICs podem ser abordadas de duas formas: como objeto de estudo, em que se coloca a informática como conhecimento, no intento de compreender *se* e *como* ela pode auxiliar o aluno no aprendizado de determinado conhecimento; ou como ferramenta de trabalho, encarada como instrumento a ser usado livre e criativamente por professores e alunos nas mais diversas atividades pedagógicas. No entanto o autor alerta que é importante estar atento, para que a prática de utilização desses recursos não caminhe para uma forma simplista de abordagem das TICs, em que o objeto de estudo se reduza a uma absorção livresca, esquecendo-se da informática como fonte de pesquisa, e a ferramenta de trabalho seja abordada apenas em suas características puramente técnicas.

Considerando a proposta do Projeto Veredas, observamos que as TICs foram abordadas sobretudo como ferramentas de trabalho, visto que seus objetivos enfatizavam o apoio às atividades de tutoria. Na proposta pedagógica, a informática foi abordada como tópico e não como disciplina em dois módulos do curso. Isso significa que não havia um texto ou referências bibliográficas sobre esse tema no material instrucional do curso, e cada AFOR seria responsável por definir como esse assunto seria trabalhado junto aos cursistas. No caso da UFJF, o tema foi trabalhado durante as semanas presenciais do curso, através de uma palestra sobre o *site* da AFOR e quatro oficinas de informática. Essas atividades sempre foram ministradas em semanas presenciais diferentes.

Uma vez abordada como ferramenta de trabalho, a instituição responsável pode oferecer a seus profissionais recursos, materiais, enfim, condições de trabalho, a fim de que os objetivos com o uso das TICs sejam cumpridos. Tendo em vista que nossa pesquisa se concentra no uso das TICs pelos tutores, vamos conhecer as condições de trabalho oferecidas pela coordenação da AFOR UFJF para o uso dessas tecnologias.

As condições de acesso disponibilizadas foram:

- 1) Um computador para cada tutor do Projeto.

Cada tutor da AFOR UFJF recebeu um computador, que deveria ficar no subpolo de atendimento do tutor ao seu grupo de cursistas. Na oportunidade, eles assinaram um Termo de Responsabilidade pelo uso do computador. Este recurso não podia ficar na residência do tutor. A coordenação esperava garantir a comunicação entre ele e os demais participantes do curso, sobretudo com a coordenação, além do registro dos dados pessoais e acadêmicos dos cursistas. Vale destacar que, ainda que os alunos do curso não dispusessem de acesso a essa

TIC, a AFOR se preocupou em oferecer a possibilidade de comunicação dos tutores com aqueles alunos que tivessem acesso à Internet. Outrossim, esperava-se que os recursos disponíveis pudessem oferecer aos cursistas do projeto a oportunidade de eles conhecerem e começarem a utilizar as TICs. Não foi elaborado um plano curricular para o desenvolvimento de atividades nessa área. Não se tratava de um plano formal de inclusão digital. A idéia presente era que os tutores atuassem como mediadores e incentivadores do uso das TICs, utilizando os recursos disponibilizados pela coordenação da AFOR.

2) 10 minutos de acesso diário à Internet.

Esse tempo era gratuito e poderia acumular-se em no máximo 30 minutos. Logo o tutor poderia ficar até 3 dias, no máximo, sem acessar à Internet e acumularia, assim, 30 minutos de acesso em um mesmo dia. A conexão oferecida era por linha discada. A coordenação da AFOR pagava a mensalidade do aparelho telefônico e os impulsos excedentes referentes ao tempo de conexão à Internet. Foi desenvolvido um programa, para que a conexão se encerrasse passados os 10 minutos diários de acesso, para não se superarem os gastos previstos no orçamento do Projeto. Em alguns municípios, os tutores negociaram com as prefeituras e conseguiram acesso livre a telefones, cujos gastos com a mensalidade e impulsos eram custeados pelo próprio município.

3) O *site* do Projeto Veredas da AFOR UFJF.

A AFOR UFJF criou um *site* de acesso restrito aos seus profissionais e cursistas, para o controle acadêmico das informações daqueles nela matriculados e para a comunicação entre seus participantes. Nesse *site*, estavam disponíveis as trocas de mensagens e o fórum de discussão, que eram temáticos e definidos de acordo com os componentes curriculares estudados no curso, incluindo um fórum sobre monografia – o mais utilizado. Ademais, a coordenação da AFOR organizou um treinamento em informática para seus tutores, logo após o resultado do processo seletivo. Foi realizada uma semana de treinamento, que envolvia discussões sobre o papel e a função do tutor, as atividades a serem desempenhadas e os objetivos do curso. Um dia foi programado para trabalhar-se informática. Os tutores foram apresentados ao *site* da AFOR, receberam uma apostila com informações básicas sobre o uso de computadores e do *site*, com itens como: salvar arquivos, criar pastas, copiar documentos, acessar à Internet, enviar e responder mensagens, enviar e receber arquivos. Para completar as informações passadas através desse treinamento, a coordenação da AFOR contava com um funcionário, cuja função era prestar apoio técnico em informática aos tutores.

4) Um programa chamado “Veredas Off Line”.

Esse programa foi criado para que os tutores pudessem baixar todas as informações do *site* do Veredas, como mensagens e quadro de notas, no período de 10 minutos. Depois de baixar essas informações, o tutor poderia desconectar-se da rede e, “off line”, ler suas mensagens, respondê-las, digitar notas, cadastrar outras informações acadêmicas de seus cursistas. Depois de realizadas as atividades desejadas, o tutor poderia conectar-se à rede novamente e exportar tais informações para o *site*. Assim, o “Veredas Off Line” era um programa que consistia em importar para o computador do usuário dados da Internet e, em outro momento, exportar dados digitados “off line” para o *site* do curso, atualizando-o. Na época em que começamos a elaborar o questionário e aplicar o seu pré-teste, o programa já não era utilizado pelos tutores, pois eles preferiam digitar os dados diretamente no *site* do Projeto, “on line”. Alguns tutores relataram que os dados se “perdiam” no *site*, que a conexão caía antes de se conseguir exportar ou mesmo importar todos os dados desejados. A coordenação disponibilizou uma funcionária para instalar o programa nos computadores de todos os tutores e prestar suporte através do telefone 0800 do curso, no entanto, mesmo com as orientações de utilização, as dificuldades técnicas de conexão limitaram o uso desse programa no Projeto, caracterizando-o como um recurso precário.

Dadas as condições técnicas oferecidas pela coordenação do curso, os recursos do *site* e as tarefas que esse ambiente demandava aos tutores em exercício de sua função, vamos analisar como era o acesso às TICs e a sua utilização por tais tutores

Ao final do Projeto Veredas, identificamos que a maioria dos tutores, 87,5%, possuía computador próprio em casa. Desses, 93,9% dispunham também de acesso à Internet. 67,4% conectavam a rede por linha discada; e 32,6% eram usuários de Internet por banda larga (incluindo rádio, velox, cabo e satélite).

Ao indagar a opinião desses tutores sobre a qualidade do acesso à Internet em suas residências, encontramos 65,2% que afirmaram que a conexão era boa, enquanto um percentual de 13% considerava a conexão péssima.

Além da qualidade dessa conexão em suas residências, perguntamos aos tutores como era a conexão nos subpolos. 30,9% acharam a conexão boa. Outros 30,9% disseram que a conexão caía, mas não chegava a atrapalhar o trabalho. 14,5% acharam a conexão péssima. 21,8% colocaram outra alternativa a essa questão, entre elas, o fato de raramente se dedicarem a conectar a Internet nos subpolos. Outros três profissionais lembraram que, nesses locais, não havia o provedor para mediar a conexão, ou nem mesmo a estrutura física necessária para tal.

Para conhecer o uso que os tutores da AFOR UFJF fizeram das TICs, precisamos de questioná-los sobre as atividades que eles desenvolveram utilizando-se dessas tecnologias, sobretudo *a Internet* e *na Internet*.

Inicialmente, elaboramos oito categorias de atividades passíveis de serem realizadas na rede e consultamos os tutores sobre a frequência com que as realizavam.

Tabela 4 – Frequência com que os tutores realizam as seguintes atividades na Internet

Atividades	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Total	Não respondeu
Pesquisa em <i>sites</i> de busca	25 (44,6)	20 (35,7)	10 (17,9)	1 (1,8)	56	1
Consulta <i>sites</i> da área educacional	22 (38,6)	23 (40,4)	11 (19,3)	1 (1,8)	57	0
Lê mensagens enviadas por e-mail	40 (72,7)	7 (12,7)	4 (7,3)	4 (7,3)	55	2
Consulta <i>sites</i> de notícia, jornalísticos	17 (30,9)	9 (16,4)	25 (45,5)	4 (7,3)	55	2
Acessa <i>sites</i> de entretenimento	8 (14,5)	6 (10,9)	25 (45,5)	16 (29,1)	55	2
Ouve músicas em <i>sites</i>	7 (13,0)	5 (9,3)	19 (35,2)	23 (42,6)	54	3
Conversa com amigos (chat, msn)	11 (20,4)	4 (7,4)	16 (29,6)	23 (42,6)	54	3
Realiza atividades do seu trabalho	46 (80,7)	8 (14,0)	3 (5,3)	0	57	0

Fonte: VIEIRA, 2007.

Pela análise comparativa entre as categorias, percebemos que aquela a que os tutores mais se dedicaram, quando acessavam a rede, relacionava-se às atividades de trabalho. O alto percentual de tutores que *sempre* realizavam atividades de trabalho na rede (80,7%) nos faz pensar em como o exercício de tutoria em um curso a distância foi capaz de desenvolver nesses profissionais a cultura de troca de informações e a realização de tarefas no ambiente digital. Não temos dados que nos permitam inferir que, antes de trabalharem no projeto, os tutores não acessavam a rede, para realizar funções de seu ofício, mas a percepção que um percentual considerável desses atores se dedicava a atividades do seu trabalho, ao acessar a rede, permite-nos dizer que a equipe de tutoria da AFOR UFJF utilizava a Internet profissionalmente.

A segunda atividade a que esse grupo mais se dedicou foi a leitura de e-mails, que pode ser tanto uma atividade de cunho profissional quanto para a comunicação pessoal entre amigos e parentes, não sendo possível distinguir o caráter da atividade nessa questão. 72,7% dos tutores sempre liam e-mails, e apenas 7,3% nunca o faziam.

Além disso, chama a atenção que canais de busca, tipicamente utilizados para pesquisas acadêmicas/escolares, e canais da área educacional são apontados como as categorias de *sites* acessados com mais frequência pelos tutores. São 25% acessando *sempre* e 20% acessando *muitas vezes* canais de busca; e 23% e 22% acessando *sempre* e *muitas vezes*, respectivamente, canais da área educacional. Temos, assim, uma difusão da Internet entre os

tutores como meio de acesso a informações educacionais, corroborando a ação profissional desses atores.

Em contrapartida, temos que 30,9% *sempre*, 16,4% *muitas vezes*, 45,5% *poucas vezes* e 7,3% *nunca* acessavam *sites* jornalísticos. 42,6% de tutores nunca acessavam *sites* de músicas na Internet nem canais de comunicação *on line*. De acordo com essa mesma questão, 20,4% *sempre* utilizavam esses canais de comunicação, e apenas 13% *sempre* ouviam músicas na rede.

Ao perguntarmos sobre a frequência de acesso a programas de comunicação *on line*, como Chat, MSN etc., e sobre ouvir música na Internet, pensamos se esses tutores já estariam familiarizados com um mundo digital e por ele imbuídos, um mundo digital que permite, inclusive, a realização de atividades simultâneas, a partir da hipótese de que aqueles, que acessassem com mais frequência a tal tipo de serviço, pudessem ser os mais habituados a lidar com a Internet.

Pelo cruzamento dos dados, foi possível perceber que os tutores que não têm acesso à Internet em casa³⁰, quando acessam à rede, dedicam-se principalmente às atividades de trabalho e à leitura de e-mails. 33,3% dos tutores que não têm acesso à rede em casa *nunca* acessam a *sites* de entretenimento nem usam canais de comunicação *on line*. Além disso, 66,7% desse grupo *nunca* ouvem músicas na rede.

Tabela 5 – Frequência com que os tutores realizam atividades na Internet e Acesso à rede em casa

Atividades	Sempre		Muitas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Acesso a Internet em casa										
Pesquisa em <i>sites</i> de busca	22 (47,8)	1 (33,3)	16 (34,8)	1 (33,3)	8 (17,4)	1 (33,3)	0	0	46	3
Consulta <i>sites</i> da área educacional	21 (45,7)	1 (33,3)	18 (39,1)	7 (15,2)	1 (33,3)	1 (33,3)	0	0	46	3
Lê mensagens enviadas por e-mail	35 (77,8)	1 (33,3)	4 (8,9)	2 (66,7)	4 (8,9)	0	2 (4,4)	0	45	3
Consulta <i>sites</i> de notícia, jornalísticos	16 (35,6)	0	9 (20,0)	0	20 (44,4)	3 (100)	0	0	45	3
Acessa <i>sites</i> de entretenimento	8 (17,8)	0	4 (8,9)	0	20 (44,4)	2 (66,7)	13 (28,9)	1 (33,3)	45	3
Ouve músicas em <i>sites</i>	5 (11,4)	0	4 (9,1)	1 (33,3)	18 (40,9)	0	17 (38,6)	2 (66,7)	44	3
Conversa com amigos (chat, msn)	11 (25,0)	0	3 (6,8)	0	12 (27,3)	2 (66,7)	18 (40,9)	1 (33,3)	44	3
Realiza atividades do seu trabalho	38 (82,6)	2 (66,7)	7 (15,2)	1 (33,3)	1 (2,2)	0	0	0	46	3

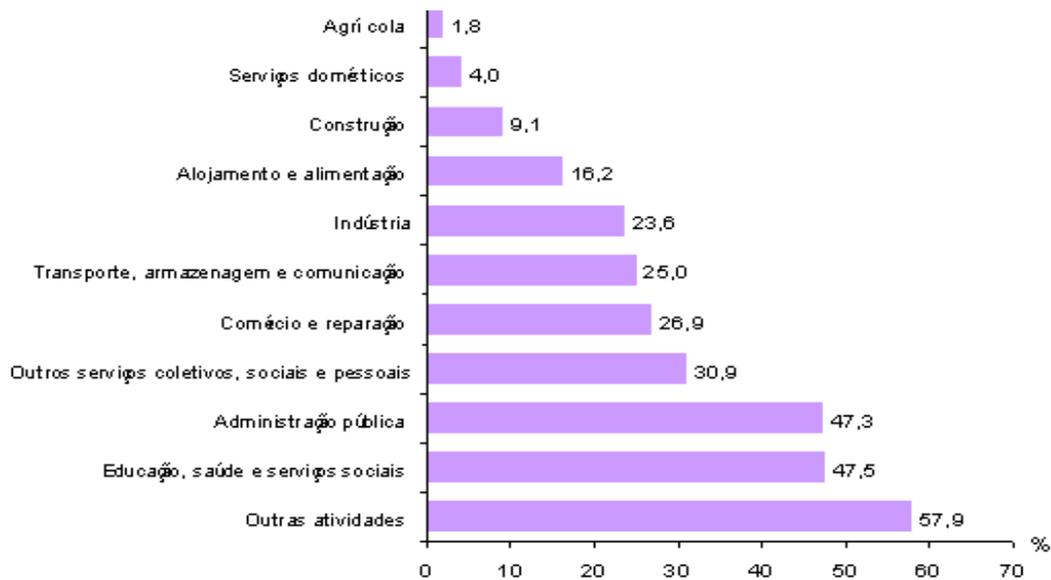
Fonte: VIEIRA, 2007.

³⁰ Consideramos o acesso à Internet em casa, tendo em vista que a maioria dos tutores acessa à rede em suas residências (63,2%). Ver questão 13, no Anexo D.

Pela análise geral dessas frequências, percebemos que aqueles que acessam à Internet com menor frequência, quando o fazem, dedicam-se, sobretudo, a atividades úteis diretamente ligadas ao trabalho e ao estudo. Castells (2002, p.384) enfatiza que a maior parte das atividades de comunicação mediadas pelo computador ocorrem no trabalho ou em situações a ele relacionadas.

A caráter de ilustração, destacamos, aqui, dado apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que aponta a média de acesso à Internet por grupos de atividade profissional. Interessante observar no gráfico que o grupo dedicado à Educação responde por altos percentuais de acesso à Internet. O segundo gráfico, a corroborar com os dados de nossa pesquisa, aponta que as atividades às quais os usuários mais se dedicam ao acessar à rede estão relacionadas à Educação e Aprendizado.

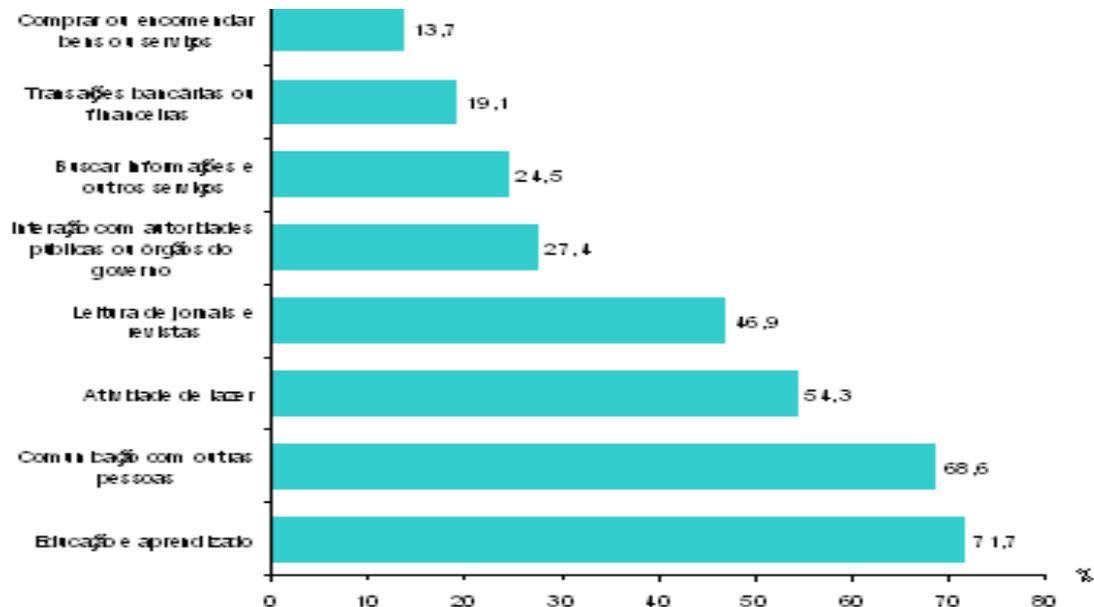
Tabela 6 – Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência, na população de 10 anos ou mais de idade, por grupamentos de atividade do trabalho principal.



Fonte: IBGE – PNAD 2005³¹

³¹ Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=846

Tabela 7 – Percentual de pessoas que utilizaram a Internet, no período de referência, na população de 10 anos ou mais de idade, por finalidade de acesso à Internet.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

Nota: As pessoas foram incluídas em todas as finalidades para as quais acessaram a Internet.

6.2 O uso das TICs pelos tutores no Projeto Veredas

Vamos nos concentrar, a partir desta seção, na análise do uso das TICs pelos tutores no Projeto Veredas, verificando o uso específico do *site* da AFOR UFJF, criado especialmente para atender às demandas do curso.

Na proposição do tema sobre o uso das TICs pelos tutores – profissionais que atuam em um curso a distância – tínhamos em mente o desafio da AFOR UFJF em garantir que eles acessassem ao *site* do Veredas, para tomar conhecimento das notícias do curso, registrar as informações acadêmicas dos cursistas e permitir a troca de informações entre os diferentes atores, principalmente, sobre os conteúdos do curso.

Utilizar uma nova tecnologia envolve diferentes fases. Inicialmente, o tutor vai tentar dominar o novo ambiente de aprendizagem; assim, treinamentos bem sucedidos e o uso cotidiano o levarão a um domínio básico dessa tecnologia. Passada a fase inicial, o tutor irá descobrir uma variedade de aplicações que a tecnologia oferece. Almeja-se que esse tutor desenvolva novas habilidades de ensino e utilize a tecnologia como uma ferramenta flexível e adequada ao processo de ensino e aprendizagem a distância (KENSKI, 2003).

Frente a esse desafio, questionamos se o *site* da AFOR foi realmente utilizado por seus tutores, a que atividades eles se dedicaram nesse ambiente e que percepção eles desenvolveram sobre o uso das TICs, tendo em vista a modalidade de ensino a distância.

Sobre a frequência de acesso ao *site*, 15,8% afirmaram acessá-lo todos os dias, mais de uma vez por dia; 17,5% disseram todos os dias; 21,1%, de 5 a 4 vezes por semana. A maior parte (29,8%) dos tutores realizava o acesso de 3 a 2 vezes por semana; 10,5%, apenas uma vez por semana; e 5,3% declararam outra situação.

Agregamos as variáveis e formamos dois grupos de acordo com a frequência de acesso ao *site* do Veredas: o **grupo 1** representa o grupo de tutores que acessava ao site mais de 4 vezes por semana (59,6%), ou seja, o grupo formado por aqueles que acessavam ao *site* (i) *todos os dias mais de uma vez por dia*; (ii) *todos os dias*; e (iii) *de 5 a 4 vezes por semana*. Agregamos a esse grupo também os tutores que responderam *outros*³², por serem opções que se aproximavam das alternativas já consideradas. O **grupo 2** representa os tutores que acessavam ao site menos de 4 vezes por semana (40,3%), sendo formado pelos que acessavam *de 3 a 2 vezes por semana* (iv); (v) *1 vez por semana*; e (vi) *1 vez a cada 15 dias*.

Tabela 8 – Frequência de acesso dos tutores ao *site* do Veredas

	Frequência	Percentual
Todos os dias, mais de uma vez por dia	9	15,8
Todos os dias	10	17,5
De 5 a 4 vezes por semana	12	21,1
3 a 2 vezes por semana	17	29,8
1 vez por semana	6	10,5
Outros	3	5,3
Total	57	100,0

Fonte: VIEIRA, 2007.

Tabela 9 – Frequência de acesso dos tutores ao *site* do Veredas (por agrupamento)

Grupos	Frequência	Percentual
Grupo 1 (acesso ao site mais de 4 vezes por semana)	34	59,6
Grupo 2 (acesso ao site menos de 4 vezes por semana)	23	40,4
Total	57	100,0

Fonte: VIEIRA, 2007.

Perguntamos aos tutores se eles tiveram problemas de conexão durante o Projeto, e apenas 24,5% disseram que sim, enquanto a maioria, 75,5%, afirmou não ter tido problemas de conexão. Levantamos a hipótese de que os tutores que tiveram problemas de conexão seriam aqueles que menos acessavam à Internet. No entanto percebemos que, além de ser

³² As respostas à opção *Outros* foram: “De 5 a 7 vezes por semana, mais de uma vez por dia”.

pequeno o percentual de tutores que afirmaram ter problemas de conexão, 61,5% dos tutores desse grupo acessavam ao *site* do Projeto com frequência. Em vista desses resultados, percebemos que os problemas de conexão existiam no Projeto, mas não foram impeditivos para o acesso dos tutores ao *site* do curso.

Tabela 10 – Problemas para acessar à Internet e Frequência de acesso dos tutores ao *site* do Veredas

Problemas de conexão	Frequência de acesso ao <i>site</i>		
	Grupo 1	Grupo 2	Total
Não	23 (57,5)	17 (42,5)	40 (75,5)
Sim	8 (61,5)	5 (38,5)	13 (25,5)
Total	31 (58,5)	22 (41,5)	53 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Indagamos ainda aos tutores sobre o local em que mais acessavam ao *site* do curso e constatamos que 59,6% acessavam especificamente ao *site* do Veredas com maior frequência em suas casas; 12,3% se deslocavam até a sede da coordenação do Projeto Veredas para acessar ao *site* do curso; e 22,8% acessavam ao *site* do curso nos subpolos. Outros 3,5% acessavam ao *site* de outro local de trabalho. Ou seja, 13 tutores tinham nos computadores distribuídos nos subpolos o principal instrumento para acessar ao *site* do curso, enquanto a maioria, 34 tutores, utilizava seu próprio computador para o desempenho da função.

Relacionamos também a frequência de acesso ao *site* ao fato de o tutor ter computador e Internet em casa e constatamos ser justamente o grupo que dispõe residencialmente desses recursos aquele que mais frequentemente acessava o *site* do Veredas.

Tabela 11 – Computador em casa e Frequência de acesso dos tutores ao *site* do Veredas

Computador em casa	Frequência de acesso ao <i>site</i>		
	Grupo 1	Grupo 2	Total
Sim	31 (63,3)	18 (36,7)	49 (100,0)
Não	2 (28,6)	4 (51,7)	7 (100,0)
Total	33 (58,9)	22 (39,3)	56 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Tabela 12 – Acesso à Internet em casa e Frequência de acesso dos tutores ao *site* do Veredas

Acesso a Internet em casa	Frequência de acesso ao <i>site</i>		
	Grupo 1	Grupo 2	Total
Sim	30 (65,2)	16 (34,8)	46 (100,0)
Não	1 (33,3)	2 (66,7)	3 (100,0)
Total	31 (63,3)	18 (36,7)	49 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Perceber que a maior parte dos tutores arcava com os custos do acesso à Internet e dispunha desse recurso em casa nos remete à discussão em torno das questões sobre o que seja necessário para atuar como tutor e para ser aluno de um curso a distância.

19,5% concordam totalmente e 37,5% concordam com a afirmação: para ser **aluno** de um curso a distância é preciso ter computador em casa; enquanto 48,2% concordam totalmente e 30,4% concordam que o **tutor** precisa ter seu próprio computador. Assim, percebemos que a maior parte dos tutores concorda ser necessário ter um computador para atuar em um curso a distância. Além de os tutores concordarem com a afirmação, vemos que esse ponto de vista dá retornos ao curso, pois são justamente os tutores que deles dispõem em suas casas os que mais acessam ao *site* o curso.

Pela análise desses dados, vemos que a experiência do Projeto Veredas pode influenciar, mas não determina a opinião dos tutores. Vejamos um exemplo: 50% dos tutores discordam da posição de que os alunos de um curso a distância devam comprometer-se, no ato da matrícula, a acessar à Internet por conta própria; enquanto 42,8% concordam com esse comprometimento. Os percentuais entre aqueles que concordam com isso e discordam disso se aproximam. Se considerarmos que o Projeto Veredas era voltado para um público que, em sua grande maioria, não possuía computador e que sua proposta curricular explicava que o material instrucional era fundamentalmente impresso, logo não seria necessário acessar à Internet para conseguir realizar o curso. Esse aspecto poderia influenciar a resposta dos tutores do Veredas a tal questão. Mas, se pensarmos nos cursos baseados em material digitalizado e comunicação *on line*, o comprometimento ao acesso à Internet será imperativo. A ilustrar essa perspectiva, vemos que 42% dos tutores compartilham da opinião que os alunos de um curso a distância devam comprometer-se a acessar à Internet por conta própria. É nesse sentido que dissemos que a experiência do profissional poderá exercer influência sobre sua percepção, sem necessariamente determiná-la.

A questão ora analisada nos leva a refletir sobre a adequação das propostas curriculares de cursos a distância ao seu público-alvo e sobre a infra-estrutura de que eles dispõem. No ensino regular, as Instituições de Ensino Superior, em geral, dispõem de espaço físico, infra-estrutura e outros serviços, que professores e alunos podem utilizar para realizar suas atividades acadêmicas. Certas instituições, por condições financeiras e/ou filosofia de trabalho, poderão contar com serviços mais escassos. Mas precisamos de falar que existe uma infra-estrutura mínima no ensino presencial. Logo seria coerente pensar uma infra-estrutura mínima também no ensino a distância, de acordo com os recursos tecnológicos a que eles pretendem recorrer.

No início de nosso projeto de pesquisa, a hipótese central era que os tutores percebiam que as TICs poderiam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, mas as utilizavam, principalmente, para o desempenho de funções burocráticas e gerenciamento de informações. Na averiguação de tal hipótese, foi necessário questionar os tutores sobre as atividades que realizavam no *site* do Projeto Veredas e que finalidade vislumbravam nessas atividades.

Uma primeira questão nos revela que 63,2% dos tutores não se comunicavam com seus cursistas pela Internet, o que demonstra o baixo acesso dos discentes às TICs para esse fim. Ela nos alerta também que 19,3% dos tutores se comunicavam com seus cursistas através de e-mail pessoal, enquanto apenas 10,5% trocavam e-mail através do *site* da AFOR UFJF. Preferir outro tipo de *site*, que não o do curso, pode chamar a coordenação a uma reflexão sobre as funcionalidades do ambiente criado e na forma de divulgação desse ambiente junto aos cursistas. Perceber que os tutores se comunicavam com seus cursistas também por e-mail pessoal demonstra que os primeiros não estavam alheios à integração de seus cursistas ao uso das TICs. A ressalva que se coloca é: comunicar-se apenas por esse canal pode limitar o acesso a outros recursos do *site*, criados especialmente para discussões de conteúdos do curso, como, por exemplo, os fóruns de discussão – um importante recurso para o aluno aprofundar conteúdos. Ainda que o acesso ao *site* do curso por parte dos cursistas possa ter sido restrito, seria sucesso para o Projeto que aqueles que tivessem acesso à rede aproveitassem as potencialidades desse *site*.

Nessa perspectiva, questionamos os tutores sobre quais recursos do *site* poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de seus cursistas. 42,1% apontaram o fórum de discussão. O mesmo percentual de tutores, 42,1%, achou que tanto o fórum quanto a troca de mensagens auxiliam nesse processo; e 14% disseram que a troca de mensagens traria contribuições ao processo de ensino-aprendizagem.

Essa questão ajuda a compreender a comunicação via e-mail, através de outros *sites* que não o do curso, visto que outros canais permitem a comunicação e a troca de informações. Ainda assim, considerar a valia do fórum de discussões como recurso pedagógico não significa que o mesmo seja utilizado com frequência. Vejamos as questões abaixo.

Tabela 13 – Com que freqüência o tutor realiza atividades no *site* do Veredas

Com que freqüência o tutor	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Somente quando solicitado	Total	NR
Registra informações do cursista	33 (60,0)	22 (40,0)	0	0	0	55	2
Lê as mensagens que recebe	50 (87,7)	7 (12,3)	0	0	0	57	0
Responde as mensagens que recebe	25 (45,5)	19 (34,5)	11 (20,0)	0	0	55	2
Troca mensagens com a coordenação	15 (26,8)	12 (21,4)	28 (50,0)	0	1 (1,8)	56	1
Troca mensagens com outros tutores	8 (14,3)	14 (25,0)	29 (51,8)	4 (7,1)	1 (1,8)	56	1
Troca mensagens com seus cursistas	3 (5,5)	3 (5,5)	14 (25,5)	35 (63,6)	0	55	2
Troca mensagens com os supervisores de monografia	12 (21,8)	13 (23,6)	29 (52,7)	1 (1,8)	0	55	2
Lê os fóruns de discussão	28 (50,9)	16 (29,1)	11 (20,0)	0	0	55	2
Envia mensagens para os fóruns	2 (3,6)	4 (7,3)	31 (56,4)	18 (32,7)	0	55	2

Fonte: VIEIRA, 2007.

Perguntamos quais foram os recursos do *site* utilizados com mais freqüência pelos tutores, a partir dos aspectos que a coordenação do Projeto articulou para a criação do mesmo: troca ou transmissão de informações, registro de dados acadêmicos dos cursistas e comunicação entre os atores do Projeto.

87,7% dos tutores disseram que *sempre* e 12,3% disseram que *muitas vezes* liam as mensagens que recebiam no *site*. A atividade *leitura das mensagens recebidas* foi aquela que os tutores realizaram com maior freqüência, caracterizando-se a utilização do *site* para a transmissão de informações.

No entanto, quando a atividade é *responder as mensagens recebidas*, esse percentual diminui, e vemos que 45,5%, *sempre*, 34,5%, *muitas vezes* e 20%, *poucas vezes* respondiam as mensagens que recebiam. Portanto podemos dizer que o *site* serviu mais à transmissão do que à troca de informações.

Outro aspecto analisado foi o registro de informações acadêmicas dos cursistas. Registrar tais informações no *site* era tarefa obrigatória do tutor no curso. Logo seria justificável, entre as respostas, a ausência das opções: *poucas vezes* e *nunca*. 60% dos tutores afirmaram que *sempre* registravam essas informações, e 40% disseram que o faziam *muitas vezes*.

Sobre a troca de mensagens com a coordenação, 26,8% dos tutores disseram fazê-lo *sempre*; 21,4% o fizeram *muitas vezes*; e 50% *poucas vezes*. Esses percentuais se aproximam daqueles referentes à troca de mensagens com outros tutores: 14,3% *sempre* trocaram mensagens com outros tutores, 25% trocaram mensagens *muitas vezes*; 51,8% o fizeram *poucas vezes*; e 7,1% nunca o fizeram.

Com os supervisores de monografias, professores responsáveis por darem subsídio teórico e metodológico aos tutores para a orientação das monografias de conclusão de curso de seus alunos, os percentuais não são muito diferentes. 21,8% disseram que *sempre* trocavam mensagens com esses supervisores; 23,6% trocavam mensagens com eles *muitas vezes*; e 52,7% o faziam *poucas vezes*.

Pelas frequências expostas acima, vemos que as atividades que os tutores mais realizaram no *site* foram leitura de mensagens enviadas e registro de dados acadêmicos dos alunos. Esses percentuais corroboram nossa hipótese inicial de uso do *site* para o gerenciamento de informações. Os sujeitos com quem os tutores mais trocavam mensagens eram com os coordenadores do curso, o que demonstra uma idéia de uso do *site* como tarefa obrigatória demandada por essa coordenação.

Ao analisar a frequência da troca – ou transmissão – de mensagens no *site*, pensamos em algumas dificuldades que os tutores poderiam ter encontrado no decorrer do curso. Entre elas, a compreensão do conteúdo dessas mensagens. A coordenação, por exemplo, transmitia pelo *site* orientações para o trabalho junto aos cursistas. Não raro, essa mesma coordenação recebia telefonemas de tutores pedindo esclarecimentos, ou, simplesmente, querendo confirmar as orientações passadas. Por vezes, certas orientações eram esquecidas e precisavam de ser cobradas por telefone ou durante reuniões presenciais da coordenação com todos os tutores.

Tendo em vista esse aspecto, indagamos aos tutores sobre o grau de clareza das mensagens enviadas pelo *site*, tanto pela coordenação do curso, quantos por outros tutores.

Tabela 14 – Grau de clareza das mensagens enviadas pelo *site*

Mensagens enviadas por	Muito Claro	Claro	Pouco Claro	Confuso	Total
Coordenação	46 (80,7)	11 (19,3)	0	0	57
Tutores	38 (66,7)	18 (31,6)	1 (1,8)	0	57
Supervisores de monografia	43 (75,4)	14 (24,6)	0	0	57

Fonte: VIEIRA, 2007.

Considerando as análises anteriores, nos chamou a atenção o fato de todos os tutores julgarem as mensagens enviadas pela coordenação *muito claras* (80,7%) ou *claras* (19,3%). Ou seja, ninguém manifestou serem pouco claras as mensagens.

O mesmo aconteceu com as mensagens enviadas pelos supervisores de monografia. 75,4% dos tutores achavam as mensagens desse grupo *muito claras*, e 24,6% as achavam *claras*.

No caso das mensagens enviadas pelos colegas tutores, apenas 1 tutor (1,8%) disse que as mensagens desse grupo eram confusas. 66,7% consideravam as mensagens dos tutores *muito claras*, e 31,6% as consideravam *claras*. As mensagens enviadas pelos tutores representaram o menor percentual de mensagens consideradas *muito claras*; mesmo assim, esses percentuais não atribuem a essas mensagens o caráter de confusas.

Como, no momento de construção do questionário, tínhamos a hipótese de que os tutores encontravam alguma dificuldade na compreensão das mensagens, assim os indagamos sobre os aspectos que poderiam torná-las pouco claras. Sendo assim, 28,1% deles disseram que as mensagens eram muito grandes; 12,3% afirmaram que elas eram incompletas; 15,8%, que elas eram descontraídas; e 5,3% disseram que as mensagens tinham uma linguagem muito rebuscada. Ferreira (2000) destaca que uma estratégia eficiente à comunicação a distância é não escrever mensagens muito longas, pois elas podem dificultar a assimilação da informação e desestimular a leitura.

Completando o tema da comunicação, perguntamos aos tutores se eles deram sugestões para o funcionamento do *site*. A grande maioria, 67,9%, disse nunca ter dado sugestões. Entre aqueles que as deram, 19,6% disseram que as mesmas foram colocadas em prática; e 10,7% disseram que as deram, mas que elas não foram colocadas em prática.

Além da troca de mensagens, o *site* da AFOR UFJF contava com um fórum de discussão temático, organizado de acordo com os conteúdos do curso. 50,9% dos tutores disseram que *sempre* liam as mensagens do fórum; 29,1% disseram que liam *muitas vezes*; e outros 20% o faziam *poucas vezes*. Assim como ocorreu com as mensagens recebidas pelo *site*, o percentual de tutores que dedicavam simplesmente à leitura do fórum foi maior do que aqueles que se dedicaram a também enviar mensagens nesse ambiente. Apenas 3,6% e 7,3% disseram que enviavam mensagens *sempre* e *muitas vezes*, respectivamente, para o fórum. 56,4% disseram que enviavam mensagens *poucas vezes*; e 32,7% disseram que *nunca* enviavam mensagens, caracterizando-se a participação nos fóruns de discussão como a atividade realizada com menor frequência pelos tutores. Vimos, acima, que os tutores concordaram que o fórum poderia auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Mas essa percepção não se consolidou em uma participação efetiva no *site*. Assim, percebemos que a gestão dos cursos a distância, envolvendo a definição do público-alvo do projeto e dos recursos didáticos, tem contribuído mais para a utilização de uma tecnologia, do que a percepção que o educador tenha sobre ela.

Mesmo cientes da pouca frequência de utilização do *site* pelos cursistas, preocupamo-nos em perguntar aos tutores se eles desenvolviam algum tipo de atividade com aqueles,

utilizando a informática. 25,5% disseram sugerir a seus cursistas que utilizassem atividades com o computador na sala de aula; 12,7% disseram revisar trabalhos de digitação dos cursistas; 16,4% faziam pesquisas na Internet; e 10,9% faziam pesquisas na biblioteca digital do Veredas junto com seus cursistas. Mesmo com essas experiências, grande parte dos tutores, 34,5%, afirmou não realizar nenhuma atividade com seus cursistas, utilizando a informática, ou seja, a maioria do grupo.

De acordo com a proposta pedagógica do curso, fica claro o argumento de que as TICs, além de serem usadas para controle acadêmico das informações dos alunos, poderiam contribuir para o aperfeiçoamento do atendimento a todas as necessidades ligadas ao seu processo individual de aprendizagem. Mas, pelos percentuais analisados, as TICs s foram utilizadas pelos tutores no Projeto Veredas, sobretudo, para o gerenciamento de informações. Como já falado neste trabalho, a própria limitação de acesso dos cursistas a essas tecnologias limitou o caráter pedagógico desses recursos. No entanto foi fundamental para esta pesquisa corroborar, através das respostas dos próprios tutores, que os recursos pedagógicos do *site* não foram explorados, pois poderíamos descobrir que, mesmo sendo pequeno o número de discentes com acesso ao *site*, os tutores poderiam ser, entre si, responsáveis por usá-lo, para enriquecer a discussão acerca dos conteúdos do curso, bem como a sua prática como tutores. Porém o que encontramos foram percentuais inferiores no que concerne à troca de mensagens entre os diferentes atores do curso, em comparação com as tarefas de leitura e registro de dados no *site*.

A pesquisa aqui exposta tem por objetivo analisar a percepção do uso das TICs pelos tutores em um curso a distância. Dadas as condições de acesso e a frequência de utilização do *site* da AFOR UFJF por esses tutores, consideramos que outras variáveis, como a formação e experiências anteriores em EaD, estabeleceriam correlação com questões de opinião por eles respondidas, as quais estão ligadas a características da Internet: seu conteúdo, condições de acesso e os recursos que ela oferece a EaD. Tais questões se fizeram pertinentes, para que pudéssemos relacionar a opinião dos tutores sobre diferentes aspectos das TICs à aplicação dessas ao ensino a distância.

6.3 A percepção dos tutores da AFOR UFJF sobre o uso das TICs na EAD

Para Queiroz e Urt (2006), um dos grandes desafios aos professores quanto aos recursos tecnológicos na educação é desenvolver habilidades para agregá-los ao processo de ensino-aprendizagem. Em vista desse desafio, a literatura aponta que a formação dos

educadores deve considerar uma preparação para o domínio das potencialidades desses recursos à educação.

Assim, perguntamos aos tutores se eles consideram a adaptação dos recursos da Internet ao processo de ensino-aprendizagem uma atividade fácil, relacionando sua opinião ao seu nível de formação.

Tabela 15 – “É fácil adaptar os recursos da Internet ao processo de ensino-aprendizagem” e Nível de Formação

Nível de Formação	É fácil adaptar os recursos da Internet ao processo de ensino-aprendizagem				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Graduação	9 (75,0)	1 (8,3)	1 (8,3)	1 (8,3)	12 (100,0)
Especialização em curso	7 (100,0)	0	0	0	7 (100,0)
Especialização concluída	17 (73,9)	0	4 (17,4)	2 (8,7)	23 (100,0)
Mestrado em curso	6 (75,0)	0	2 (25,0)	0	8 (100,0)
Mestrado concluído	4 (80,0)	0	1 (20,0)	0	5 (100,0)
Total	43 (78,2)	1 (1,8)	8 (14,5)	3 (5,5)	55 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Em todos os níveis de formação, a maioria dos tutores considera fácil essa adaptação: 78,2% concordam com a questão, apenas 1,8% dos tutores se mostraram indecisos; e 14,5% discordaram. Observamos, assim, que, qualquer que seja seu nível de formação, os tutores se sentem preparados para o desafio de adaptar os recursos da Internet ao processo de ensino-aprendizagem.

Perguntamos, também, se *é necessário um grande conhecimento para se utilizar a Internet* e optamos por analisar suas respostas, relacionando-as ao fato de os tutores precisarem de ajuda de outras pessoas para ter acesso a ela.

Tabela 16 – “É necessário um grande conhecimento para se utilizar a Internet” e Ajuda para acessar à Internet

Acesso a Internet com a ajuda de	É necessário um grande conhecimento para se utilizar a Internet				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Filhos	0	0	3 (100,0)	0	3 (100,0)
Companheiro/Cônjuge	1 (100,0)	0	0	0	1 (100,0)
Não preciso de ajuda	5 (10,0)	4 (8,0)	39 (78,0)	2 (4,0)	50 (100,0)
Outros	0	0	2 (100,0)	0	2 (100,0)
Total	6 (10,7)	4 (7,1)	44 (78,6)	2 (3,6)	56 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Notamos que 78% daqueles que não precisam de ajuda para acessar à Internet discordam da afirmação de que, para lidar com ela, seja necessário um grande conhecimento. No entanto nos chama a atenção o fato de que mesmo aqueles, que precisam da ajuda dos

filhos para acessar a ela, discordam que seja necessário um grande conhecimento. Apreendemos dessa questão um aspecto que já foi discutido anteriormente: é importante que os processos de seleção de tutores sejam capazes de aprimorar seus mecanismos, de forma a garantirem que os candidatos saibam utilizar a Internet, mesmo sem dispor do certificado de um curso na área, uma vez que os próprios tutores consideram não ser necessário um grande conhecimento para sua utilização.

Outra questão que relacionamos ao nível de formação do tutor foi: *A Internet permite atender cada aluno individualmente.*

Tabela 17 – “A Internet permite atender cada aluno individualmente” e Nível de Formação

Nível de Formação	A Internet permite atender cada aluno individualmente				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Graduação	8 (66,7)	0	4 (33,3)	0	12 (100,0)
Especialização em curso	4 (57,1)	1 (14,3)	2 (28,6)	0	7 (100,0)
Especialização concluída	17 (73,9)	2 (8,7)	3 (13,0)	1 (4,3)	23 (100,0)
Mestrado em curso	5 (62,5)	1 (12,5)	2 (25,0)	0	8 (100,0)
Mestrado concluído	5 (100,00)	0	0	0	5 (100,0)
Total	39 (70,9)	4 (7,3)	11 (20,0)	1 (1,8)	55 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Mais uma vez, a maioria dos tutores concordou com a questão, demonstrando que se sentem preparados a atender seus alunos através de recursos da rede, visto que 70,9% concordam com a questão, 20% discordam e 7,3% se mostraram indecisos.

A completar nossa análise, relacionamos essa questão especificamente àquela sobre os tutores terem realizado atividades, utilizando a informática com seus cursistas. Percebemos que a maioria deles as realizou, permitindo-lhes desenvolver uma percepção positiva quanto ao seu atendimento individual via Internet.

Tabela 18 – “A Internet permite atender cada aluno individualmente” e Realiza algum tipo de atividade utilizando a Internet com os cursistas

Atividades	A Internet permite atender cada aluno individualmente				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Sugiro que utilizem o computador na aula	7 (50,0)	2 (14,3)	4 (28,6)	1 (7,1)	14 (100,0)
Reviso trabalhos de digitação de meus cursistas	6 (85,7)	0	1 (14,3)	0	7 (100,0)
Faço pesquisas na Internet com meus cursistas	11 (84,6)	1 (7,7)	1 (7,7)	0	13 (100,0)
Faço pesquisas na Biblio digital com os cursistas	5 (83,3)	0	1 (16,7)	0	6 (100,0)
Não uso informática com meus cursistas	9 (69,2)	1 (7,7)	3 (23,1)	0	13 (100,0)
Total	38 (71,7)	4 (7,5)	10 (18,8)	1 (1,8)	53 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Vimos nas seções anteriores deste estudo que o uso de TICs na educação pode desenvolver um lado negativo, caso a escola trabalhe essas tecnologias com incentivo à produção e ao consumo (OLIVEIRA, 2001). Se, por exemplo, o professor exigir do aluno pesquisas realizadas na Internet, ou a apresentação de trabalhos exclusivamente digitados, trazidos de casa, poderemos ter um incentivo à exclusão, à medida que só aqueles que dispõem do equipamento ou de recursos financeiros poderão realizar a contento esse tipo de atividade. Ora, sabe-se, no entanto, que a instituição de ensino é, para muitos alunos, o único espaço de acesso às novas tecnologias. Sendo assim, o docente precisa se preocupar em utilizar os próprios recursos da instituição, para apresentar e trabalhar com criticidade os conteúdos e recursos que a Internet disponibiliza.

É por reconhecer que esse assunto envolve a necessidade de reflexão por parte dos tutores sobre os temas que envolvem a exclusão/inclusão educacional, e digital, que percebemos o grande percentual de indecisos nessa questão. Vimos que 20% concordam, e 58,2% discordam que *a Internet na educação contribui para a exclusão educacional*, mas 21,8% ainda se mostram indecisos para se posicionarem diante dessa alternativa.

Tabela 19 – “O uso da Internet na educação contribui para a exclusão educacional” e Nível de Formação

Nível de Formação	O uso da Internet na educação contribui para a exclusão educacional				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Graduação	5 (41,7)	3 (25,0)	4 (33,3)	0	12 (100,0)
Especialização em curso	0	0	6 (85,7)	1 (14,3)	7 (100,0)
Especialização concluída	2 (8,7)	4 (17,4)	16 (69,6)	1 (4,3)	23 (100,0)
Mestrado em curso	3 (37,5)	2 (25,0)	3 (37,5)	0	8 (100,0)
Mestrado concluído	0	2 (40,0)	3 (60,0)	0	5 (100,0)
Total	10 (18,2)	11 (20,0)	32 (58,2)	2 (3,6)	55 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Seguindo a análise sobre a importância da Internet na educação, perguntamos aos tutores se eles a consideram indispensável à educação.

Tabela 20 – “Nos dias atuais, a Internet é indispensável à educação” e Nível de Formação

Nível de Formação	Nos dias atuais, a Internet é indispensável à educação				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Graduação	9 (75,0)	1 (8,3)	2 (16,6)	0	12 (100,0)
Especialização em curso	6 (85,7)	0	1 (14,3)	0	6 (100,0)
Especialização concluída	15 (65,2)	3 (13,0)	4 (17,3)	1 (4,3)	23 (100,0)
Mestrado em curso	5 (62,5)	2 (25,0)	1 (12,5)	0	8 (100,0)
Mestrado concluído	6 (100,0)	0	0	0	6 (100,0)
Total	40 (72,8)	6 (10,9)	8 (14,5)	1 (1,8)	55 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

A maioria dos tutores concorda com essa afirmação (72,8%), logo podemos apreender que a Internet é reconhecida por eles como um recurso importante à educação, à medida que garante aos alunos o acesso a um bem cultural de sua geração.

Uma das vantagens proferidas com relação à Internet é que ela representa um discurso que pode aproximar as pessoas que se encontram separadas fisicamente e diminuir a sensação de isolamento, sobretudo, os alunos de um curso a distância. A partir dessa discussão, perguntamos aos tutores se eles percebem que *A Internet aproxima pessoas que estão separadas fisicamente*.

Tabela 21 – “A Internet aproxima pessoas que estão separadas fisicamente” e Pólo de trabalho no Veredas

Pólo	A Internet aproxima pessoas que estão separadas fisicamente				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Pólo Juiz de Fora	21 (95,5)	0	1 (4,5)	0	22 (100,0)
Pólo Janaúba	15 (88,2)	0	2 (11,8)	0	17 (100,0)
Pólo Porteirinha	13 (76,5)	1 (5,9)	2 (11,8)	1 (5,9)	17 (100,0)
NR	1 (100,0)	0	0	0	1 (100,0)
Total	50 (87,7)	1 (1,8)	5 (8,8)	1 (1,8)	57 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Com relação a essa questão, percebemos que, quanto maior a distância entre o pólo de trabalho do tutor e a coordenação geral do curso, menor o índice de concordância com ela. São os tutores da própria cidade de Juiz de Fora, sede da AFOR UFJF, os que revelaram maior índice de concordância (95,5%). Ao analisarmos essa questão, vemos que a maioria dos tutores (87,7%) concorda com ela; no entanto aqueles que mais deveriam beneficiar-se da Internet, na aproximação das pessoas, por estarem em municípios mais distantes da coordenação do curso e, por vezes, distantes de seus próprios alunos, representam o grupo com menor índice de concordância (76,5%), nesse caso, os tutores do pólo de Porteirinha.

Tendo em vista esses índices, pensamos que a disponibilidade de acesso à Internet em cada região do Estado interferiria na opinião dos tutores. Assim, optamos por relacionar o pólo à questão: *A Internet ainda não chegou ao interior dos estados brasileiros*.

Tabela 22 – “A Internet ainda não chegou ao interior dos estados brasileiros” e Pólo de trabalho no Veredas

Pólo	A Internet aproxima pessoas que estão separadas fisicamente				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Pólo Juiz de Fora	13 (59,1)	5 (22,7)	3 (13,6)	1 (4,5)	22 (100,0)
Pólo Janaúba	11 (64,7)	1 (5,9)	5 (29,4)	0	17 (100,0)
Pólo Porteirinha	12 (70,6)	0	4 (23,5)	1 (5,9)	17 (100,0)
NR	0	0	1 (100,0)	0	1 (100,0)
Total	36 (63,2)	6 (10,5)	13 (22,8)	2 (3,5)	57 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Encontramos exatamente nos tutores do pólo de Porteirinha os maiores índices de concordância com essa questão (70,6%), ou seja, quanto mais distante do pólo de Juiz de Fora, sede da UFJF, mais os tutores consideram que a Internet, ainda, não é um recurso amplamente disponível no interior dos estados. Concluímos, com essas análises, que os tutores da AFOR percebem que a Internet pode aproximar as pessoas separadas fisicamente, mas é necessário primeiro que esse recurso esteja disponível, para que a aproximação de fato aconteça.

É nessa perspectiva que compreendemos por que são justamente os tutores do Pólo de Juiz de Fora que apontam maior índice de concordância (95,5%) com a questão anterior; afinal, esse é o pólo que conta com a maior rede de acesso, se comparado com os outros dois pólos da AFOR, podendo, assim, fazer valer a disponibilidade desse recurso para a aproximação com outros sujeitos.

Ao questionarmos os tutores sobre sua percepção acerca das TICs, sobretudo a Internet, optamos, também, por propor questões que discutissem características dessa tecnologia, fossem elas consideradas vantajosas, ou não, pela bibliografia concernente.

Analisemos, então, algumas questões referentes a características do conteúdo disponível na Internet.

O conteúdo da Internet pode ser considerado fragmentado, uma vez que muitos *sites* oferecem informações gerais, mas não aprofundam o conteúdo, sendo necessárias novas consultas para completar-se uma pesquisa. Cunha (2004) nos esclarece que as informações fragmentadas dependem das relações que o usuário estabelece entre elas, para se tornarem um todo informacional.

Tabela 23 – “A Internet tem um conteúdo fragmentado” e Nível de Formação

Frequência de acesso a <i>sites</i> de busca	A Internet tem um conteúdo fragmentado				Total
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	
Sempre	9 (36,0)	6 (24,0)	9 (36,0)	1 (4,0)	25 (100,0)
Muitas vezes	3 (15,0)	4 (20,0)	11 (55,0)	2 (10,0)	20 (100,0)
Poucas vezes	1 (10,0)	5 (50,0)	3 (30,0)	1 (10,0)	10 (100,0)
Nunca	0	0	0	1 (100,0)	1 (100,0)
Total	13 (23,2)	15 (26,8)	23 (41,1)	5 (8,9)	56 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Fizemos o cruzamento dessa questão com a frequência de acesso a *sites* de busca, pois esse tipo de consulta sugere vários *sites* aos usuários, dando exatamente a impressão de que as informações precisam de ser complementadas, bem como confirmadas ou refutadas, ao se

consultar cada um desses *sites* sugeridos. Ao observarmos que a maior parte dos tutores, 41,8%, discorda da afirmação de que o *conteúdo da Internet é fragmentado*, refletimos que os mesmos reconhecem que pesquisas na rede demandam articulação entre as diversas fontes consultadas. Completando nossa análise, o fato de um percentual considerável (26,8%) se mostrar indeciso sobre a questão e 23,2% concordar com a mesma nos remeteu à análise da questão: *É necessário um grande esforço para reunir informações colhidas na Internet*.

Tabela 24 – “É necessário um grande esforço para reunir informações colhidas na Internet” e Nível de Formação

Nível de Formação	É necessário um grande esforço para reunir informações colhidas na Internet				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Graduação	5 (41,7)	0	6 (50,0)	1 (8,3)	12 (100,0)
Especialização em curso	3 (42,9)	0	4 (51,7)	0	7 (100,0)
Especialização concluída	4 (17,4)	1 (4,3)	17 (73,9)	1 (4,3)	23 (100,0)
Mestrado em curso	2 (25,0)	2 (25,0)	4 (50,0)	0	8 (100,0)
Mestrado concluído	3 (60,0)	0	2 (40,0)	0	5 (100,0)
Total	17 (30,9)	3 (5,5)	33 (60,0)	2 (3,6)	55 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Sabemos que a Internet é um grande canal de comunicação, com uma infinidade de *sites* sobre um mesmo tema, que permite ao usuário conhecer e escolher o tipo de informação que mais lhe convém. Além da possibilidade de escolha, a Internet leva seu leitor a um desafio de conexão entre as informações, à medida que a cada consulta, a cada diferente *site*, ele é levado a selecionar aquelas que julga mais pertinentes, formando assim o seu próprio texto de pesquisa. Essa forma de ler as informações, “pulando” de um *site* ao outro, caracteriza o hipertexto (como visto no capítulo 3). É justamente essa forma de ler, somando as informações de *site* a *site*, que pode levar o leitor a ter dificuldades em conciliar as numerosas e variadas informações recolhidas.

Para Franco (2003), o excesso de fontes de informações na rede e o apelo que imagens e cores representam podem levar o usuário à dispersão. No entanto, para autores como Soares (2002), esse novo espaço de leitura e escrita, simbolizado pela Internet, traz consigo novas possibilidades de construção do conhecimento, que exigem do usuário novas habilidades de leitura e escrita, que tornam a seleção, articulação e fundamentação das informações, verdadeiros exercícios de sabedoria. Assim, perguntamos aos tutores se eles acham *necessário um grande esforço para reunir as informações colhidas na Internet* e vimos que a maior parte (60,0%) discorda dessa afirmação, enquanto 30,9% concordam, e 5,5% ainda se mostram indecisos quanto à questão.

Com esses percentuais, percebemos que a maioria dos tutores interpela a leitura na Internet, não como algo que exija grande esforço para reunir informações, mas como uma atividade que prefigura novas formas de ler e escrever, as quais permitem ao leitor criar suas próprias associações entre as informações, ainda que fragmentadas.

Outro aspecto que consideramos foi a confiabilidade do conteúdo da rede. Fizemos o cruzamento dessa questão à frequência de consulta a *sites* de busca e identificamos que, mesmo tendo frequência de acesso a tais *sites*, os tutores ficaram indecisos em responder a questão (32,1%). A contribuir nesta análise, o coeficiente *V de Cramer* apontou que a correlação entre frequência de acesso a *sites* de busca e confiabilidade no conteúdo da Internet é fraca ($V = 0,001$).

Tabela 25 – “O conteúdo da Internet é confiável” e Frequência de acesso a *sites* de busca

Frequência de acesso a <i>sites</i> de busca	O conteúdo da Internet é confiável				Total
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	
Sempre	2 (8,0)	8 (32,0)	14 (56,0)	1 (4,0)	25 (100,0)
Muitas vezes	8 (40,0)	4 (20,0)	7 (35,0)	1 (5,0)	20 (100,0)
Poucas vezes	2 (20,0)	6 (60,0)	2 (20,0)	0	10 (100,0)
Nunca	0	0	0	1 (100,0)	1 (100,0)
Total	12 (21,4)	18 (32,1)	23 (41,1)	5 (8,9)	56 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Posto isso, propusemo-nos a relacionar tal questão à formação dos tutores. Chamou-nos a atenção o fato de nenhum dos tutores com mestrado concluído concordar com a afirmação de que o conteúdo da Internet seja confiável. Esse resultado nos faz refletir sobre como a formação interfere na percepção que os profissionais desenvolvem sobre o conteúdo da rede. Quanto maior o nível de formação pretendido, mais rigorosos se tornarão os mecanismos de controle do conhecimento a ser produzido pelo formando; assim, ele precisará de estar seguro de suas fontes de informação. Pensando que alguns *sites* da Internet podem divulgar uma informação sem atestar sua fonte, compreendemos por que a maior parte dos tutores com mestrado concluído, ou em curso, discorda da confiabilidade desses conteúdos. A maioria dos tutores com especialização, ou com graduação, compartilha da mesma opinião, porém, com percentuais menores. Discordar, porém, não implica em desconsiderar tais conteúdos. O que percebemos é que esses tutores estão atentos em conferir as informações coletadas na rede, ao invés de aceitá-las incondicionalmente, pois “a Internet requer uma criteriosa seleção do que se deve tomar como fonte de pesquisa” (CUNHA, 2004, p.122).

Tabela 26 – “O conteúdo da Internet é confiável” e Nível de Formação

Nível de Formação	O conteúdo da Internet é confiável				Total
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	
Graduação	2 (16,7)	3 (25,0)	7 (58,3)	0	12 (100,0)
Especialização em curso	2 (28,6)	1 (14,3)	3 (42,9)	1 (14,3)	7 (100,0)
Especialização concluída	8 (34,8)	9 (39,1)	4 (17,4)	2 (8,7)	23 (100,0)
Mestrado em curso	1 (12,5)	2 (25,0)	5 (62,5)	0	8 (100,0)
Mestrado concluído	0	1 (20,0)	4 (80,0)	0	5 (100,0)
Total	13 (23,6)	16 (29,1)	23 (41,8)	3 (5,5)	55 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

A fragmentação e a confiabilidade são riscos apontados quanto ao conteúdo da Internet. No entanto o risco não deslegitima seu conteúdo, na verdade, ele alerta o usuário a atestar as informações a que tem acesso, sem deslumbrar-se com as possibilidades informativas oferecidas pela rede. É nessa perspectiva que autores como Soares (2002) e Cunha (2004) apontam para novas habilidades de leitura e escrita na rede, que demandam do leitor exercícios de relação e síntese das informações, bem como o manejo, a crítica, a verificação e a transformação dessas informações em conhecimento. A rede não dispõe de um editor ao seu conteúdo. Esse papel cabe a cada usuário.

Seguindo a perspectiva da confiabilidade das informações, perguntamos aos tutores se eles acham que *A Internet não respeita direitos autorais*, pois observa-se em *sites* da rede que um usuário pode usar as idéias de outras pessoas sem informar o seu real autor, ou mesmo sem fazer referência bibliográfica a trabalhos publicados. Relacionamos, então, a opinião dos tutores sobre essa questão, mais uma vez, ao seu nível de formação.

Tabela 27 – “A Internet não respeita direitos autorais” e Nível de Formação

Nível de Formação	O uso da Internet na educação contribui para a exclusão educacional				Total
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	
Graduação	6 (50,0)	5 (41,7)	1 (8,3)	0	12 (100,0)
Especialização em curso	3 (42,9)	2 (28,6)	2 (28,6)	0	7 (100,0)
Especialização concluída	8 (34,8)	7 (30,4)	7 (30,4)	1 (4,3)	23 (100,0)
Mestrado em curso	4 (50,0)	3 (37,5)	1 (12,5)	0	8 (100,0)
Mestrado concluído	2 (40,0)	2 (40,0)	1 (20,0)	0	5 (100,0)
Total	23 (41,8)	19 (34,5)	12 (21,8)	1 (1,8)	55 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Nessa correlação, o coeficiente *V de Cramer* apontou que uma forte associação entre o nível de formação e opinião sobre o respeito aos direitos autorais na Internet ($V = 0,968$). Observamos que muitos tutores se mostraram indecisos quanto a essa questão (34,5%). Ainda

assim, qualquer que seja o nível de formação, a maior parte dos tutores concorda que a rede não respeita os direitos autorais, o que corrobora a preocupação desses profissionais com a confiabilidade do que é divulgado nela, haja vista que, uma vez que não se respeita a autoria e a fonte das informações, pode-se também não respeitar as idéias dos autores.

Optamos por analisar uma outra característica da Internet, seu custo, em correlação ao fato dos tutores possuírem ou não acesso à Internet em suas casas.

Tabela 28 – “A Internet ainda é um recurso muito caro” e Acesso a Internet em casa

Acesso a Internet em sua casa	A Internet ainda é um recurso muito caro			
	Concordo	Indeciso	Discordo	Total
Sim	36 (78,3)	3 (6,5)	7 (15,2)	46 (100,0)
Não	3 (100,0)	0	0	3 (100,0)
Total	39 (79,6)	3 (6,1)	7 (14,3)	49 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Os maiores percentuais apontaram que os tutores consideram a Internet um recurso caro: 79,6% concordaram; 14,3% discordaram dessa afirmação; e 6,1% ainda se mostraram indecisos. Ao cruzarmos essa questão com a informação sobre se os tutores têm acesso à Internet em suas casas, vimos que são os tutores que têm acesso a ela em casa que respondem pelo maior percentual de discordância. No entanto, mesmo aqueles que possuem Internet em casa, concordam, em sua maioria (78,3%), com a afirmação de que *a Internet é um recurso caro*, o que nos indica que, na percepção dos tutores, possuir um recurso não significa pensar que seu poder de aquisição possa ser generalizado a todo e qualquer indivíduo. Ademais, não podemos limitar o acesso à Internet aos valores de uma conexão, pois outros fatores, como os investimentos necessários para a aquisição e manutenção dos equipamentos, concorrem para elevar o custo desse serviço.

Destacamos agora uma questão relacionada à prática do tutor durante sua atuação no Projeto Veredas.

Tabela 29 – “A Internet permite a troca de experiência profissional entre pessoas de diferentes regiões” e Frequência com que o tutor troca mensagens no site com outros tutores

Frequência	A Internet permite a troca de experiência profissional entre pessoas de diferentes regiões		
	Concordo	NR	Total
Sempre	8 (100,0)	0	8 (100,0)
Muitas vezes	14 (100,0)	0	14 (100,0)
Poucas vezes	28 (96,4)	1 (3,4)	29 (100,0)
Nunca	4 (100,0)	0	4 (100,0)
Quando solicitado	1 (100,0)	0	1 (100,0)
Total	55 (98,2)	1 (1,8)	55 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Essa questão se destaca pelo fato de todos os tutores concordarem com a afirmativa. Refletindo sobre a troca de experiências entre eles, imaginamos que aqueles que concordariam com a afirmação de que a Internet permite a troca de experiência profissional entre pessoas de diferentes regiões seriam também os responsáveis pelo maior número de troca de mensagens com outros tutores no *site* da AFOR UFJF. Essa previsão se confirmou, ao identificarmos que 100% daqueles que *sempre* trocavam mensagens com outros tutores concordaram com a afirmação acima. No entanto chamou-nos a atenção exatamente o fato de 100% dos tutores concordarem com ela. Esse percentual extremamente positivo se mostra pouco coeso, pois já temos a informação de que 60,7% dos tutores, ou seja, a maior parte do grupo, só trocam mensagens com seus companheiros de trabalho, *poucas vezes, nunca, ou quando solicitado*. Com isso, queremos dizer que os profissionais que trocam mensagens com seus colegas de trabalho percebem que a Internet auxilia nessa atividade, mas o número de tutores no Veredas que se dedicou a ela foi pequeno.

Tabela 30 – Com que frequência o tutor realiza as seguintes atividades no *site* do Veredas

Com que frequência o tutor	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	Quando solicitado	Total	NR
Troca mensagens com outros tutores	8 (14,3)	14 (25,0)	29 (51,8)	4 (7,1)	1 (1,8)	56	1

Fonte: VIEIRA, 2007.

Vimos, com essa questão, que algumas atitudes são consideradas positivas ao trabalho na EaD, ou seja, o tutor tem uma percepção da tecnologia como auxiliar ao desenvolvimento do seu trabalho, mas ainda não incorporou tal atitude ao exercício de sua função.

A finalizar nossa análise da percepção dos tutores sobre aspectos da Internet, dedicamo-nos à seguinte questão:

Tabela 31 – “Pessoas com mais idade têm dificuldade em adaptar-se ao uso da Internet” e Nível de Formação

Nível de Formação	Pessoas com mais idade têm dificuldade em adaptar-se ao uso da Internet				
	Concordo	Indeciso	Discordo	NR	Total
Graduação	7 (58,3)	1 (8,3)	3 (25,0)	1 (8,3)	12 (100,0)
Especialização em curso	5 (71,4)	1 (14,3)	1 (14,3)	0	7 (100,0)
Especialização concluída	9 (39,1)	6 (26,1)	7 (30,4)	1 (4,3)	23 (100,0)
Mestrado em curso	1 (12,5)	2 (25,0)	5 (62,5)	0	8 (100,0)
Mestrado concluído	3 (60,0)	0	2 (40,0)	0	5 (100,0)
Total	25 (45,5)	10 (18,2)	18 (32,7)	2 (3,6)	55 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Relacionando o nível de formação à afirmação de que pessoas mais velhas têm mais dificuldade em lidar com a Internet, vimos que essa questão se revelou dispersa e heterogênea entre os níveis de formação. Sendo assim, tornou-se mais relevante considerar o cruzamento dessa questão com a idade dos tutores.

Perguntamos se eles concordam ou não que *pessoas com mais idade têm dificuldade em adaptar-se ao uso da Internet* e relacionamos à idade. Tal cruzamento nasceu da hipótese de que as pessoas de uma geração mais antiga tivessem maior dificuldade em lidar com a Internet e identificamos que o maior percentual de pessoas que concordam com a afirmativa tinha entre 46 e 50 anos. Já entre a geração mais jovem de tutores, com idade entre 26 e 30 anos, 40% concordaram com a afirmativa, mas, ainda assim, 33,4% discordaram da mesma. Logo precisamos registrar que a similaridade entre as opiniões das distintas faixas etárias demonstra que tanto as gerações mais novas quanto as gerações mais antigas tendem a concordar com a afirmação de que pessoas com mais idade têm dificuldade em adaptar-se ao uso da Internet.

Saber que os tutores expressaram tal opinião não nos permite afirmar que são os mais velhos os que apresentam maior dificuldade no uso da rede. Posto isso, cruzamos suas idades com o fato de eles precisarem ou não de ajuda para acessar a rede, e observamos que os tutores nascidos entre 1950 e 1954 – o grupo com maior idade – afirmaram não precisar de ajuda para acessar à Internet. 66,7% daqueles que afirmam precisar de ajuda nasceram entre 1955 e 1959. Confirmou-se apenas que os tutores mais novos não precisam de ajuda para lidar com a Internet.

A familiaridade com o computador também não foi decisiva para a análise dessa questão, pois conferimos que mesmo os tutores que não têm computador em casa são capazes de utilizar a rede sem ajuda de terceiros. O que podemos apreender dessa questão é que, para os tutores da AFOR UFJF, a idade não foi um obstáculo ao uso da TICs.

A proximidade dos percentuais sobre a opinião dos tutores das distintas faixas etárias nos leva a inferir sobre o real peso da diferença de gerações, quando o assunto é o uso das TICs. Pelos dados, percebemos que a diferença de idade se torna uma falácia. Assim, para tentarmos solucionar esta análise, encontramos em Soares (2002) a visão de que, mais do que a diferença de idade, o que pode contribuir para a diferença no acesso à Internet é uma questão social, que permite que algumas pessoas tenham condições de acessar à rede e outras não. A corroborar a idéia dessa autora, vimos que os tutores da AFOR UFJF, que não tinham

computador nem acesso à Internet em suas residências, foram responsáveis pelos menores índices de acesso ao *site* do curso³³.

Iniciamos a análise da percepção dos tutores por questões que interpelam características da Internet como uma TIC. Agora, aprofundaremos a nossa análise sobre a percepção desses profissionais, considerando a aplicação dos recursos da Internet ao ensino a distância.

Pedimos a opinião desses profissionais sobre alguns aspectos da EaD e sobre o uso das TICs nessa modalidade de ensino.

Tabela 32 – Importância atribuída pelos tutores às seguintes atividades em um curso a distância

Atividades	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Não é Importante	Não sei
Registro de informações acadêmicas dos alunos	45 (78,9)	8 (14,0)	2 (3,5)	0	2 (3,5)
Troca de mensagens entre os participantes do curso	35 (61,4)	20 (35,1)	0	0	2 (3,5)
Realização de vídeo – conferência	18 (31,6)	27 (47,4)	10 (17,5)		2 (3,5)
Discussões em tempo real (chat, por exemplo)	18 (31,6)	25 (43,9)	11 (19,3)	1 (1,8)	2 (3,5)
Fóruns de discussão	32 (56,1)	23 (40,4)	0	0	2 (3,5)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Ao propor as alternativas a essa questão, consideramos recursos de uso difundido entre os cursos a distância. O envio de mensagens, por exemplo, serve para responder rapidamente às dúvidas dos alunos, informar sobre as atividades do curso e também estimular a realização de desafios (MALVESTITI, 2004). As mensagens eletrônicas via Internet permitem tanto uma comunicação direta e precisa, quanto uma comunicação informal e espontânea. Os fóruns têm seu uso defendido como recurso que permite tirar dúvidas e aprofundar conceitos estudados no curso, além de contribuírem para aprendizagem colaborativa entre os alunos. Sobre os chats, Franco (2003) argumenta que eles podem desempenhar uma importante função social, à medida que permitem que alunos e professores distantes sintam-se pertencentes a um grupo. O registro de informações acadêmicas é uma atividade exigida pelas coordenações para facilitar-se e garantir-se o registro e acompanhamento das informações acadêmicas dos alunos. As vídeo-conferências, por sua vez, são menos utilizadas, sobretudo pelo custo, mas são consideradas importantes para a transmissão de palestras e apresentações que queiram envolver todos os participantes, sem a necessidade de grandes deslocamentos.

Tendo em vista essas atividades, perguntamos aos tutores que importância eles atribuem ao registro de informações acadêmicas dos alunos. 78,9% consideraram essa

³³ Ver página 90.

atividade *muito importante*, e 14% a consideraram *importante*. 3,5% disseram que essa atividade é *pouca importante*. Essa foi a atividade com maior percentual de tutores que a consideraram *muito importante*.

Sobre a troca de mensagens entre os participantes do curso, 61,4% a consideraram *muito importante*, e 35,1% a consideraram *importante*.

O fórum de discussão foi apontado por 56,1% como uma atividade *muito importante*, e por 40,4% como atividade *importante*.

Com relação à realização de vídeo-conferência, o grau de importância atribuído pelos tutores diminuiu. 31,6% atribuíram muita importância a essa atividade; 47,4% a consideraram *importante*; e 17,5% *pouco importante*. Ao longo de todo o curso Veredas, apenas uma vídeo-conferência foi realizada. Ela foi organizada pela Coordenação Geral do Projeto – SEE/MG e contou com a participação dos tutores de todas as AFORs do Projeto. Dessa forma, constatamos que esse tipo de atividade não foi uma prática constante no curso.

As discussões em tempo real, como chats, por exemplo, foram consideradas *muito importantes* por 31,6% dos tutores, e *importantes* por 43,9% deles. 9,3% disseram que esse tipo de atividade é *pouco importante*. Essa foi a única atividade em que apareceu a resposta *não é importante*, apontada por 01 (1,8%) tutor. Assim como a vídeo-conferência, pouco utilizada no Projeto Veredas, o chat foi um recurso cujo grau de importância apontado pelos tutores foi menor que o de outros recursos. Vale destacar que no *site* da AFOR não havia esse recurso disponível.

Para compreender as questões supracitadas, encontramos em Gonçalves e Nunes (2006) a afirmação de que, de maneira geral, os educadores dominam as funcionalidades básicas das TICs, mas desconhecem ferramentas mais complexas, como os chats e as videoconferências, por exemplo. Logo, eles encontram dificuldades em utilizar tais ferramentas como recursos didáticos que auxiliem na aprendizagem dos alunos.

Mais uma vez, o gerenciamento de informações se mostrou um argumento presente na opinião dos tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF. Não perguntamos diretamente a eles sobre a influência das exigências da coordenação no desempenho de suas tarefas. Mas podemos perceber, pela comparação dos percentuais, que as atividades que esses profissionais consideram mais importantes são aquelas mais exigidas pela coordenação do curso: registro de dados acadêmicos e troca de informações. Em contrapartida, atividades pouco utilizadas, ou nem mesmo oferecidas, como o *chat* e a vídeo-conferência, tiveram percentuais de importância inferiores.

Pensando que a experiência dos tutores em outros cursos a distância pudessem interferir em sua percepção, fizemos o cruzamento dessa questão com aquela que se refere à experiência profissional em EaD antes de trabalhar no Veredas. Logo percebemos que são atribuídas a essas atividades percentuais próximos, tanto pelo grupo de tutores que teve alguma experiência profissional antes do Veredas, quanto pelo grupo que não ter esse tipo de experiência.

Tabela 33 – Importância atribuída pelos tutores às seguintes atividades em um curso a distância e Experiência profissional em EaD antes do Veredas

Atividades	Muito Importante		Importante		Pouco Importante		Não é Importante		Não sei	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Experiência profissional em EaD antes do Veredas										
Registro de informações acadêmicas dos alunos	9 (100,0)	36 (75,0)	0	8 (16,7)	0	2 (4,2)			0	2 (4,2)
Troca de mensagens entre os participantes do curso	7 (77,8)	28 (58,3)	2 (22,2)	18 (37,5)	0	0	0	0	0	2 (4,2)
Realização de vídeo – conferência	2 (22,2)	16 (33,3)	6 (66,7)	21 (43,8)	1 (11,1)	9 (18,8)	0	0	0	2 (4,2)
Discussões em tempo real	2 (22,2)	16 (33,3)	5 (55,6)	20 (41,7)	2 (22,2)	9 (18,8)	0	1 (2,1)	0	2 (4,2)
Fóruns de discussão	6 (66,7)	26 (54,2)	3 (33,3)	20 (41,7)	0	0	0	0	0	2 (4,2)

Fonte: VIEIRA, 2007.

As experiências profissionais poderão auxiliar a formação da percepção dos tutores, à medida que envolverem o uso de TICs com diversidade e eficiência. Considerando que 84,2% dos tutores tiveram experiências em EaD, em cursos que não tinham as TICs como os principais recursos de mediação, vemos que o curso em que atuam no momento tem contribuído mais para sua percepção, por lhes terem apresentado mais e novos recursos que as experiências anteriores.

No que diz respeito aos recursos disponíveis para a EaD, indagamos aos tutores sobre qual seria o mais eficiente nessa modalidade de ensino.

Tabela 34 – Recurso mais eficiente em um curso a distância

Recursos	Frequência	Percentual
Internet	23	40,4
Telefone	4	7,0
Encontros presenciais	9	15,8
Material impresso (livros, apostilas, manuais)	13	22,8
Outro	6	10,5
Não respondeu	2	3,5
Total	57	100,0

Fonte: VIEIRA, 2007.

A maioria, 40,4% dos tutores, apontou a Internet como recurso mais eficiente. Logo em seguida; 22,8% apontaram o material impresso; e 15,8%, os encontros presenciais. Apenas 7% responderam que o telefone seria o recurso mais importante. 2 tutores (3,6%) preferiram dizer que todos esses recursos enumerados são eficientes. Aqui, temos um contraponto. Os tutores são capazes de apontar a Internet como recurso mais eficiente para o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que a utilização que façam dele não aproveite suas funcionalidades para esse processo. Poderíamos dizer, nesse caso, que o tipo de curso e o público-alvo em que os tutores atuam não limitam sua opinião, visto que foram capazes de apontar como mais eficientes aqueles recursos cuja utilização pedagógica ainda não dominam.

É exatamente esse contraponto que se tem mostrado extremamente teorizado na literatura sobre as tecnologias no ensino a distância. Existem as possibilidades que os estudiosos do tema conhecem e defendem. Mas parece faltar uma cultura, ou uma prática educativa, que vislumbre a utilização de tais tecnologias. Os educadores são capazes de defender o seu uso e já o incorporam ao discurso, mas a prática ainda revela uma trincheira entre possibilidades e real processo de ensino-aprendizagem apoiados por recursos da Internet. Afinal, utilizar a rede para disponibilizar material didático não é criar um novo recurso de aprendizagem. É simplesmente transpor um recurso didático – no caso, o livro – para outro ambiente. Muda-se o formato, mas mantém-se o mesmo recurso didático, ou seja, o livro.

Para concluirmos nossa análise, retomamos o momento da definição da questão central do estudo, quando tecemos ainda outras questões secundárias, não obstante fundamentais para sua realização. Tínhamos em mente que, além da formação, outras variáveis relacionadas ao acesso e às condições de conexão à Internet interfeririam na percepção dos tutores acerca das TICs.

Faz-se mister lembrar, como esclarecido na metodologia deste estudo, que não tínhamos o intuito de estabelecer relações de causa e efeito entre as variáveis consideradas, e sim analisar e compreender os significados emergidos de associação entre essas variáveis.

Assim, relacionamos a mesma questão sobre a percepção dos tutores acerca do recurso mais eficiente em um curso a distância às seguintes variáveis: experiência profissional em EaD, estudo sobre EaD, frequência de acesso ao *site* do curso e condições de acesso à Internet.

Relacionamos algumas questões à experiência anterior em EaD e ao fato de os tutores terem estudado ou não sobre EaD antes do Veredas

Tabela 35 – Recurso mais eficiente em um curso a distância e Experiência/Estudo sobre EAD

Recurso mais eficiente em um curso a distância	Experiência em EaD		Total	Estudou sobre EAD		Total
	Sim	Não		Sim	Não	
Internet	3 (13,0)	20 (87,0)	23 (40,4)	6 (26,1)	17 (73,9)	23 (41,1)
Telefone	1 (25,0)	3 (75,0)	4 (7,0)	1 (25,0)	3 (75,0)	4 (7,1)
Encontros presenciais	3 (33,3)	6 (66,7)	9 (15,8)	3 (33,3)	6 (66,7)	9 (16,1)
Material impresso	1 (7,7)	12 (92,3)	13 (22,8)	2 (15,4)	11 (84,6)	13 (23,2)
Outros	1 (12,5)	7 (87,5)	8 (14,1)	0	7 (100,0)	7 (12,6)
Total	9 (15,8)	48 (84,2)	57 (100,0)	12 (21,4)	44 (78,6)	56 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

Mesmo não tendo estudado ou trabalhado em um curso a distância antes do Veredas, percebemos que os tutores concordam que a Internet é um recurso importante à EaD. Ou seja, mesmo não tendo experiências anteriores nessa modalidade de ensino, os tutores percebem que a rede contribui para o seu desenvolvimento.

Para ilustrar a compreensão dessa problematização, cruzamos a frequência de acesso ao *site* da AFOR UFJF pelos dois grupos agregados de tutores ao recurso que eles consideram mais importante no ensino a distância.

Tabela 36 – Frequência de acesso ao *site* do Veredas e Recurso mais eficiente em um curso a distância

Frequência de acesso	Recurso mais eficiente em um curso a distância						Total
	Internet	Telefone	Encontros presenciais	Material impresso	Outro	Não respondeu	
Grupo 1	16 (47,1)	4 (11,6)	3 (8,8)	7 (20,6)	3 (8,8)	1 (2,9)	34 (100,0)
Grupo 2	7 (30,4)	0	6 (26,1)	6 (26,1)	3 (13,0)	1 (4,3)	23 (100,0)
Total	23 (40,4)	4 (7,0)	9 (15,8)	13 (22,8)	6 (10,5)	2 (3,5)	57 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

O resultado indica que exatamente os tutores que mais acessam ao *site*³⁴ são os que consideram a Internet o recurso mais importante à EaD. O maior percentual de tutores que considera que os encontros presenciais são a atividade mais importante está no grupo que acessa ao *site* com menor frequência.

O mesmo se observa com relação às condições de acesso à rede. O índice de tutores que consideram os encontros presenciais como mais importantes aos cursos a distância aumenta no grupo que tem péssimas condições de acesso à rede em casa. Por esses índices, podemos dizer que as condições de acesso também podem interferir na percepção dos tutores.

³⁴ Ver tabela 9 na página 90.

Tabela 37 – Condições de acesso à Internet e Recurso mais eficiente em um curso a distância

Condições de acesso à Internet	Recurso mais eficiente em um curso a distância						Total
	Internet	Telefone	Encontros presenciais	Material impresso	Outro	Não respondeu	
A conexão é boa	13 (43,3)	3 (10,0)	3 (10,0)	8 (26,7)	3 (10,0)	0	30 (100,0)
A conexão cai, mas não atrapalha o meu trabalho	2 (25,0)	0	2 (25,0)	2 (25,0)	1 (12,5)	1 (12,5)	8 (100,0)
A conexão é péssima	2 (33,3)	2 (33,3)	2 (33,3)	2 (33,3)	0	0	6 (100,0)
Outro	0	0	0	1 (50,0)	1 (50,0)	0	2 (100,0)
Total	17 (37,0)	4 (8,7)	7 (15,2)	12 (26,1)	5 (10,9)	1 (2,2)	46 (100,0)

Fonte: VIEIRA, 2007.

No entanto, a relação inversa não se observa na mesma proporção, ou seja, a percepção não induz o tutor a utilizar as TICs com mais frequência ou como recurso pedagógico. Se isolarmos o grupo que percebe que as TICs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e que reconhece nas tecnologias importantes recursos a um curso a distância, veremos que, ainda assim, 26,1% desse grupo não realizam nenhuma atividade com a informática com os cursistas, que a maior parte não troca mensagens com outros tutores (59,0%) nem com seus cursistas (90,9%), ou mesmo não participa dos fóruns de discussão (90,5%).

Tabela 38 – Opinião de Tutores que apontaram a Internet como Recurso mais eficiente em um curso a distância

Questões	Frequência	Percentual
Não uso informática com meus cursistas	6	26,1
Troca mensagens com outros tutores nunca ou poucas vezes	13	59,0
Troca mensagens com seus cursistas nunca ou poucas vezes	20	90,9
Envia mensagens aos fóruns de discussão nunca ou poucas vezes	19	90,5

Fonte: VIEIRA, 2007.

Acreditamos que, individualmente, estes tutores estejam dispostos a explorar os recursos que a Internet tem a oferecer, no entanto, para que isso aconteça no âmbito coletivo, será necessário que o curso ofereça condições e uma proposta pedagógica que as contemple. O que se observa é que os tutores percebem que as TICs podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, mas não fazem uso recorrente desse recurso. Consideremos que isso se deva ao público-alvo do curso, que não a utiliza ou não tem acesso a ela, e a proposta do curso, que não conseguiu abordar as TICs como um recurso que contribui para a construção de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

O desafio que se coloca é que esses recursos não sejam incorporados como meros canais de transmissão de conhecimento, em detrimento da função mediadora que eles podem oferecer para a relação entre tutor, aluno e conhecimento. Então, se argumentamos que as TICs têm muito a contribuir para o processo de ensino e para a realização de tarefas do tutor é desejável que esse esteja preparado para incorporá-las pedagogicamente ao seu exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falarmos sobre o uso de TICs no Projeto Veredas, encontramos pessoas que pensam que esses recursos não foram utilizados. Essa idéia, realmente, marcou esse curso a distância, sobretudo se considerarmos apenas os professores cursistas. O Veredas foi um curso normal superior destinado a um grande público de professores em exercício, aproximadamente 15.000, e se destacou, entre outros aspectos, pelo material instrucional, impresso, de qualidade, distribuído gratuitamente a todos aqueles professores. Mas, além do material impresso, outros recursos foram adotados, como o uso do computador e da Internet. É verdade também que ambos os recursos não estavam entre as atividades de ensino constantes da proposta pedagógica do Projeto, mas faziam parte da proposta de comunicação e articulação das atividades pedagógicas e de gerenciamento a serem desempenhadas pelos tutores em suas AFORs.

A não utilização das TICs pelos professores cursistas, no entanto, não invalidou a ação da AFOR UFJF, que investiu na aquisição e manutenção de um computador para cada um de seus 64 tutores. E, tendo em vista essa iniciativa, chamou nos a atenção a posição desses tutores perante os recursos recebidos e as possibilidades de utilização a favor do curso a distância em que atuavam. Nessa relação, foi possível observar que alguns profissionais não eram familiarizados com as tecnologias. O seu uso demorou a ser difundido entre toda a equipe da AFOR. Porém, mais do que buscar fatores que justificassem esses fatos, em parte já explicados pela não utilização efetiva desses recursos junto aos cursistas, preocupamos-nos em investigar como esses tutores – profissionais de uma modalidade de ensino em expansão, com a chancela de se formarem como um grupo experiente em EaD, com saberes a serem divulgados a outros profissionais da educação e com a oportunidade de participarem de um curso a distância, que envolvia um grande público – percebem o uso dessas tecnologias no ensino a distância.

Pela análise dos dados deste estudo, foi possível conferir que os tutores sabiam utilizar as TICs, e aqueles que não sabiam, dedicaram-se a esse novo aprendizado. As dificuldades iniciais foram superadas com empenho e com o auxílio da própria coordenação da AFOR. Logo não podemos atribuir aos educadores o título de resistentes, sem dar-lhes a prévia oportunidade de familiarização com uma tecnologia. Foi o que observamos na AFOR UFJF. Reconhecido o auxílio que poderiam oferecer, os recursos foram usados pelos tutores, ainda que isso tenha sido marcado por atividades de gerenciamento de informações, voltadas para a atualização de notícias, organização de tarefas, reunião de materiais para encontros, enfim,

mais atividades de recepção por parte dos tutores, do que as de emissão e de troca entre eles e outros atores do curso Veredas.

Vimos que o uso que os tutores fazem das tecnologias, seja em exercício profissional ou pessoal, vai contribuir para a construção de sua percepção, assim como para a proposta pedagógica do curso em que estão atuando no momento, e contribuem com seu público-alvo.

Percepção é um conceito amplo, que envolve mais de uma variável para sua definição. Se considerarmos que a formação de tutores – uma nova função no meio educacional – caracterizou-se, inicialmente, como formação em serviço, temos que reconhecer que a qualidade, a variabilidade e o público-alvo dos cursos a distância em que atuaram serão fundamentais para a qualidade de sua formação. Conjeturamos que muitos profissionais da educação podem não ter uma percepção ampla das possibilidades que a EaD assume diante das potencialidades das TICs, caso as experiências em EaD, das quais eles participaram, fossem projetos pedagógicos muito parecidos e com limitada utilização de recursos tecnológicos junto aos alunos.

Ao discutirmos conceitos sobre EaD, integração das TICs à educação e o papel da tutoria nesse cenário, foi possível chegar a algumas conclusões com este estudo:

- a EaD ainda é uma modalidade de ensino em expansão. Ela abarca experiências diversas, que variam de acordo com a concepção educacional adotada pelos cursos a distância, o que, por sua vez, interfere na relação professor-aluno-conhecimento e na função que as TICs assumem nesses projetos. Logo não existe uma percepção única, correta ou equivocada sobre uso das TICs na EaD;
- o nível de formação exigido e os papéis de professor e tutor na EaD estão em fase de consolidação, o que leva à adequação das funções de ambos à proposta pedagógica de cada curso;
- a divulgação acadêmica de experiências na EaD ainda dá seus primeiros passos no cenário educacional, e seu alcance ainda é incipiente entre os educadores. A divulgação de um segundo edital da UAB é um aspecto que contribuirá para a capilaridade dessa modalidade de ensino nas IES; no entanto ainda levará alguns anos para que a experiência e o relato das mesmas sejam analisados e divulgados, intensificando-se, assim, essa divulgação;
- os pesquisadores têm pela frente o desafio de relatarem os avanços que o uso das TICs podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem, demonstrando resultados positivos desse uso. Profetizar que as TICs têm muito a auxiliar no trabalho do professor e contribuir para o aprendizado de seus alunos não é suficiente para justificar o uso desses recursos, pois corre-se

o risco de se utilizarem computadores apenas como um recurso moderno, mas pedagogicamente igual a tantos outros.

Finalmente, ao fazer referência teórica à integração das TICs à educação, vimos que, para Bianchetti (1997), os educadores poderiam ter posições diferentes frente a essa integração. Poderiam (i) ver apenas aspectos positivos na utilização das TICs, sem reconhecer limites; (ii) ter uma visão rígida e contrária a essa integração; (iii) manter-se indiferente a esse processo; ou (iv) posicionar-se frente às tecnologias de forma a aprender a colocá-las a seu serviço. Em nossa análise, não definimos variáveis que permitissem agrupar os tutores em um dessas posições especificamente, entretanto foi possível observar que o grupo de tutores da AFOR UFJF transitou entre uma posição indiferente frente às tecnologias e uma em que seriam capazes de usá-las favoravelmente ao seu exercício profissional. Transição, porque eles perceberam que as TICs poderiam auxiliar no desempenho de atividades relacionadas ao curso, não somente as de ensino dedicadas ao cursista, mas também as de intercâmbio e cooperação com outros tutores. Mas, ainda assim, fizeram uso limitado de tais atividades. Definimos esse grupo de transição como “aprendizes”, sujeitos que, durante sua experiência profissional, foram assimilando as funcionalidades, tanto técnicas quanto pedagógicas, que o uso das TICs pode oferecer ao ensino a distância. Espera-se que, uma vez que essa fase de aprendizado seja consolidada, estes tutores possam alcançar um estágio em que coloquem efetivamente tais funcionalidades ao exercício de sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOLD, Stela Beatris Tôrres. Planejamento em Educação a distância. *In*: GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Gláucia Campos; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004.

BARRETO, Túlio Velho. **Positivismo, positivismos: da tradição francesa ao positivismo instrumental**. Disponível em <http://www.dca.fee.unicamp.br/~gudwin/ftp/ia005/Positivismo.doc>.> Acesso em 05/07/2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 78, Abr. 2002.

_____. **Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna?** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, Dez. 1998.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis/ Florianópolis: Vozes/ Unitrabalho/ UFSC, 2001.

_____. Dilemas do professor frente ao avanço da informática na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 3-12, maio/ago, 1997.

BOUDON, Raymond. Os métodos das pesquisas quantitativas. *In*: BOUDON, Raymond. **Os métodos em sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

BRANDÃO, Zaia (org.). **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2002.

BRASIL. 1996. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 248, 23/12/1996.

_____. 2001. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial**. Brasília n. 7, 2001.

_____. MEC. **Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SESu, agosto de 2002. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 25/03/2006.

CANEN, Ana. Metodologia e Pesquisa. In: MIRANDA, G. V.; SALGADO, M. U. C. (Org.). *In: MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas: formação superior de professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, mod.4, v.1, p.217-240.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 1. São Paulo: Editora Paz e Terra, 5ªed., 2001.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)Textos ciberespaciais: mutações do/no escrever. **Cadernos Cedés**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 102-116, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CUNHA, Patrícia Vale. **A pesquis@ escol@r na www; desafios e possibilidades na formação do professor**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

CYSNEIROS, Paulo G. **Novas tecnologias no cotidiano da escola**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas. *In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas***. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 120-144.

ECO, Umberto. O dilúvio da informação. **Veja**. Suplemento Vida Digital. São Paulo, dez. 2000.

FRANCO, Iara Melo. Internet. *In*: GIUSTA, Agnela da Silva; FRANCO, Iara Melo (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

FERREIRA, Zélia Miranda; GARRIDO, Elsa. **Caminhos e descaminhos do tutor na formação superior de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.vivenciapedagogica.com.br/textos_educacao_a_distancia.html> Acesso em: 26/10/2006.

FRANCO, Iara Melo. Vídeo, teleconferência, videoconferência e áudio. *In*: GIUSTA, Agnela da Silva; FRANCO, Iara Melo (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; FERNANDES, Olívia Paiva. A presença ausente do computador/Internet na formação do pedagogo. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 10, p. 195-218, 2006.

FREITAS, Maria Teresa Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v. 1.

GIUSTA, Agnela da Silva. Educação a distância: contexto histórico e situação atual. *In*: GIUSTA, Agnela da Silva; FRANCO, Iara Melo (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima; NUNES, João Batista Carvalho. **Tecnologias de Informação e Comunicação: limites na formação e prática dos professores**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu – MG: ANPED, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Conhecimento científico e outras formas de conhecimento. *In*: MIRANDA, G. V.; SALGADO, M. U. C. (Org.). *In*: MINAS GERAIS, SEE/MG. **Veredas: formação superior de professores**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002, mod.2, v.1, p.193-223.

GREGIO, Bernadete Maria Andreazza. A informática na educação: as representações sociais e o grande desafio do professor frente ao novo paradigma educacional. **Colabor@ - Revista Digital da CVA-RICESU** ISSN 1519-8529. v.2 – n.6. Mar. 2004.

JAEGER, Fernanda Pires; ACCORSSI, Aline. **Tutoria em educação a distância**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/texto43.htm>>. Acesso em: 27/10/2006.

JORGE, Maria Tereza Soler. Será o ensino escolar supérfluo no mundo das novas tecnologias? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998.

JÚNIOR, Fernando Tavares; MELO, M. P. C. Pesquisa quantitativa: survey. In: MIRANDA, G. V.; SALGADO, M. U. C. (Org.). *In: MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas: formação superior de professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, mod.5, v.3, p.189-216.

KENSKI, Vani Moreira. **Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância**. Disponível em: <http://www.vivenciapedagogica.com.br/textos_educacao_a_distancia.html>. Acesso em: 26/10/2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, mai./jun./jul./ago. 1998.

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

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

LEWIN, Jack. **Estatística aplicada a Ciências Sociais**. São Paulo: HARBRA, 1981.

LITWIN, Edith. (Org.). **Tecnologia educacional; política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MALVESTITI, Mirela Luiza. **Tutoria em cursos pela Internet**. Disponível em: <http://www.vivenciapedagogica.com.br/textos_educacao_a_distancia.html> Acesso em: 27/10/2006.

MALVESTITI, MIRELA LUIZA. **O papel da tutoria em situações de e-learning : um estudo de caso**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

MAROCO, João. **Análise Estatística com utilização do SPSS**. Lisboa: Silabo, 2003.

MARTINS, Herbert Gomes; GALDINO, Mary. N. D.. **Ensino a Distância: entre a institucionalidade e a formação de uma nova cultura**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu – MG: ANPED, 2006.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz; PASCHOALINO, Jussara Bueno. **Tutor – nova perspectiva de trabalho docente na educação a distância**. In: I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, 2006, Juiz de Fora - MG. I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe. Juiz de Fora - MG: Editora UFJF, 2006.

MASUDA, Masako Oya. **O sistema de tutoria nos cursos do centro de educação superior a distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt3_3.htm>. Acesso em 20/06/2006.

MENEZES, Messias Gilmar de. **A tutoria no curso de licenciatura em educação básica do núcleo de educação aberta e a distância – NEAD/UFOP**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt3_2.htm>. Acesso em 20/06/2006.

MELO, M. P. C. Observar, comparar, medir. In: MIRANDA, G. V.; SALGADO, M. U. C. (Org.). *In: MINAS GERAIS, SEE/MG. Veredas: formação superior de professores*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, mod.5, v.1, p.211-236.

MORAES, Maria Cândida Borges de. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. **Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual**. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novos.htm>>. Acesso em 30/07/2006.

MORETO, Charles. **Formação de educadores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação aberta e a distância: um estudo sobre parceria entre professores de escola básica e professores da universidade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In: PRETTI Oreste (Org). **Educação a Distância: Inícios e Indícios de um percurso**. Cuiabá, EdUFMT, 1996.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOGUEIRA, L.L. Educação a distância. **Comunicação e Educação**, vol.5, p. 34-39, 1996.

NOGUEIRA, Simone Alves. Material impresso em EaD: construção e produção. *In*: GIUSTA, Agneta da Silva e FRANCO, Iara Melo (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, Set./Out./Nov./Dez. 2001.

PAN, Maria Cláudia de Oliveira. **Formação de professores on-line: a leitura nas malhas da rede**. *In*: I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, 2006, Juiz de Fora - MG. I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe. Juiz de Fora - MG: Editora UFJF, 2006.

PRETTI, Oreste.(Org.). **Educação a distância; construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE–UFMT, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, Mai./Jun./Jul./Ago. 1999.

_____. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, Mai./Jun./Jul./Ago. 2002.

QUEIRÓZ, Vivina Dias Sól; URT, Sônia da Cunha. **A política de formação de professores e o uso do computador na educação: o que dizem as teses e dissertações**. *In*: I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, 2006, Juiz de Fora - MG. I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe. Juiz de Fora - MG: Editora UFJF, 2006.

RAMOS, Bruna Sola. **Práticas discursivas no fórum virtual de discussões do Projeto Veredas: uma alternativa de aprendizagem?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **A gestão das redes sociais e a educação a distância**. *In*: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife - PE: ENDIPE, 2006.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância.** PGM 3 – Texto 1. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/pgm3.htm>>. Acesso em 20/06/2006.

SANCHO, J.M.(Org). **Para uma Tecnologia Educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Solange Jobim; GAMBA JR., Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set./Out./Nov./Dez. 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002.

VALENTE, José Armando. (Org.) **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Gráfica Central da UNIC.

VIEIRA, Denise. **Coordenador Pedagógico: identidade em questão.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart e SANDE, Ieda Carvalho. **Pesquisa-ação e informática aplicada na formação de professores.** In: I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, 2006, Juiz de Fora - MG. I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe. Juiz de Fora - MG : Editora UFJF, 2006.

MINAS GERAIS/SEE. **VEREDAS. Formação Superior de Professores. Manual da Agência de Formação.** Belo Horizonte, 2ªed., 2002a.

MINAS GERAIS/SEE. **VEREDAS. Formação Superior de Professores. Manual do Tutor.** Belo Horizonte, 2ªed., 2002b.

ANEXOS

ANEXO A – Frequência de acesso dos tutores ao *site* do Projeto Veredas da AFOR UFJF

ANEXO B – Roteiro de entrevista com a Coordenação Geral do Projeto Veredas na AFOR UFJF

ANEXO C – Questionário

ANEXO D – Relatório Estatístico – Tabelas de Frequências

ANEXO E – Questões tabuladas

ANEXO A – Frequência de acesso dos tutores ao *site* da AFOR UFJF

N	TUTOR	Nº de acessos
1	Janaúba 01	306
2	Janaúba 02	313
3	Janaúba 03	168
4	Janaúba 04	852
5	Janaúba 05	282
6	Janaúba 06	802
7	Janaúba 07	1742
8	Janaúba 08	2609
9	Janaúba 09	402
10	Janaúba 10	638
11	Janaúba 11	406
12	Janaúba 12	976
13	Janaúba 13	807
14	Janaúba 14	751
15	Janaúba 15	360
16	Janaúba 16	233
17	Janaúba 17	609
18	Janaúba 18	365
19	Janaúba 19	567
20	Janaúba 20	1029
21	Janaúba 21	1190
22	Juiz de Fora 01	293
23	Juiz de Fora 02	1361
24	Juiz de Fora 03	491
25	Juiz de Fora 04	1618
26	Juiz de Fora 05	830
27	Juiz de Fora 06	651
28	Juiz de Fora 07	290
29	Juiz de Fora 08	689
30	Juiz de Fora 09	1258
31	Juiz de Fora 10	500
32	Juiz de Fora 11	932
33	Juiz de Fora 12	684
34	Juiz de Fora 13	544
35	Juiz de Fora 14	963
36	Juiz de Fora 15	549
37	Juiz de Fora 16	291
38	Juiz de Fora 17	760
39	Juiz de Fora 18	613
40	Juiz de Fora 19	270
41	Juiz de Fora 20	742
42	Juiz de Fora 21	432
43	Juiz de Fora 22	631

N	TUTOR	Nº de acessos
44	Juiz de Fora 23	859
45	Porteirinha 01	729
46	Porteirinha 02	1427
47	Porteirinha 03	814
48	Porteirinha 04	1623
49	Porteirinha 05	770
50	Porteirinha 06	426
51	Porteirinha 07	381
52	Porteirinha 08	305
53	Porteirinha 09	707
54	Porteirinha 10	565
55	Porteirinha 11	368
56	Porteirinha 12	384
57	Porteirinha 13	540
58	Porteirinha 14	668
59	Porteirinha 15	401
60	Porteirinha 16	721
61	Porteirinha 17	582
62	Porteirinha 18	434
63	Porteirinha 19	390
64	Porteirinha 20	467
65	Porteirinha 21	1175

Fonte: Site do Veredas da AFOR UFJF

ANEXO B – Roteiro de entrevista com a Coordenação Geral do Projeto Veredas na AFOR UFJF

- Condições de acesso à Internet oferecidas pela AFOR UFJF.
- Critérios para a seleção de tutores: experiência profissional, acadêmica, conhecimentos em informática.
- Criação do *site* da AFOR UFJF: justificativa desta tecnologia na proposta pedagógica da AFOR.
- Orientações dadas aos tutores para utilização do *site*: treinamento, atendimento.

ANEXO C – Questionário

QUESTIONÁRIO

Prezado Tutor,

Sou aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Estou desenvolvendo um estudo sobre “**A percepção dos tutores do Projeto Veredas sobre o uso das novas tecnologias na educação a distância**”. Elaborei esse questionário que subsidiará o referido estudo.

Sua participação é de fundamental importância. Gostaria de ressaltar que não se trata de estudo encomendado pelo VEREDAS, mas sim o estudo independente sobre o desenvolvimento do Projeto. Espero contar com a sua colaboração e comprometo-me a não revelar sua identidade,

Não existem respostas certas ou erradas. Não se trata de uma avaliação de desempenho. Por isso, conto com sua sinceridade ao responder às questões. Os resultados desse trabalho serão apresentados mais tarde.

A você, que se dispôs a responder tais questões, o meu profundo agradecimento.

Verônica Mendes Vieira

1) Qual seu **ano** de nascimento: _____

2) Sexo:

a () Feminino b () Masculino

3) Em que cidade você reside: _____

4) Você tem computador em sua casa?

a () Sim

b () Não (**Vá para a questão 8**)

5) Você tem acesso à Internet em sua casa?

a () Sim

b () Não (**Vá para a questão 8**)

6) Que tipo de acesso à Internet você tem em sua casa?

a () Linha discada (linha telefônica)

b () Rádio

c () Velox

d () Cabo

e () Satélite

7) Na sua opinião, na cidade em que você reside a conexão à Internet é:

a () A conexão é boa

b () A conexão cai, mas não atrapalha meu trabalho

c () A conexão é péssima

d () Outro: _____

8) Há quanto tempo você trabalha no Veredas

a () Desde 2002

b () Desde 2003

c () Desde 2004

d () Desde 2005

9) Qual seu subpolo de trabalho no Veredas: _____

10) Na sua opinião, a conexão à Internet no seu subpolo é:

a () A conexão é boa

b () A conexão cai, mas não atrapalha meu trabalho

c () A conexão é péssima

d () Outro: _____

11) Você acessa a **Internet** com a ajuda de:

- a () Filhos
- b () Cônjuge / companheiro
- c () Amigos
- d () Colegas de trabalho
- e () Pais
- f () Professor de informática
- g () Não preciso de ajuda
- h () Outros: _____

12) Com que frequência você realiza as seguintes atividades ao acessar à Internet?

Atividades	Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
Pesquisa em <i>sites</i> de busca				
Consulta <i>sites</i> da área educacional				
Leio e-mails				
Consulta <i>sites</i> de notícia, jornalísticos				
Acesso <i>sites</i> de entretenimento				
Ouço música em <i>sites</i>				
Converso com amigos (chat, icq, messenger)				
Realizo atividades do meu trabalho				

13) Onde você **mais** acessa a **Internet**? (**Marque apenas uma opção**)

- a () Em casa
- b () Na Coordenação do Veredas (ou na Casa do Veredas)
- c () No subpolo, pelo computador do Veredas
- d () Em seu outro local de trabalho
- e () Em cibercafé
- f () Outro: _____

14) Onde você **mais** acessa o **site do Veredas**? (**Marque apenas uma opção**)

- a () Em casa
- b () Na Coordenação do Veredas (ou na Casa do Veredas)
- c () No subpolo, pelo computador do Veredas
- d () Em seu outro local de trabalho
- e () Em cibercafé
- f () Outro: _____

15) Com que frequência você acessa o **site do Veredas**?

- a () Todos os dias, mais de uma vez por dia
- b () Todos os dias
- c () De 5 a 4 vezes por semana
- d () De 3 a 2 vezes por semana
- e () 1 vez por semana
- f () 1 vez a cada 15 dias
- g () Outro: _____

16) Tendo em vista sua experiência como tutor no Veredas, você teve problemas para acessar à Internet?

a () Não (**Vá para a questão 17**)

b () Sim, **pois:**

a () O tempo de acesso gratuito pelo Veredas é curto

b () O acesso à Internet por conta própria custa muito caro

c () Os computadores apresentam muito defeito

d () Falta tempo para usar o computador, pois temos muitas funções como tutor do Veredas

e () Dificuldade técnica em usar o computador

f () Outro: _____

17) Você realizou algum curso de informática **antes** de trabalhar no Veredas?

a () Sim

b () Não

18) Você realizou algum de curso de informática **depois** que começou a trabalhar no Veredas?

a () Sim (**Vá para a questão 19**)

b () Não (**Vá para a questão 20**)

19) Sim. Por quê? (**Pode marcar mais de uma alternativa**)

a () Meu trabalho no Veredas exige o uso da informática

b () Quis ampliar meus conhecimentos em informática para trabalhar no Veredas

c () Tinha interesse pessoal em aprender mais sobre informática

d () Tinha dificuldade em lidar com o computador

e () Tinha dificuldade em lidar com a Internet

f () Precisei superar minha insegurança em lidar com o computador

g () Outro: _____

20) Não. Por quê? (**Pode marcar mais de uma alternativa**)

a () Acho que era obrigação da Coordenação do Veredas oferecer um curso de informática a todos os tutores

b () As orientações passadas pela Coordenação do Veredas foram suficientes

c () Não acho necessário um curso de informática para lidar com o computador

d () Já tinha um curso de informática

e () Falta de tempo

f () Tenho insegurança em lidar com o computador

g () Não consigo o computador de jeito nenhum

g () Outro: _____

21) Na sua opinião, para trabalhar como tutor em um curso a distância que utilize informática é necessário: (**Pode marcar mais de uma alternativa**)

a () Saber usar programas básicos de informática (word, excel)

b () Saber usar programas avançados de informática (gráficos, segurança, sistemas, web)

c () Saber usar a Internet

d () Ter experiência comprovada no uso da informática

e () Outro: _____

22) Qual sua opinião sobre as seguintes colocações:

ALTERNATIVAS	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
Para ser aluno de um curso a distância é preciso ter computador em casa					
Para ser tutor de um curso a distância é preciso ter seu próprio computador					
O tutor de um curso a distância busca meios de acessar à Internet por conta própria					
Os alunos de um curso a distância se comprometem no ato da matrícula a acessar à Internet por conta própria					

23) Você teve alguma experiência profissional em educação a distância **ANTES** de trabalhar no Veredas?

- a () Sim. Especifique: _____
b () Não

24) Você estudou sobre educação a distância **ANTES** de trabalhar no Veredas?

- a () Sim. Especifique: _____
b () Não

25) Qual sua formação acadêmica?

- a () Graduação em: _____ Concluído: () Sim () Não
b () Especialização em: _____ Concluído: () Sim () Não
c () Mestrado em: _____ Concluído: () Sim () Não
d () Doutorado em: _____ Concluído: () Sim () Não

26) Você tem outra atividade de trabalho além do Projeto Veredas? (**Pode marcar mais de uma alternativa**)

- a () Tenho outro emprego na área de educação
b () Tenho outro emprego, mas não é na área de educação
c () Não tenho outra atividade
d () Outro: _____

27) Em suas atividades de tutoria, você se comunica com seus cursistas pela **Internet**?

- a () Não
b () Sim, por mensagens no *site* do Veredas
c () Sim, por e-mail pessoal
d () Outro: _____

28) Você desenvolve alguma atividade com seus cursistas usando a informática? (**Pode marcar mais de uma alternativa**)

- a () Sugiro aos meus cursistas que utilizem atividades com o computador em sala de aula
b () Reviso trabalho de digitação com meus cursistas
c () Faço pesquisas na Internet **com** meus cursistas
d () Faço pesquisas na Biblioteca Digital do Veredas **com** meus cursistas
e () Não uso a informática com meus cursistas
f () Outro: _____

29) Na sua opinião, que recursos do *site* poderiam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de seus cursistas no Veredas?

- a () Fórum de discussão
 b () Troca de mensagens
 c () O *site* do Veredas não tem recursos suficientes para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem
 d () Outro: _____

30) Com que frequência você realiza as seguintes atividades no *site* do Veredas?

Atividades	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Registro informações dos cursistas (visitas, notas, dados da monografia, dados pessoais)				
Leio as mensagens que recebo				
Respondo as mensagens que recebo				
Troco mensagens com a coordenação				
Troco mensagens com outros tutores				
Troco mensagens com meus cursistas				
Troco mensagens com os supervisores de monografia				
Leio os fóruns de discussão				
Envio mensagens para os fóruns de discussão				

31) Você já deu sugestões para o funcionamento do *site* do Veredas?

- a () Sim e foram colocadas em prática
 b () Sim, mas não foram colocadas em prática
 c () Não, nunca dei sugestões

32) Na sua opinião, qual o grau de clareza das mensagens enviadas no *site* pelos seguintes sujeitos:

Sujeitos	Muito Claro	Claro	Pouco Claro	Confuso
Coordenação				
Tutores				
Supervisores de Monografia				

33) Na sua opinião, o que tornaria algumas mensagens confusas:

- a () Elas são grandes demais
 b () Elas são incompletas
 c () Elas são desconstruídas
 d () Elas têm uma linguagem muito rebuscada
 e () Outro: _____

34) Que importância você atribui às seguintes atividades em um curso a distância:

Atividades	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Não é Importante	Não sei
Registro de informações acadêmicas dos alunos					
Troca de mensagens entre os participantes do curso					
Realização de vídeo – conferência					
Discussões em tempo real (chat, por exemplo)					
Fóruns de discussão					

35) Na sua opinião, qual o recurso mais eficiente em um curso a distância? **(Marque apenas uma opção)**

- a () Internet
 b () Telefone
 c () Encontros presenciais
 d () Material impresso (livros, apostilas, manuais)
 e () Recursos multimídia (fitas de vídeo, programas institucionais)
 f () Outro: _____

36) Qual sua opinião sobre as seguintes afirmações:

AFIRMAÇÕES	Concordo Totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo Totalmente
É fácil adaptar os recursos da Internet ao processo de ensino-aprendizagem.					
A Internet aproxima pessoas que estão separadas fisicamente.					
É necessário um grande esforço para reunir as informações colhidas na Internet.					
A Internet permite a troca de experiência profissional entre pessoas de diferentes regiões.					
A Internet permite atender cada aluno individualmente.					
A Internet tem um conteúdo fragmentado.					
O conteúdo da Internet é confiável.					
Pessoas com mais idade têm dificuldade em adaptar-se ao uso da Internet.					
A Internet ainda é um recurso muito caro.					
O uso da Internet na educação contribui para a exclusão educacional.					
É necessário um grande conhecimento para se utilizar a Internet.					
Nos dias atuais, a Internet é indispensável à educação.					
A Internet não respeita direitos autorais.					
A Internet ainda não chegou ao interior dos estados brasileiros.					

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO D – Relatório Estatístico – Tabela de Frequências

q1 Qual seu ano de nascimento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1950-1954	3	5,3	5,3	5,3
	1955-1959	5	8,8	8,8	14,0
	1960-1964	6	10,5	10,5	24,6
	1965-1969	6	10,5	10,5	35,1
	1970-1974	21	36,8	36,8	71,9
	1975-1979	15	26,3	26,3	98,2
	97	1	1,8	1,8	100,0
Total		57	100,0	100,0	

q2 Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	48	84,2	85,7	85,7
	Masculino	8	14,0	14,3	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
Total		57	100,0		

q3 Em que cidade você reside

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 97	2	3,5	3,5	3,5
Astolfo Dutra	1	1,8	1,8	5,3
Belo Horizonte	1	1,8	1,8	7,0
Brasília de Minas	1	1,8	1,8	8,8
Cataguases	1	1,8	1,8	10,5
Coração de Jesus	1	1,8	1,8	12,3
Espinosa	2	3,5	3,5	15,8
Grão Mogol	1	1,8	1,8	17,5
Itacarambi	1	1,8	1,8	19,3
Itaipava	1	1,8	1,8	21,1
Janaúba	10	17,5	17,5	38,6
Juiz de Fora	16	28,1	28,1	66,7
Matias Barbosa	1	1,8	1,8	68,4
Montes Claros	7	12,3	12,3	80,7
Porteirinha	4	7,0	7,0	87,7
Riacho dos Machados	2	3,5	3,5	91,2
Rio Pomba	1	1,8	1,8	93,0
Santos Dumont	1	1,8	1,8	94,7
São João do Paraíso	1	1,8	1,8	96,5
Taiobeiras	1	1,8	1,8	98,2
Vargem Grande do Rio Pardo	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q4 Você tem computador em sua casa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	49	86,0	87,5	87,5
Não	7	12,3	12,5	100,0
Total	56	98,2	100,0	
Missing Não respondeu	1	1,8		
Total	57	100,0		

q5 Você tem acesso à Internet em sua

	Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid Sim	46	80,7	93,9	93,9
Não	3	5,3	6,1	100,0
Total	49	86,0	100,0	
Missing Não	1	1,8		
Não se aplica	7	12,3		
Total	8	14,0		
Total	57	100,0		

q6 Que tipo de acesso à Internet você tem em sua

		Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid	Linha	31	54,4	67,4	67,4
	Rádio	2	3,5	4,3	71,7
	Velox	9	15,8	19,6	91,3
	Cabo	3	5,3	6,5	97,8
	Satélite	1	1,8	2,2	100,0
	Total	46	80,7	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
	Não se aplica	10	17,5		
	Total	11	19,3		
Total	57	100,0			

q7 Na sua opinião, na cidade em que você reside a conexão à Internet é

		Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid	A conexão é boa	30	52,6	65,2	65,2
	A conexão cai, mas atrapalha meu trabalho	8	14,0	17,4	82,6
	A conexão é péssima	6	10,5	13,0	95,7
	Outro	2	3,5	4,3	100,0
	Total	46	80,7	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
	Não se aplica	10	17,5		
	Total	11	19,3		
Total	57	100,0			

q7 Outra situação para a conexão à Internet na cidade em que você mora

		Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid	97	1	1,8	1,8	1,8
	99	54	94,7	94,7	96,5
	A conexão cai e às atrapalha o meu	1	1,8	1,8	98,2
	Custo muito alto	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q8 Há quanto tempo você trabalha no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Desde 2002	48	84,2	85,7	85,7
	Desde 2003	5	8,8	8,9	94,6
	Desde 2004	3	5,3	5,4	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não responde	1	1,8		
Total		57	100,0		

q9 Qual seu subpolo de trabalho no Veredas

		Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid	1	6	10,5	10,5	10,5
	2	16	28,1	28,1	38,6
	3	7	12,3	12,3	50,9
	4	10	17,5	17,5	68,4
	5	6	10,5	10,5	78,9
	6	11	19,3	19,3	98,2
	97	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q10 Na sua opinião, a conexão à Internet no seu subpolo é

		Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid	A conexão é boa	17	29,8	30,9	30,9
	A conexão cai, mas atrapalha meu trabalho	17	29,8	30,9	61,8
	A conexão é péssima	8	14,0	14,5	76,4
	Outro	12	21,1	21,8	98,2
	Alternativas B e C	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não	2	3,5		
Total		57	100,0		

q10.4 Outra situação para a conexão à Internet no seu subpolo

		Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid	97	1	1,8	1,8	1,8
	99	44	77,2	77,2	78,9
	A conexão cai e às atrapalha o meu trabalho	1	1,8	1,8	80,7
	Conexão é lenta	1	1,8	1,8	82,5
	Disponibilidade de linha telefônica	1	1,8	1,8	84,2
	Em Juiz de Fora é boa, em Lima Duarte, por exemplo, é variável e Pedro Teixeira creio que nem há	1	1,8	1,8	86,0
	Não conecto no subpolo, pois o telefone vive desligado	1	1,8	1,8	87,7
	Não existe	1	1,8	1,8	89,5
	Não há provedor	1	1,8	1,8	91,2
	Não tem internet - Jaíba	1	1,8	1,8	93,0
	Não uso	1	1,8	1,8	94,7
	Quase não usei	1	1,8	1,8	96,5
	Raramente foi usada, mas era horrível	1	1,8	1,8	98,2
	Usei raramente	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q11 Você acessa à Internet com a ajuda

		Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid	Filho	3	5,3	5,4	5,4
	Cônjuge/companheiro	1	1,8	1,8	7,1
	Não preciso de ajuda	50	87,7	89,3	96,4
	Outros	2	3,5	3,6	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não	1	1,8		
Total		57	100,0		

q11.8 Outra situação para acesso à Internet com a

		Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid	97	1	1,8	1,8	1,8
	99	54	94,7	94,7	96,5
	Quando há coisas específicas (linguagem, por exemplo)	1	1,8	1,8	98,2
	Sozinha	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q12.1 Com que frequência você: pesquisa em sites de busca

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	25	43,9	44,6	44,6
	Muitas vezes	20	35,1	35,7	80,4
	Poucas vezes	10	17,5	17,9	98,2
	Nunca	1	1,8	1,8	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
	Total	57	100,0		

q12.2 Com que frequência você: consulta site da área educacional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	22	38,6	38,6	38,6
	Muitas vezes	23	40,4	40,4	78,9
	Poucas vezes	11	19,3	19,3	98,2
	Nunca	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q12.3 Com que frequência você: lê e-mails

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	40	70,2	72,7	72,7
	Muitas vezes	7	12,3	12,7	85,5
	Poucas vezes	4	7,0	7,3	92,7
	Nunca	4	7,0	7,3	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não respondeu	2	3,5		
	Total	57	100,0		

q12.4 Com que frequência você: consulta sites de notícia, jornalísticos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	17	29,8	30,9	30,9
	Muitas vezes	9	15,8	16,4	47,3
	Poucas vezes	25	43,9	45,5	92,7
	Nunca	4	7,0	7,3	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não respondeu	2	3,5		
Total		57	100,0		

q12.5 Com que frequência você: acessa sites de entretenimento

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	8	14,0	14,5	14,5
	Muitas vezes	6	10,5	10,9	25,5
	Poucas vezes	25	43,9	45,5	70,9
	Nunca	16	28,1	29,1	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não respondeu	2	3,5		
Total		57	100,0		

q12.6 Com que frequência você: ouve músicas em sites

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	7	12,3	13,0	13,0
	Muitas vezes	5	8,8	9,3	22,2
	Poucas vezes	19	33,3	35,2	57,4
	Nunca	23	40,4	42,6	100,0
	Total	54	94,7	100,0	
Missing	Não respondeu	3	5,3		
Total		57	100,0		

q12.7 Com que frequência você: conversa com amigos (chat, icq, messenger)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	11	19,3	20,4	20,4
	Muitas vezes	4	7,0	7,4	27,8
	Poucas vezes	16	28,1	29,6	57,4
	Nunca	23	40,4	42,6	100,0
	Total	54	94,7	100,0	
Missing	Não respondeu	3	5,3		
Total		57	100,0		

q12.8 Com que frequência você: realiza atividades do seu trabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	46	80,7	80,7	80,7
Muitas vezes	8	14,0	14,0	94,7
Poucas vezes	3	5,3	5,3	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q13 Onde você mais acessa a internet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Em casa	36	63,2	63,2	63,2
Na Coordenação do Veredas (ou na casa do Veredas)	3	5,3	5,3	68,4
No sub-pólo, pelo computador do Veredas	8	14,0	14,0	82,5
Em seu outro local de trabalho	2	3,5	3,5	86,0
Outros	2	3,5	3,5	89,5
Alternativas A, B e D	2	3,5	3,5	93,0
Alternativas B e C	1	1,8	1,8	94,7
Alternativas B e F	1	1,8	1,8	96,5
Alternativas A e C	1	1,8	1,8	98,2
Alternativas A e E	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q13 Outra situação para onde mais acessa a internet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 99	54	94,7	94,7	94,7
Locais muito variados, difícil estabelecer um local apenas	1	1,8	1,8	96,5
Locais que cobram pelo acesso	1	1,8	1,8	98,2
Na escola onde trabalho	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q14 Onde você mais acessa o site do Veredas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Em casa	34	59,6	59,6	59,6
Na Coordenação do Veredas (ou na casa do Veredas)	7	12,3	12,3	71,9
No sub-pólo, pelo computador do Veredas	13	22,8	22,8	94,7
Em seu outro local de trabalho	2	3,5	3,5	98,2
Alternativas B e C	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q14.6 Outra situação para onde mais acessa o site do Veredas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 99	57	100,0	100,0	100,0

q15 Com que frequência você acessa o site do Veredas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Grupo 1	33	57,9	57,9	57,9
Grupo 2	24	42,1	42,1	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q15.7 Outra situação para com que frequência acessa o site do Veredas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 5 a 7 vezes por semana, às vezes mais de uma vez por dia	1	1,8	1,8	1,8
99	54	94,7	94,7	96,5
De 5 a 7 vezes por semana, mais de uma vez por dia	1	1,8	1,8	98,2
Tem semana que A, e em outras D, e também C	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q16 Tendo em vista sua experiência como tutor no Veredas, você teve problemas para acessar a internet?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	40	70,2	75,5	75,5
	Sim	13	22,8	24,5	100,0
	Total	53	93,0	100,0	
Missing	Não respondeu	4	7,0		
Total		57	100,0		

q16 Identificação dos problemas que o tutor do Veredas teve para acessar a internet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	O tempo de acesso gratuito pelo Veredas é curto	4	7,0	33,3	33,3
	O acesso a internet por conta própria custa muito caro	1	1,8	8,3	41,7
	Falta tempo, pois temos muitas funções como tutor	3	5,3	25,0	66,7
	Outro	2	3,5	16,7	83,3
	Alternativas A e B	1	1,8	8,3	91,7
	Alternativas A, B, D e E	1	1,8	8,3	100,0
	Total	12	21,1	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
	Não se aplica	44	77,2		
	Total	45	78,9		
Total		57	100,0		

q16 Outra situação para a identificação dos problemas que o tutor do Veredas teve para acessar a internet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	97	1	1,8	1,8	1,8
	99	54	94,7	94,7	96,5
	Até que eu tive banda larga	1	1,8	1,8	98,2
	Considerando o acesso no sub-pólo o tempo de acesso era curto, assim o acesso em casa nao apresenta nenhum problema, exeto pelo custo	1	1,8	1,8	100,0
Total		57	100,0	100,0	

q17 Você realizou algum curso de informática antes de trabalhar no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	31	54,4	55,4	55,4
	Não	25	43,9	44,6	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
Total		57	100,0		

q18 Você realizou algum curso de informática depois que começou a trabalhar no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	7,0	7,1	7,1
	Não	52	91,2	92,9	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não responde	1	1,8		
Total		57	100,0		

q19 Identificação do motivo pelo qual o tutor realizou um curso de informática depois que começou a trabalhar no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Quis ampliar meus conhecimentos para trabalhar no Veredas	2	3,5	50,0	50,0
	Tinha interesse pessoal em aprender mais sobre informática	2	3,5	50,0	100,0
	Total	4	7,0	100,0	
Missing	Não se aplica	53	93,0		
Total		57	100,0		

q19 Outra situação para o motivo pelo qual o tutor realizou um curso de informática depois que começou a trabalho no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	99	57	100,0	100,0	100,0

q20 Identificação do motivo pelo qual o tutor não realizou um curso de informática depois que começou a trabalhar no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	As orientações passadas pela Coord Veredas foram suficientes	14	24,6	26,4	26,4
	Não acho necessário um curso para lidar com o computador	4	7,0	7,5	34,0
	Já tinha um curso de informática	9	15,8	17,0	50,9
	Falta de tempo	3	5,3	5,7	56,6
	Outro	3	5,3	5,7	62,3
	Alternativas B e D	11	19,3	20,8	83,0
	Alternativas B, C e D	1	1,8	1,9	84,9
	Alternativas D e G	1	1,8	1,9	86,8
	Alternativas D e E	1	1,8	1,9	88,7
	Alternativas E e G	2	3,5	3,8	92,5
	Alternativas C e D	1	1,8	1,9	94,3
	Alternativas B e E	3	5,3	5,7	100,0
	Total	53	93,0	100,0	
Missing	Não se aplica	4	7,0		
Total		57	100,0		

q20 Outra situação para o motivo pelo qual o tutor não realizou um curso de informática depois que começou a trabalhar no Veredas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 99	51	89,5	89,5	89,5
À medida que tinha dificuldades, alguns amigos me ajudavam	1	1,8	1,8	91,2
As habilidades exigidas para os registros e acessos no Veredas eram inerentes à minha prática com computadores	1	1,8	1,8	93,0
Já trabalhava bem com informática	1	1,8	1,8	94,7
Já usava o computador antes	1	1,8	1,8	96,5
Mas pretendo fazer	1	1,8	1,8	98,2
Meu trabalho no Veredas coincidiu com uma enorme sobrecarga na vida familiar. Foi e tem sido difícil organizar o tempo para tantas responsabilidades	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q21 Na sua opinião, para trabalhar como tutor em um curso a distância que utilize informática é necessário

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Saber usar programas básicos de informática (word, excel)	1	1,8	1,8	1,8
Saber usar a internet	5	8,8	8,8	10,5
Ter experiência comprovada no uso de informática	5	8,8	8,8	19,3
Alternativas A e C	37	64,9	64,9	84,2
Alternativas A, B e C	9	15,8	15,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q21.1 Outra situação para o que é necessário para trabalhar como um tutor em curso a distância que utilize a informática

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	1	1,8	1,8	1,8
99	55	96,5	96,5	98,2
Seria interessante alguns conhecimentos técnicos para poder solucionar problemas de conexão.				
Acho q o tutor de um curso a distância deveria receber um computador da insituição formadora e poder acessar a internet quando necessitasse	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q22.1 Para ser aluno de um curso a distância é preciso ter computador em casa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	11	19,3	19,6	19,6
Concordo	21	36,8	37,5	57,1
Indeciso	3	5,3	5,4	62,5
Discordo	19	33,3	33,9	96,4
Discordo Totalmente	2	3,5	3,6	100,0
Total	56	98,2	100,0	
Missing Não responde	1	1,8		
Total	57	100,0		

q22.2 Para ser tutor de um curso a distância é preciso ter seu próprio computador

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo Totalmente	27	47,4	48,2	48,2
Concordo	17	29,8	30,4	78,6
Indeciso	2	3,5	3,6	82,1
Discordo	10	17,5	17,9	100,0
Total	56	98,2	100,0	
Missing Não responde	1	1,8		
Total	57	100,0		

q22.3 O tutor de um curso a distância busca meios de acessar a internet por conta própria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	14	24,6	25,0	25,0
	Concordo	28	49,1	50,0	75,0
	Indeciso	4	7,0	7,1	82,1
	Discordo	6	10,5	10,7	92,9
	Discordo Totalmente	4	7,0	7,1	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
Total		57	100,0		

q22.4 Os alunos de um curso a distância se comprometem no ato da matrícula a acessar a internet por conta própria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Totalmente	5	8,8	8,9	8,9
	Concordo	19	33,3	33,9	42,9
	Indeciso	4	7,0	7,1	50,0
	Discordo	22	38,6	39,3	89,3
	Discordo Totalmente	6	10,5	10,7	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não se aplica	1	1,8		
Total		57	100,0		

q23 Você teve alguma experiência profissional em educação a distância antes de trabalhar no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	9	15,8	15,8	15,8
	Não	48	84,2	84,2	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q23.1 Especificação da experiência profissional em educação a distância antes de trabalho no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	99	48	84,2	84,2	84,2
	Formação de docentes - Proformação (nível médio)	1	1,8	1,8	86,0
	Graduação em Matemática	1	1,8	1,8	87,7
	PROCAP	5	8,8	8,8	96,5
	Telecurso 2000	1	1,8	1,8	98,2
	Um Salto para o Futuro	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q24 Você estudou sobre educação a distância antes de trabalhar no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	12	21,1	21,4	21,4
	Não	44	77,2	78,6	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
Total		57	100,0		

q24.1 Especificação do estudo sobre educação a distância antes de trabalhar no Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	97	3	5,3	5,3	5,3
	99	45	78,9	78,9	84,2
	Curso de especialização	1	1,8	1,8	86,0
	Especialização em Gestão da EaD	1	1,8	1,8	87,7
	Especilização e Informática na Educação	1	1,8	1,8	89,5
	Grupo de Estudo no MAST	1	1,8	1,8	91,2
	Leitura e experiência de curso	1	1,8	1,8	93,0
	Na faculdade (curso de Pedagogia)	1	1,8	1,8	94,7
	No curso de Pedagogia, superficialmente	1	1,8	1,8	96,5
	PROCAP	1	1,8	1,8	98,2
	Sempre me interessei em ler sobre educação a distância	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q25 Nível de Formação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Graduação	12	21,1	21,8	21,8
	Especialização em curso	7	12,3	12,7	34,5
	Especialização concluída	23	40,4	41,8	76,4
	Mestrado em curso	8	14,0	14,5	90,9
	Mestrado concluído	5	8,8	9,1	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	97	2	3,5		
Total		57	100,0		

q25.1 Qual sua formação acadêmica: Graduação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pedagogia	20	35,1	42,6	42,6
	Normal Superior	3	5,3	6,4	48,9
	Outras Licenciaturas	24	42,1	51,1	100,0
	Total	47	82,5	100,0	
Missing	Não respondeu	7	12,3		
	System	3	5,3		
	Total	10	17,5		
Total		57	100,0		

q25.2 Graduação concluída?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	50	87,7	100,0	100,0
Missing	Não respondeu	6	10,5		
	Não se aplica	1	1,8		
	Total	7	12,3		
Total		57	100,0		

q25.3 Qual sua formação acadêmica: Especialização em

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 99	17	29,8	29,8	29,8
Arte Educação	1	1,8	1,8	31,6
Didática: Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica	1	1,8	1,8	33,3
Docência do ensino superior	2	3,5	3,5	36,8
Docência no Ensino Superior	1	1,8	1,8	38,6
Educação Infantil	2	3,5	3,5	42,1
Educação Infantil e Gestão da EaD	1	1,8	1,8	43,9
Ensino Superior (Metodologia)	1	1,8	1,8	45,6
Estudos Literários	1	1,8	1,8	47,4
Geografia Regional	1	1,8	1,8	49,1
Gestão da Educação	1	1,8	1,8	50,9
Gestão da Educação a Distância	1	1,8	1,8	52,6
Gestão da Educação a Distância	1	1,8	1,8	54,4
Gestão Escolar	1	1,8	1,8	56,1
Globalização, Mídia e Cidadania	1	1,8	1,8	57,9
História do Brasil	1	1,8	1,8	59,6
História do Brasil República	1	1,8	1,8	61,4
História Moderna e Contemporânea	1	1,8	1,8	63,2
Informática na Educação	2	3,5	3,5	66,7
Leitura e Produção Textual	2	3,5	3,5	70,2
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	1	1,8	1,8	71,9
Matemática e Estatística	1	1,8	1,8	73,7
Metodologia do Ensino Superior	1	1,8	1,8	75,4
Métodos Quantitativos	1	1,8	1,8	77,2
Organização e Administração da Recreação e do Lazer	1	1,8	1,8	78,9
Orientação Educacional	1	1,8	1,8	80,7
Políticas Públicas	1	1,8	1,8	82,5
Psicopedagogia	2	3,5	3,5	86,0
Psicopedagogia e Alfabetização	1	1,8	1,8	87,7
Supervisão	2	3,5	3,5	91,2
Supervisão Educacional	2	3,5	3,5	94,7
Supervisão Escolar e Formação de Professores	1	1,8	1,8	96,5
Supervisão Escolar e Inspeção Escolar	1	1,8	1,8	98,2
Tecnologia na Educação	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q25.4 Especialização concluída?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	30	52,6	75,0	75,0
	Não	8	14,0	20,0	95,0
	Sim e Não	2	3,5	5,0	100,0
	Total	40	70,2	100,0	
Missing	Não se aplica	17	29,8		
Total		57	100,0		

q25.5 Qual sua formação acadêmica: Mestrado em

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	99	44	77,2	77,2	77,2
	Economia Doméstica	1	1,8	1,8	78,9
	Educação	8	14,0	14,0	93,0
	Ensino de Física	1	1,8	1,8	94,7
	História Social	1	1,8	1,8	96,5
	Letras Neolatinas	1	1,8	1,8	98,2
	Linguística	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q25.6 Mestrado concluído?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	8,8	38,5	38,5
	Não	8	14,0	61,5	100,0
	Total	13	22,8	100,0	
Missing	Não se aplica	44	77,2		
Total		57	100,0		

q25.7 Qual sua formação acadêmica: Doutorado em

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	99	57	100,0	100,0	100,0

q25.8 Doutorado concluído?

		Frequency	Percent
Missing	Não se aplica	57	100,0

q26 Você tem outra atividade de trabalho além do Projeto Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tenho outro emprego na área de educação	44	77,2	77,2	77,2
	Tenho outro emprego, mas não é na área de educação	1	1,8	1,8	78,9
	Não tenho outra atividade	11	19,3	19,3	98,2
	Outro	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q26.1 Outra situação para outra atividade de trabalho além do Projeto Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	99	56	98,2	98,2	98,2
	Tenho provisoriamente outro emprego	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q27 Em suas atividade de tutoria, você se comunica com seus cursistas pela internet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	36	63,2	63,2	63,2
	Sim, por mensagens no site do Veredas	6	10,5	10,5	73,7
	Sim, por e-mail pessoal	11	19,3	19,3	93,0
	Outro	4	7,0	7,0	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q27.1 Outra situação para como o tutor se comunica com seus cursistas pela internet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	99	53	93,0	93,0	93,0
	Em poucos casos	1	1,8	1,8	94,7
	Por fax	1	1,8	1,8	96,5
	Telefone	1	1,8	1,8	98,2
	Telefonemas/Recados	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q28 Você desenvolve alguma atividade com seus cursistas usando a informática

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sugiro que utilizem atividades com o computador na aula	14	24,6	25,5	25,5
	reviso trabalho de digitação de meus cursistas	7	12,3	12,7	38,2
	Faço pesquisas na internet com meus cursistas	9	15,8	16,4	54,5
	Faço pesquisas na Biblio Digital do Veredas com os cursistas	6	10,5	10,9	65,5
	Não uso informática com meus cursistas	19	33,3	34,5	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não respondeu	2	3,5		
Total		57	100,0		

q28.1 Outra situação para atividade que o tutor desenvolve com seus cursistas usando a informática

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	99	53	93,0	93,0	93,0
	A maioria não tem acesso a internet	1	1,8	1,8	94,7
	Aula com os alunos para explicar como se usa e-mail	1	1,8	1,8	96,5
	Instalei a Biblioteca Digital em casa de cursista para facilitar o acesso	1	1,8	1,8	98,2
	Slides em PPT dos temas dos Guias	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q29 Na sua opinião, que recursos do site poderiam auxiliar no processo de ensino aprendizagem de seus cursistas no Veredas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Fórum de Discussão	24	42,1	42,1	42,1
Troca de mensagens	8	14,0	14,0	56,1
Outro	1	1,8	1,8	57,9
Alternativas A e B	24	42,1	42,1	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q29.4 Outra situação para que recursos do site poderiam auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos cursistas no Veredas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 99	56	98,2	98,2	98,2
Cursistas não possuem computador	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q30.1 No site do Veredas, com que frequência você: registra informações dos cursistas (visitas, notas, dados da monografia, dados pessoais)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	33	57,9	60,0	60,0
Muitas vezes	22	38,6	40,0	100,0
Total	55	96,5	100,0	
Missing Não respondeu	2	3,5		
Total	57	100,0		

q30.2 No site do Veredas, com que frequência você: lê as mensagens que recebe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	50	87,7	87,7	87,7
Muitas vezes	7	12,3	12,3	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q.30.3 No site do Veredas, com que frequência você: responde as mensagens que recebe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	25	43,9	45,5	45,5
	Muitas vezes	19	33,3	34,5	80,0
	Poucas vezes	11	19,3	20,0	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não respondeu	2	3,5		
Total		57	100,0		

q30.4 No site do Veredas, com que frequência você: troca mensagens com a coordenação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	15	26,3	26,8	26,8
	Muitas vezes	12	21,1	21,4	48,2
	Poucas vezes	28	49,1	50,0	98,2
	Quando solicitado	1	1,8	1,8	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
Total		57	100,0		

q30.5 No site do Veredas, com que frequência você: troca mensagens com outros tutores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	8	14,0	14,3	14,3
	Muitas vezes	14	24,6	25,0	39,3
	Poucas vezes	29	50,9	51,8	91,1
	Nunca	4	7,0	7,1	98,2
	Quando solicitado	1	1,8	1,8	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
Total		57	100,0		

q30.6 No site do Veredas, com que frequência você: troca mensagens com seus cursistas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	3	5,3	5,5	5,5
	Muitas vezes	3	5,3	5,5	10,9
	Poucas vezes	14	24,6	25,5	36,4
	Nunca	35	61,4	63,6	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não respondeu	2	3,5		
Total		57	100,0		

q30.7 No site do Veredas, com que frequência você: troca mensagens com os supervisores de monografia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	12	21,1	21,8	21,8
	Muitas vezes	13	22,8	23,6	45,5
	Poucas vezes	29	50,9	52,7	98,2
	Nunca	1	1,8	1,8	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não respondeu	2	3,5		
Total		57	100,0		

q30.8 No site do Veredas, com que frequência você: lê os fóruns de discussão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	28	49,1	50,9	50,9
	Muitas vezes	16	28,1	29,1	80,0
	Poucas vezes	11	19,3	20,0	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não respondeu	2	3,5		
Total		57	100,0		

q30.9 No site do Veredas, com que frequência você: envia mensagens para os fóruns de discussão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	2	3,5	3,6	3,6
	Muitas vezes	4	7,0	7,3	10,9
	Poucas vezes	31	54,4	56,4	67,3
	Nunca	18	31,6	32,7	100,0
	Total	55	96,5	100,0	
Missing	Não respondeu	2	3,5		
Total		57	100,0		

q31 Você já deu sugestões para o funcionamento do site do Veredas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim e foram colocadas em prática	11	19,3	19,6	19,6
	Sim, mas não foram colocadas em prática	6	10,5	10,7	30,4
	Não, nunca dei sugestões	38	66,7	67,9	98,2
	Alternativas A e B	1	1,8	1,8	100,0
	Total	56	98,2	100,0	
Missing	Não respondeu	1	1,8		
Total		57	100,0		

q32.1 Na sua opinião, qual o grau de clareza das mensagens enviadas no site pela coordenação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Claro	46	80,7	80,7	80,7
	Claro	11	19,3	19,3	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q32.2 Na sua opinião, qual o grau de clareza das mensagens enviadas no site pelos tutores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Claro	38	66,7	66,7	66,7
	Claro	18	31,6	31,6	98,2
	Pouco Claro	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q32.3 Na sua opinião, qual o grau de clareza das mensagens enviadas no site pelos supervisores de monografia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Claro	43	75,4	75,4	75,4
	Claro	14	24,6	24,6	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q33 Na sua opinião, o que tornaria algumas mensagens confusas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Elas são grandes demais	16	28,1	28,1	28,1
	Elas são incompletas	7	12,3	12,3	40,4
	Elas são descontraídas	9	15,8	15,8	56,1
	Elas têm uma linguagem muito rebuscada	3	5,3	5,3	61,4
	Outro	9	15,8	15,8	77,2
	Alternativas A, B, C e D	1	1,8	1,8	78,9
	Alternativas A e D	1	1,8	1,8	80,7
	Alternativas B, C e D	1	1,8	1,8	82,5
	Não respondeu	10	17,5	17,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q33.5 Outra situação para o que tornaria algumas mensagens confusas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	97	2	3,5	3,5	3,5
	99	47	82,5	82,5	86,0
	A inadequação no uso da escrita - coesão e coerência	1	1,8	1,8	87,7
	Achei as mensagens claras	1	1,8	1,8	89,5
	Não acho	1	1,8	1,8	91,2
	Não há mensagens confusas	1	1,8	1,8	93,0
	Não me lembro de mensagens confusas	1	1,8	1,8	94,7
	Não são confusas	1	1,8	1,8	96,5
	Não vejo as mensagens como confusas	1	1,8	1,8	98,2
	Sempre recebi bem, sem problemas	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q34.1 Em um curso a distância, que importância você atribui: ao registro de informações acadêmicas dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Importante	45	78,9	78,9	78,9
	Importante	8	14,0	14,0	93,0
	Pouco Importante	2	3,5	3,5	96,5
	Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q34.2 Em um curso a distância, que importância você atribui: a troca de mensagens entre os participantes do curso

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muito Importante	35	61,4	61,4	61,4
Importante	20	35,1	35,1	96,5
Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q34.3 Em um curso a distância, que importância você atribui: a realização de vídeo-conferência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muito Importante	18	31,6	31,6	31,6
Importante	27	47,4	47,4	78,9
Pouco Importante	10	17,5	17,5	96,5
Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q34.4 Em um curso a distância, que importância você atribui: a discussões em tempo real (chat, por exemplo)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muito Importante	18	31,6	31,6	31,6
Importante	25	43,9	43,9	75,4
Pouco Importante	11	19,3	19,3	94,7
Não é importante	1	1,8	1,8	96,5
Não sei	1	1,8	1,8	98,2
Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q34.5 Em um curso a distância, que importância você atribui: aos fóruns de discussão

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Muito Importante	32	56,1	56,1	56,1
Importante	23	40,4	40,4	96,5
Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q35 Na sua opinião, qual o recurso mais eficiente em um curso à distância

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Internet	23	40,4	40,4	40,4
	Telefone	4	7,0	7,0	47,4
	Encontros presencias	9	15,8	15,8	63,2
	Material impresso (livros, apostilas, manuais)	13	22,8	22,8	86,0
	Outro	2	3,5	3,5	89,5
	Alternativas A, B, C, D e E	2	3,5	3,5	93,0
	Alternativas A e D	1	1,8	1,8	94,7
	Alternativas A, B e C	1	1,8	1,8	96,5
	Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q35.6 Outra situação para que recurso é mais eficiente em um curso à distância

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	97	1	1,8	1,8	1,8
	99	54	94,7	94,7	96,5
	Todos	1	1,8	1,8	98,2
	Todos os recursos	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q36.1 É fácil adaptar os recursos da internet ao processo de ensino aprendizagem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	43	75,4	75,4	75,4
	Indeciso	3	5,3	5,3	80,7
	Discordo	8	14,0	14,0	94,7
	Não respondeu	3	5,3	5,3	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q36.2 A internet aproxima pessoas que estão separadas fisicamente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	50	87,7	87,7	87,7
	Indeciso	1	1,8	1,8	89,5
	Discordo	5	8,8	8,8	98,2
	Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q36.3 É necessário um grande esforço para reunir as informações colhidas na internet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	17	29,8	29,8	29,8
	Indeciso	3	5,3	5,3	35,1
	Discordo	35	61,4	61,4	96,5
	Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q36.4 A internet permite a troca de experiência profissional entre pessoas de diferentes regiões

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	56	98,2	98,2	98,2
	Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q36.5 A internet permite atender cada aluno

		Frequenc	Percen	Valid	Cumulativ Percen
Valid	Concord	41	71,9	71,9	71,9
	Indecis	4	7,0	7,0	78,9
	Discord	11	19,3	19,3	98,2
	Não	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q36.6 A internet tem um conteúdo fragmentado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	13	22,8	22,8	22,8
	Indeciso	15	26,3	26,3	49,1
	Discordo	24	42,1	42,1	91,2
	Não respondeu	5	8,8	8,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q36.7 O conteúdo da internet é confiável

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	13	22,8	22,8	22,8
	Indeciso	18	31,6	31,6	54,4
	Discordo	23	40,4	40,4	94,7
	Não respondeu	3	5,3	5,3	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q36.8 Pessoas com mais idade têm dificuldade em adaptar-se ao uso da internet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	26	45,6	45,6	45,6
Indeciso	10	17,5	17,5	63,2
Discordo	19	33,3	33,3	96,5
Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q36.9 A internet ainda é um recurso muito caro

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	45	78,9	78,9	78,9
Indeciso	3	5,3	5,3	84,2
Discordo	8	14,0	14,0	98,2
Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q36.10 O uso da internet na educação contribui para a exclusão educacional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	11	19,3	19,3	19,3
Indeciso	12	21,1	21,1	40,4
Discordo	32	56,1	56,1	96,5
Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q36.11 É necessário um grande conhecimento para se utilizar a internet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	6	10,5	10,5	10,5
Indeciso	5	8,8	8,8	19,3
Discordo	44	77,2	77,2	96,5
Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q36.12 Nos dias atuais, a internet é indispensável à educação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concordo	41	71,9	71,9	71,9
Indeciso	6	10,5	10,5	82,5
Discordo	9	15,8	15,8	98,2
Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
Total	57	100,0	100,0	

q36.13 A internet não respeita direitos autorais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	23	40,4	40,4	40,4
	Indeciso	20	35,1	35,1	75,4
	Discordo	13	22,8	22,8	98,2
	Não respondeu	1	1,8	1,8	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

q36.14 A internet ainda não chegou ao interior dos estados brasileiros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo	31	54,4	54,4	54,4
	Indeciso	6	10,5	10,5	64,9
	Discordo	18	31,6	31,6	96,5
	Não respondeu	2	3,5	3,5	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

ANEXO E – Questões tabuladas**Questão 1 – Qual seu ano de nascimento:**

- 1 – 1950-1954
- 2 – 1955-1959
- 3 – 1960-1964
- 4 – 1965-1969
- 5 – 1970-1974
- 6 – 1975-1979

Questão 3 – Em que cidade você reside:

- 1 – JF
- 2 – Outra cidade do pólo 3
- 3 – Janaúba
- 4 – Outra cidade do pólo 14
- 5 – Porteirinha
- 6 – Outra cidade do pólo 15
- 7 – Montes Claros

Questão 9 – Qual seu subpolo de trabalho no Veredas:

- 1 – JF
- 2 – Outra cidade do pólo 3
- 3 – Janaúba
- 4 – Outra cidade do pólo 14
- 5 – Porteirinha
- 6 – Outra cidade do pólo 15
- 7 – Montes Claros

Questão 25.1 – Qual sua formação acadêmica? Graduação em:

- 1 – Pedagogia
- 2 – Normal Superior
- 3 – Outras Licenciaturas

Questão 25.3 – Qual sua formação acadêmica? Especialização em:

- 1 – EaD
- 2 – Informática e Educação
- 3 – Gestão e/ou Políticas Públicas
- 4 – Orientação / Supervisão
- 5 – Docência do ensino superior
- 6 – Educação Infantil
- 7 – Especialização de acordo com a graduação

Questão 36 – 36.1 a 3.14:

- 1 – Concordo
- 2 – Indeciso
- 3 – Discordo