

6 Resultados e análise das entrevistas não-diretivas

Este capítulo apresenta os resultados das entrevistas não-diretivas que têm como objetivo a coleta de informações para a compreensão de questões relativas a interações nos ambientes virtuais de aprendizagem e para a construção dos cenários das entrevistas baseadas em cenários. As entrevistas, realizadas de forma totalmente aberta e não estruturada, permitiram a emergência de temas importantes para os profissionais entrevistados, com discussões sobre abordagens pedagógicas na EAD *on-line*, sistemas utilizados, dificuldades encontradas, o uso de ferramentas para interação, práticas de colaboração e avaliação, o papel do professor na EAD *on-line* e o processo de produção de cursos.

6.1 Os entrevistados

Foram entrevistados catorze profissionais que trabalham em oito diferentes instituições no Rio de Janeiro e no Espírito Santo, e desempenham diferentes funções dentro da EAD, relativas à construção e implementação de cursos. São professores, coordenadores, desenhistas instrucionais e designers. A amostra foi construída a partir da noção de que interessa a este trabalho o depoimento de profissionais que exercem funções diversas em EAD, mas sempre relacionadas à construção ou ao uso de AVAs para EAD. A diversidade de funções e de instituições busca criar um quadro significativo do trabalho ligado ao uso de AVAs para EAD. Conforme orientação de Michelat (1980), trabalhou-se com um número pequeno de entrevistados, número este que foi limitado por questões de viabilidade. Foram realizadas tantas entrevistas quanto foi possível conseguir no espaço de tempo reservado para este fim no cronograma, sem perder de vista a necessidade de variedade de perfis de entrevistados em termos de função e instituição.

Não foi feita qualquer discriminação de gênero ou idade, tampouco buscou-se criar uma amostra equilibrada sob estes aspectos, considerados irrelevantes para as questões discutidas. De forma não planejada, a amostra incluiu adultos em idade madura (entre 30 e 50 anos), de ambos os sexos, mas com uma clara

maioria de mulheres (apenas quatro entrevistados são homens). Os entrevistados são em sua maioria moradores da cidade do Rio de Janeiro, onde todas as entrevistas foram realizadas, por conveniência do pesquisador. Uma única entrevistada reside em Vitória, Espírito Santo, mas, no momento da entrevista, era estudante de pós-graduação em uma instituição de ensino carioca, estando, por este motivo, disponível para ser entrevistada no Rio de Janeiro.

Abaixo são apresentadas as funções dos entrevistados e sua distribuição pelas instituições em que atuavam no momento da entrevista. Vários entrevistados atuam ou atuaram em mais de uma instituição e seu relato pode se referir a diferentes experiências em diferentes instituições. É interessante observar que aqueles que trabalham em uma mesma instituição oferecem alguns relatos similares, provocados pelo contexto compartilhado. A numeração das entrevistas representa a sequência de realização das mesmas.

Instituição A

Instituição privada de ensino superior, oferece cursos de pós-graduação e de extensão a distância. Duas entrevistadas relatam suas experiências nessa instituição, sendo que a entrevistada número 5, quando deu a entrevista, já havia se desligado.

Entrevista 01 – coordenadora, conteudista e tutora

A entrevistada número 1 tem mais vivência em cursos de pós-graduação a distância oferecidos por uma instituição particular de grande porte, com larga experiência em EAD *on-line*. Valoriza o ensino *on-line* e relata dificuldades próprias e de alunos com tecnologias digitais e acesso à internet. Também apresenta a evolução da instituição em termos de qualidade dos cursos e relata suas funções e relação de trabalho com a instituição como tutora, coordenadora e conteudista. Um dos temas recorrentes da sua fala é o potencial do ensino *on-line* para disseminação da informação e a riqueza do conteúdo ampliado pelo planejamento instrucional e pelas possibilidades de interação e de autonomia para o aluno. Uma faceta curiosa da entrevistada é o fato de que utiliza as denominações fórum e *chat* de maneira diversa do usual, o que criou um certo ruído na entrevista e tornou-se um dos temas abordados.

Entrevista 05 – coordenadora e designer instrucional

Da mesma instituição é a entrevistada número 5, que atua como coordenadora de cursos customizados, isto é, cursos preparados especialmente para empresas. A entrevistada também tem experiência na função de designer instrucional. Seu relato é amplo e bastante completo. É descrito, na entrevista, todo o percurso de planejamento de um curso *on-line*, detalhando as funções dos profissionais envolvidos: conteudista, designer instrucional e *web designer*. A entrevistada oferece uma descrição das funções do tutor, com informações sobre a utilização das ferramentas de comunicação e de colaboração, discutindo problemas e estratégias de uso, de colaboração e de condução do curso. Também são relatadas as dificuldades de uso da plataforma. A colaboração é um tema que aprofunda, discutindo as características de um curso com viés colaborativo e relatando as dificuldades da instituição para disponibilizar a *wiki* na sua plataforma.

Instituição B

Instituição pública de ensino técnico e superior, oferece cursos técnicos e de pós-graduação presenciais e a distância. Duas entrevistadas trabalham na instituição dentro de uma mesma sala.

Entrevista 02 – coordenadora, designer instrucional, tutora

A entrevistada tem cargo de coordenadora na instituição onde a área de EAD é relativamente nova. Refere-se na entrevista a cursos de pós-graduação a distância, particularmente a um curso novo que estão desenvolvendo a partir do mesmo curso presencial. Relata que estão transpondo as disciplinas presenciais para EAD com os professores do curso presencial atuando como conteudistas e tutores simultaneamente. Como os professores são inexperientes em EAD, a instituição oferece curso de tutoria e os designers instrucionais participam ativamente do preparo do conteúdo, das atividades e das avaliações, dando sugestões e apoiando os professores. Possibilidades e estratégias de uso de ferramentas para interação são discutidas durante a entrevista: é destacada a necessidade de criar atividades variadas para o uso das ferramentas disponibilizadas pelo sistema e críticas são feitas ao seu funcionamento.

Entrevista 04 – designer instrucional, tutora

Dentro do mesmo contexto da entrevista 02, a entrevistada, na função de designer instrucional, relata sua preocupação com a monotonia dos cursos, que utilizam principalmente fóruns como ferramenta para interação. Considera importante variar estratégias de uso. Como a entrevistada número 2, sua coordenadora, relata dificuldades no uso das ferramentas de comunicação. Também traz o tema da avaliação e da relação do tutor com a turma, ressaltando a importância do tutor para o curso e relatando casos de problemas entre tutores e alunos.

Instituição C

Instituição pública de ensino superior especializada em educação a distância, oferece cursos de graduação e de extensão a distância. Dois entrevistados referem-se ao trabalho realizado na instituição, sendo que, no momento da entrevista, o entrevistado número 3 havia se desligado, enquanto que o entrevistado número 10 prosseguiu na instituição.

Entrevista 03 – web designer

O entrevistado exerce a função de *web designer* na instituição. Explica que a instituição utiliza uma plataforma própria com limitações em termos de interatividade e relata que está sendo feito um esforço para utilizar outro sistema, considerado mais interativo. Enfatiza a pouca interatividade das chamadas *web aulas* desenvolvidas com o Flash, *software* próprio para desenvolvimento de animações e imagens sequenciadas. Relata a intenção da equipe de aumentar a participação dos professores na construção do curso, com mais autonomia para publicar e interferir no conteúdo oferecido e em atividades interativas com os alunos. Também é discutida a dificuldade de envolver os alunos em atividades de colaboração e de desenvolver atividades de avaliação de alunos sem o uso de ferramentas de comunicação. Outro tema abordado são as dificuldades nas relações de trabalho dentro de uma instituição pública.

Entrevista 11 – web designer

O entrevistado número 11, sucessor do entrevistado número 3 na função de *web designer* na instituição, relata o trabalho de customização e transposição dos cursos para uma nova plataforma, mais interativa. São discutidas as dificuldades

do trabalho de desenvolvimento para customização, devido a dificuldades com o código do sistema da nova plataforma. Mas também são ressaltadas as vantagens de permitir ao professor colocar conteúdo, aumentando a flexibilidade e a facilidade da gerência do curso.

Instituição D

Instituição privada de ensino superior, oferece disciplinas a distância em seus cursos de graduação presenciais. A entrevistada número 06 relata parte da sua experiência na instituição em que trabalha, mas também relata casos relativos a outras instituições, uma vez que é uma tutora com longa experiência, há muitos anos no mercado.

Entrevista 06 – tutora, administradora

A entrevistada número 06 valoriza a troca entre professor e alunos e entre alunos como estratégia de ensino, localizando sua fala principalmente em vantagens e dificuldades que encontrou como tutora e que observou como administradora no uso de ferramentas de comunicação e colaboração. Também relata que, como tutora, trabalhou publicando conteúdo diretamente na interface da plataforma, preocupando-se com questões de projeto visual e navegação.

Instituição E

Instituição privada de ensino superior, oferece cursos de extensão e de pós-graduação a distância. Os dois entrevistados trabalham no mesmo local, em salas contíguas.

Entrevista 07 – coordenadora

O contexto do trabalho desses entrevistados é a área de EAD dentro uma instituição de grande porte, responsável por cursos com muitos alunos e que conta com uma equipe multidisciplinar, uma vez que pode recorrer ao corpo docente da universidade, que inclui muitas áreas de conhecimento diferentes. A entrevistada relata um caso de uso de redes sociais como recurso que evoluiu, ao término do curso, para uma comunidade de conhecimento, uma rede entre ex-alunos de dimensões bastante significativas em função da quantidade de ex-alunos participantes.

Entrevista 08 – web designer

O *web designer* relata que está ocorrendo a migração de uma plataforma anterior para o uma nova plataforma, mais interativa, e que está trabalhando para melhorar a interface da nova plataforma. Relata que as ferramentas de comunicação funcionam a contento, e está particularmente interessado na possibilidade de integrar a nova plataforma a redes sociais e de gerar uma interface para dispositivos móveis.

Instituição F

Instituição pública de ensino superior, pertencente ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferece cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação a distância. A entrevista se refere à sua experiência em duas instituições pertencentes ao sistema UAB.

Entrevista 09 – conteudista, tutora especialista

A entrevistada relata principalmente sua experiência como tutora especialista, um tutor que supervisiona e avalia o andamento da disciplina. Desse ponto de vista chama atenção para as atividades de professores e alunos fora do ambiente de aprendizagem que dificultavam a supervisão. Também trata de questões relativas à presença do tutor no ambiente e discute as dificuldades que observou no uso de ferramentas de comunicação e colaboração.

Instituição G

Repartição governamental que mantém uma área de educação a distância para formação dos servidores.

Entrevista 10 – web designer

O *web designer* descreve seu trabalho como o preparo de objetos de aprendizagem em Flash para disponibilização na plataforma. É uma equipe pequena e a produção dos cursos, assim como a customização do sistema é realizada fora da instituição, por empresas contratadas para isso. A escolha das ferramentas de comunicação que serão utilizadas em cada curso é feita por uma equipe de design instrucional. Ele, como *web designer*, cuida para que o ambiente virtual funcione corretamente.

Instituição H

Repartição governamental que mantém uma área de educação a distância para formação dos servidores. Os três entrevistados trabalham em um mesmo espaço, em funções diferentes.

Entrevista 12 – analista de sistemas, designer instrucional

O entrevistado relata que a instituição anteriormente oferecia os cursos na modalidade presencial e que agora esses cursos estão sendo transpostos para EAD *on-line*, utilizando os mesmos professores que trabalhavam presencialmente. O trabalho do entrevistado inclui o design instrucional, o desenvolvimento de objetos de aprendizagem e o controle dos cursos na plataforma. Relata também que pesquisa ferramentas desenvolvidas na comunidade de desenvolvedores de um sistema de gerenciamento de aprendizagem e as experimenta no sistema da instituição.

Entrevista 13 – coordenadora

Descreve os cursos oferecidos pela instituição na modalidade semipresencial. Descreve uma dinâmica de trabalho que envolve tutores, monitores instrutores que trabalham presencialmente, e conteudistas que funcionam como mentores para os tutores. Esses conteudistas são os professores dos cursos presenciais transpostos para EAD. Sua função de coordenadora envolve observar o trabalho na plataforma e fora dela além de preparar e controlar as avaliações dos cursos.

Entrevista 14 – analista executiva

Trabalha chefiando a equipe de criação e implementação dos cursos para o público interno da instituição. Relata que estão desenvolvendo padrões de qualidade e normas para os cursos. Segundo ela, os cursos da instituição não têm foco na interação, mas está sendo desenvolvido um trabalho nesse sentido, testando o uso de ferramentas como fórum, *chat* e *wiki* e tentando estabelecer orientações para esse uso.

6.2 Análise qualitativa

A análise qualitativa considerou o texto das entrevistas na íntegra. Buscou-se, na análise, a exposição da compreensão dos entrevistados sobre as interações entre pessoas na educação *on-line*. São apresentadas as falas que tratam do valor do ensino *on-line* e da importância da interação para a modalidade, assim como o contraste entre abordagens pedagógicas que valorizam a interação e a colaboração e abordagens mais voltadas para a oferta de conteúdo. Essas informações são consideradas como um quadro geral que embasa o pensamento dos profissionais em suas descrições e comentários e por isso estão no início da análise. A plataforma, ou seja, o sistema de gerenciamento de aprendizagem onde se apoia o ambiente virtual e sua relação com a questão pedagógica também fazem parte desse quadro.

Valorizaram-se, na análise, os relatos sobre dificuldades com a EAD *on-line* que foram categorizados de acordo com sua origem – características da EAD, o ambiente *on-line* e o desenho instrucional. Também foram criadas categorias de dificuldades relativas especificamente à interação, pelo tema da pesquisa, assim como a soluções propostas para as diferentes dificuldades. As dificuldades são enfatizadas pois foram consideradas importantes para localizar necessidades e conflitos dos profissionais que desenvolvem e implementam a EAD *on-line*.

Pensando no tema da pesquisa, a interação nos ambientes virtuais de aprendizagem, reuniram-se as falas sobre o uso das ferramentas para interação, ou seja, recursos oferecidos por sistemas de gerenciamento de aprendizagem para a mediação das interações entre pessoas dentro dos ambientes virtuais. Essas falas descrevem formas, objetivos e dificuldades de uso desses recursos, mostrando necessidades e dificuldades bastante concretos e corriqueiros das interações nos ambientes. São importantes para a pesquisa, pois oferecem uma primeira visão do processo de construção e implementação de estratégias colaborativas, que é explorado posteriormente nas entrevistas baseadas em cenários. As práticas de colaboração e de avaliação também foram separadas em categorias pois também acrescentam informações sobre as estratégias exploradas nos cenários. As falas sobre práticas de colaboração permitem compreender como os profissionais definem e praticam a colaboração. Já as práticas de avaliação foram separadas e

categorizadas para expor aquelas que dizem respeito diretamente ao contato com o aluno.

O tema do trabalho do professor *on-line* foi considerado fundamental para um dos focos deste trabalho: o ponto de vista do docente. Aqui surgem os temas da evolução do papel da tutoria e sua relação com a construção do ambiente e com o conteúdo. O professor tutor tornou-se o núcleo central das entrevistas baseadas em cenário, condicionando a seleção dos entrevistados e, em consequência, todos os relatos realizados. Suas dificuldades e anseios, no desempenho da sua função, condicionam as proposições finais da pesquisa.

Finalmente, as falas sobre o processo de produção de cursos, assim como as falas sobre a abordagem pedagógica, foram utilizadas para a construção de um quadro geral, mas em um nível mais concreto, que descreve a situação e as relações entre os diversos habitantes do universo explorado nesta pesquisa. Aqui está o material que embasa a construção dos perfis de grande parte dos atores do cenário, suas funções, o fluxo do trabalho que realizam e a forma como se relacionam, além de suas preocupações para a criação do ambiente de aprendizagem.

É importante ressaltar que os resultados aqui apresentados não se baseiam em quantidade de ocorrências, mas nos significados que a conexão entre as falas estabelecem. Conforme recomendação de Michelat (1980), procurou-se obter um modelo final que nasce do exame de cada entrevista. Cada entrevista foi sendo quebrada de acordo com os temas que abordava, sem qualquer tentativa de relacionar as entrevistas entre si, em um primeiro momento. Em seguida, foram encontrados temas comuns entre as elas, ocorrendo então um reagrupamento das falas baseado na proximidade dos temas abordados. Foram organizadas nove categorias principais de falas, que receberam seus rótulos posteriormente ao agrupamento, de acordo com o sentido das falas reunidas, conforme recomendação de Courage e Baxter (2005).

Categorias principais:

Categoria 1 - A educação *on-line* é colocada em questão

Categoria 2 - A abordagem pedagógica e a interação

Categoria 3 - A plataforma: diferenciais percebidos

Categoria 4 - As dificuldades com EAD *on-line*

Categoria 5 - O uso de ferramentas para interação

Categoria 6 - As práticas de colaboração

Categoria 7 - As práticas de avaliação

Categoria 8 - O trabalho do professor na EAD *on-line*

Categoria 9 - O processo de produção do curso/planejamento do ambiente

Foram desenhados diagramas baseados na organização dos rótulos, representando a estrutura interna de cada categoria, com suas divisões em subcategorias e foram utilizados, para a construção do texto da análise, alguns exemplos de falas dos entrevistados, em uma tentativa de recuperar o espírito dessas falas. O critério para a construção do texto da análise é a representação de tudo que foi dito sobre o tema proposto. Assim, um tema é apresentado quando muitos dizem a mesma coisa, mas também pode ser incluída uma ideia que foi expressa por um único entrevistado, desde que ela tenha nexos com os objetivos da pesquisa. Em vários casos, diferentes abordagens de um mesmo tema são apresentados debaixo de uma mesma categoria, traçando um quadro mais complexo do tema. Seguem abaixo descrições do conteúdo de cada categoria, ilustradas por um diagrama que mostra sua estrutura interna e um texto que descreve e analisa cada subcategoria.

6.2.1

A educação *on-line* é colocada em questão

Esta categoria descreve uma discussão sobre o valor da educação *on-line*, traduzindo uma expectativa, bastante corriqueira, de valorização da EAD pelo uso de recursos *on-line* de oferta de conteúdo e de interações entre pessoas. No entanto, essa expectativa é questionada, pelo menos no que diz respeito à oferta de conteúdo, e discute-se se de fato o conteúdo oferecido *on-line* tem qualidade.

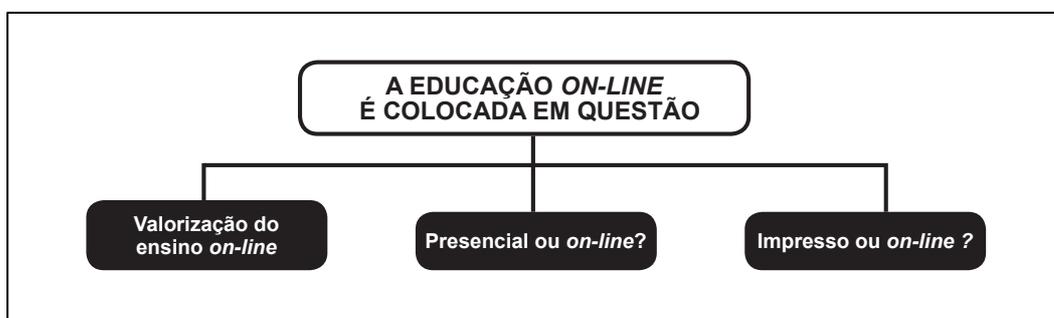


Figura 5 - Categoria I: A educação *on-line* é colocada em questão. (elaborado pela autora)

Valorização da educação *on-line*

Falando de forma genérica sobre EAD, a educação *on-line* é valorizada. A participação em cursos a distância pode dissipar percepções negativas do público em relação a EAD. O planejamento cuidadoso dos cursos em EAD, a oferta de conteúdo rico e a interação são os motivos para a boa surpresa. A EAD *on-line* também é valorizada pelo seu potencial de disseminação da informação e do ensino.

Presencial ou *on-line*?

Questões de modalidade de educacionais são associadas ao ensino da teoria ou da prática. Em um curso semipresencial, a educação a distância é limitada ao estudo teórico e a parte prática é realizada presencialmente. Na contramão dessa lógica, um curso presencial utiliza meios digitais para oferecer uma prática da cultura digital.

Impresso ou *on-line*?

Surgem discussões sobre vantagens do uso de mídia impressa e as limitações de uso de tecnologias *on-line* para EAD. É proposto um casamento entre material impresso e *on-line*. Existe o sentimento de que o potencial do material *on-line* não é aproveitado “*cem por cento*”.

A educação exclusivamente *on-line* é associada à EAD corporativa, considerada de pior qualidade, que utiliza um material didático em que a interatividade é reduzida a “apertar botões”. É dito que as instituições de ensino, as universidades, preferem o material impresso, melhores para a leitura.

É lembrado o recurso de colocar o conteúdo em forma de arquivo, deixando ao aluno a escolha, se prefere imprimir ou ler na tela. Alunos preferem o conteúdo impresso à leitura na tela: eles imprimem o conteúdo oferecido *on-line* porque não querem usar o ambiente virtual em função de dificuldades de uso, “a plataforma não funciona” e “falta de suporte”, desinteressando-se de utilizar ferramentas para interação, como fóruns, por exemplo.

6.2.2 A abordagem pedagógica e a interação

A categoria vai tratar do significado da abordagem pedagógica para a educação *on-line*. Apresenta-se uma situação de mudança de paradigma que vai valorizar a abordagem pedagógica baseada em interações e colaborações sobre a abordagem auto-instrucional que propõe o estudo solitário.

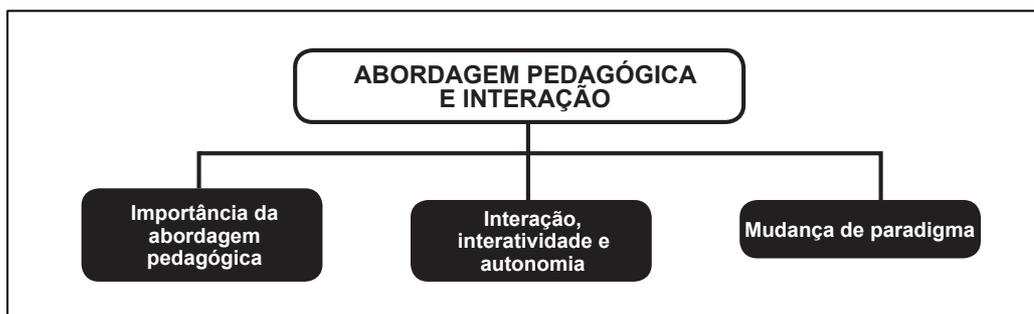


Figura 6 - Categoria II: Abordagem pedagógica e interação (elaborado pela autora)

Importância da abordagem pedagógica

As abordagens pedagógicas em EAD são consideradas importantes para a definição do ambiente de aprendizagem. É relatada uma divisão. Em uma ponta está a chamada “abordagem tradicional”, casos em que a plataforma *on-line* é utilizada apenas para disponibilizar arquivos e fazer avaliação: “colocar uma prova”. Essa utilização limitada seria resultado de falta de planejamento, falta de objetivos e desconhecimento dos recursos oferecidos pela plataforma. Na outra ponta estão os projetos colaborativos, referidos como um “paradigma” em uso na instituição, com utilização de uma plataforma que oferece “a possibilidade de colaboração”.

Interação, interatividade e autonomia

Seguindo essa lógica, os profissionais estão preocupados em proporcionar interação e autonomia para o aluno no ambiente de aprendizagem. A interação é associada à autonomia das pessoas dentro do ambiente e à possibilidade de colaboração. A autonomia do aluno é considerada desejável em EAD, sendo colocada em oposição a avaliações com hora marcada. Também é dito que a busca de informação pelo aluno deve ser privilegiada em relação à oferta de conteúdo.

Links devem ser oferecidos para exploração pelo aluno como “desdobramento do conteúdo de forma autônoma”. As sequências de telas e animações das *web* aulas são apresentadas em oposição à busca autônoma da informação, diferenciando a navegação unidirecional pré-programada e a navegação ramificada em hipertexto, onde o aluno faz seu próprio percurso. “A autonomia do aluno determina se ele quer acessar mais os outros vinte *links* que tem em um *site*”, enquanto que no material linear, o aluno “clica aqui e passa uma tela. Aí vem lá um outro texto”.

“Estimular a pesquisa” é função do tutor em um curso de pós-graduação a distância. Aborda-se o tema da autonomia do aluno conectado aos temas da avaliação, da sincronia, da *web* aula, do hipertexto e da pesquisa. É referida “uma metodologia onde você busca que o aluno seja ativo, que ele seja o dono do seu conhecimento e do seu tempo, que ele aplique o conhecimento que está sendo dado”, em que o tutor “acompanha o aluno no dia a dia no curso *on-line*”, com o papel “de estimular a aplicação, de estimular a pesquisa”

Mudança de paradigma

É possível observar uma polarização, uma percepção de mudança de paradigma, entre abordagens e recursos ligados a uma visão de ensino como entrega de conteúdo, pouco interativa, e uma visão que defende interação e autonomia do aluno como necessárias para a aprendizagem. Um dos entrevistados resume a questão afirmando “dois grandes grupos de estilos de curso e de orientação”, o estilo “auto-instrucional” em que o material didático é elaborado para o aluno “fazer sozinho, a distância, mais isolado mesmo” e o estilo “colaborativo”, como dois grandes grupos em EAD.

A segunda abordagem, colaborativa, é claramente valorizada sobre a primeira abordagem, auto-instrucional. São citados cursos “automáticos”, onde o professor “não tem que fazer nada, além de tirar dúvida”, ou seja, não interage com os alunos em oposição a cursos com uma “proposta diferente, de interação”. Em uma das instituições de ensino, está sendo feito um investimento de trabalho no sentido de transformar cursos do “formato automático” para um “formato legal”.

A mudança de plataforma dentro de uma instituição é apresentada como um processo de aumento da “autonomia” e da participação do professor no

desenvolvimento das aulas e de aumento do uso de ferramentas de comunicação. A mudança foi considerada necessária porque o sistema antigo só permitia a inclusão de *web* aulas em Flash, que consistem principalmente em *slides* sequenciados e animações, um recurso pouco interativo, que só permite a navegação unidirecional, enquanto que a nova plataforma oferece ferramentas para interação entre pessoas, “um fórum, um *blog*, uma coisa dentro das redes sociais”.

6.2.3 As plataformas: diferenciais percebidos

Discute-se aqui a ligação entre diferentes plataformas e abordagens pedagógicas de curso: um diferencial em questão é até que ponto uma plataforma oferece recursos para a realização de interações e de colaboração *on-line*. A possibilidade de customização do ambiente virtual também é importante para a escolha da plataforma.

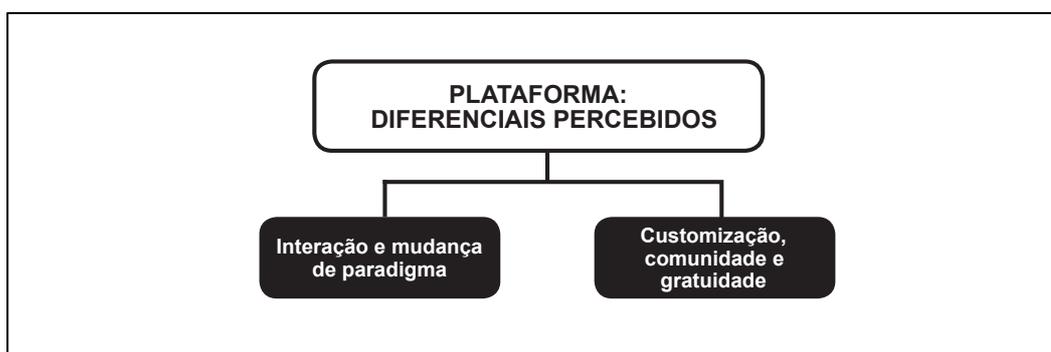


Figura 7 - Categoria III: Plataforma – diferenciais percebidos (elaborado pela autora)

Interação e mudança de paradigma

A plataforma é associada à mudança de paradigma. O Moodle é o sistema mais popular e está no centro da fala dos entrevistados, associado a um modelo educacional que valoriza a interação, com referências ao uso de ferramentas de comunicação e colaboração e ao código aberto, que possibilita a customização, em oposição a plataformas fechadas e a modelos pedagógicos de oferta de conteúdo. Nas comparações a interatividade é vista como diferencial importante oferecido por uma plataforma que, segundo um dos entrevistados, “se mostra

extremamente interessante, proveitosa, rica, para a geração de conhecimento coletivo, de interação”.

Customização, comunidade e gratuidade

Dois sistemas de gerenciamento de aprendizagem, o Moodle e o Blackboard, são referidos como os mais importantes. Ambos têm uma comunidade de usuários, mas é notada uma diferença: devido ao código aberto, um dos sistemas tem também uma comunidade de desenvolvedores que compartilham seu trabalho de desenvolvimento de novas ferramentas. A gratuidade, a comunidade de usuários e a possibilidade de customização são diferenciais.

A possibilidade de customização da “plataforma aberta” é classificada como “sedutora”. Existe a “opção de você adaptar”, criando “uma interface completamente nova”, com ferramentas complementares e *plug-ins*. Cada instituição desenvolve uma interface diferente a partir do sistema base mas, em alguns casos, a customização pode se tornar um problema: trabalhar o código para a customização é trabalho difícil e as ferramentas desenvolvidas pela comunidade podem ser instáveis e funcionar mal. Dentro de uma instituição, a customização se distanciou tanto da versão original que tornou-se difícil atualizá-la.

6.2.4

As dificuldades com EAD on-line

São referidos diferentes tipos de dificuldades para a realização da EAD *on-line*: as provenientes do próprio fato de estar-se a distância, como o estudo solitário e as relativas à construção do curso e do ambiente e às interações *on-line*.

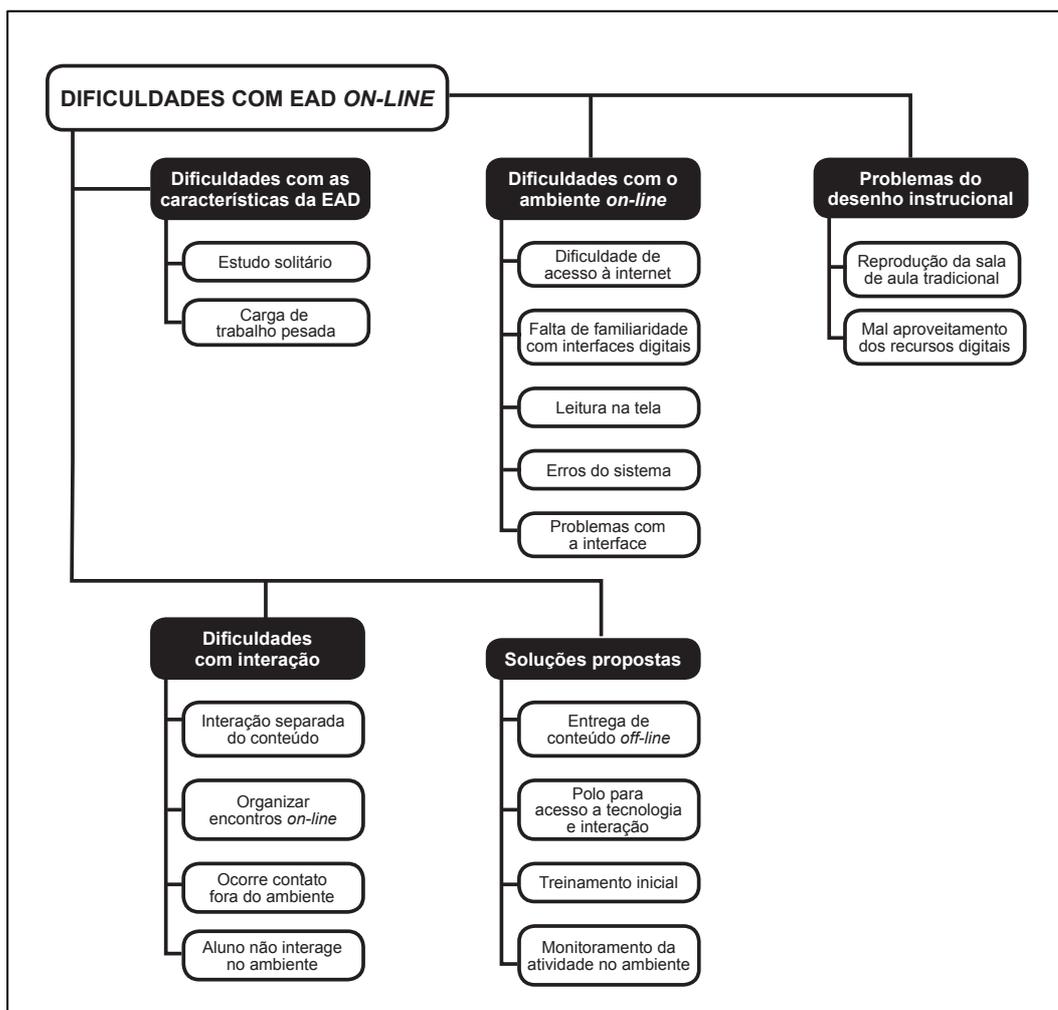


Figura 8 - Categoria IV: Dificuldades com EAD *on-line* (elaborado pela autora)

Dificuldades com as características da EAD

Determinadas dificuldades podem ser descritas como resistência das pessoas para a mudança da educação presencial para EAD. Entre elas estão o estudo solitário e a carga de trabalho impostas pelos cursos a distância.

Os alunos sentem falta do contato próximo com o “professor em sala de aula, o tempo todo, tirando dúvidas”, ressentem o estudo solitário e não têm “autodisciplina”, tornando-se dependentes do tutor para receber informações. Não exercem a autonomia, explorando o ambiente de aprendizagem para encontrar a informação de que necessitam, preferindo, antes, esperar pelo aviso do tutor: “uma mentalidade de que o aluno vai ser informado de tudo o tempo todo, tudo mastigado”. Não conseguem encontrar o conteúdo de que necessitam por “falta de atenção” ou “falta de experiência”.

A carga de trabalho do aluno em EAD pode ser “muito grande”. É preciso “olhar o calendário, estar em sala de aula, entrar na biblioteca, ler o conteúdo”,

sendo que esse aluno, normalmente, além de estudar, está trabalhando. O tutor também tem dificuldade para “cumprir prazos, para entrega de notas, entrar todos os dias no sistema” e pode não dar conta de trabalhar com várias turmas. Também é difícil manter uma comunidade *on-line* de ex-alunos, sendo trabalhoso ficar ligado e acompanhar a atividade da comunidade: “todo dia aumenta um pouquinho. [...] Não é fácil de fazer não. Dá um trabalho do cão”.

Dificuldades com o ambiente *on-line*

Sobre as dificuldades com o ambiente *on-line*, são citadas as diferenças de facilidade de acesso em diferentes locais do Brasil e impedimentos para o uso de recursos síncronos que exigem banda larga, como interações com vídeo *on-line* e até mesmo para o uso de ferramentas simples como o *chat*. Também são citadas dificuldades com o ambiente *on-line* por inexperiência dos alunos no uso de recursos digitais, particularmente as pessoas mais velhas, além de dificuldades de leitura na tela: “estava com uma dificuldade tremenda de ler na tela, não estava acostumada a ler na tela [...] depois de um mês, eu abandonei o curso”. Erros de sistema também são relatados na realização de *back-ups*: “já teve casos de precisar publicar ou fazer *back-up* de algum curso e a gente ter dificuldade”. E quedas de sistema: “o *chat* foi bem, porém, como eram muitas pessoas ao mesmo tempo, chegou uma hora que ele caiu”.

Ainda falando do ambiente *on-line*, surgem relatos sobre problemas com o uso da interface por alunos e professores. Em um caso, um professor precisou trabalhar com um sistema com o qual não estava familiarizado, sem treinamento prévio: “eu tive três dias para poder me virar dentro do ambiente virtual”. Muitos entrevistados queixam-se de uma interface “complicada”, surgindo relatos de que o primeiro contato com a interface é difícil e que parte dos recursos estão “escondidos”, não estão “explícitos no ambiente”.

Problemas do desenho instrucional

Quanto ao desenho instrucional, são citadas situações de reprodução da sala de aula tradicional, “expandem a sala de aula”, “fazem a coisa centrada no professor” com personagens de animação ou gravações de professores, um modelo citado como “anacrônico” e pouco eficiente. Também é observado o mal aproveitamento dos recursos digitais: o material didático utilizado nos ambientes

de aprendizagem é “estático”, isto é, pouco interativo: “em quê isso é diferente de um papel?” Não são explorados os *hyperlinks*, a rede ou os jogos.

Dificuldades com interação

Dentro da categoria das dificuldades para com a interação entre as pessoas, surgem considerações sobre a importância de estabelecer relações entre os conteúdos estudados e as interações propostas. Os entrevistados relatam situações em que as ferramentas para interação ficam separadas do conteúdo no ambiente de aprendizagem, o que leva os alunos a ignorarem as oportunidades para a interação: “se você deixa o conteúdo separado da colaboração, muito provavelmente o aluno vai entrar e sair e não vai fazer nada de colaboração. Aquilo tem que estar dentro do conteúdo.”

Existem dificuldades com interações síncronas e assíncronas. As interações síncronas são difíceis de organizar. São relatadas dificuldades para organizar encontros *on-line* ou mesmo para o tutor se comunicar com um aluno de forma síncrona. Por outro lado, as interações assíncronas podem tornar-se lentas, as respostas não são imediatas.

Alunos e tutores tendem a buscar contato fora do ambiente de aprendizagem, via *e-mail*. Dificuldades de uso na plataforma levam o aluno a fazer contato fora do ambiente, através de redes sociais: “eles não conseguem mexer na plataforma. Então, eles mexiam na plataforma só para ver a aula, mas a interação era pela rede social.”

As considerações sobre dificuldades com a interação são corroboradas por relatos em que os alunos deixam de entrar no ambiente e se satisfazem com a leitura do material impresso que traz o conteúdo ou imprimem o conteúdo para estudar sem usar o ambiente para interagir: “só entram no ambiente para responder o fórum ou quando tem um *chat* avaliativo, no mais preferem ler o material impresso”.

Soluções propostas

É enfatizada a necessidade de, no planejamento do curso, levar em consideração as dificuldades de acesso à internet. Às vezes é preferível oferecer material didático em CD, pois os arquivos são muito pesados para a conexão disponível.

Dificuldades com acesso ao ambiente *on-line* e para a interação são contornadas por meio dos chamados polos, espaços onde estão disponíveis equipamentos para o aluno.

São realizados encontros presenciais para familiarizar o aluno com o ambiente e instruí-lo sobre a forma de trabalho da EAD. Os treinamentos iniciais também podem ser realizados por meio de videoconferência.

Além disso são realizados monitoramentos das atividades *on-line* para localizar alunos ausentes do ambiente ou que não interagem no ambiente, que são então contactados para a identificação de possíveis problemas: “como coordenadora, eu tinha que observar se os alunos estavam entrando em sala de aula, saber qual a dificuldade que eles estavam tendo”.

6.2.5

O uso de ferramentas para interação

As falas desta categoria foram organizadas de acordo com a ferramenta a que referem de forma específica. Dessa forma pode-se avaliar sua popularidade entre os entrevistados e o uso que delas fazem. Debaxo das subcategorias surgem as principais estratégias de ensino utilizadas pelos entrevistados. Fica clara uma preferência pelo fórum por suas características de comunicação assíncrona, estruturação de interações e, principalmente, por proporcionar comunicações do tipo *muitos-para-muitos*, enquanto que o *e-mail* é utilizado para comunicações do tipo *um-para-um*. O *chat* é valorizado pela sua capacidade de oferecer interações de caráter sócio-afetivo, dentro do grupo de alunos. A *wiki* é citada pela sua associação com o tema da colaboração, mas na verdade parece não ser uma escolha frequente entre os entrevistados, assim como o *blog*.

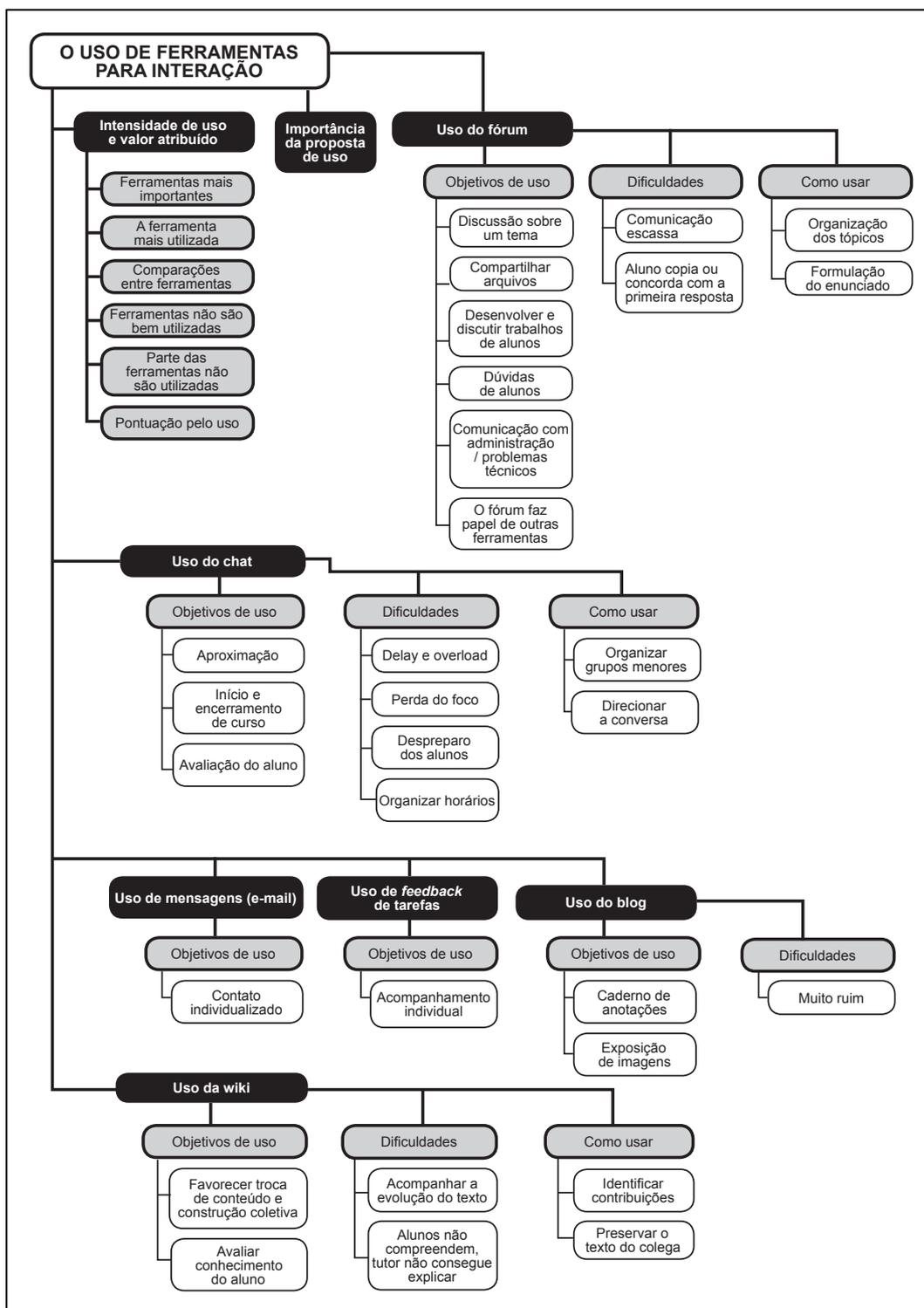


Figura 9 - Categoria V: O uso de ferramentas para interação (elaborado pela autora)

Intensidade de uso e valor atribuído

O fórum, o *e-mail* (mensagens), o *chat* e a *wiki* são as ferramentas que aparecem associadas a termos como “principal”, “importante”, “grande canal de comunicação” e “faz a diferença”. Em várias dessas falas, o fórum aparece como uma ferramenta central, enquanto que o *chat* e a *wiki* são citadas como

“ferramenta importantíssima”, mas não a mais importante. Também é citado por vários entrevistados como a ferramenta mais utilizada ou pelo menos como muito utilizado: “o fórum é a ferramenta que a gente mais usa mesmo nessa coisa de troca, colaboração e reflexão sobre informações...” São feitas comparações entre o *chat* e o fórum, com vantagens para o fórum, em função de sua característica estruturante e assíncrona e também porque permite a troca de arquivos.

Surgem relatos de subutilização das ferramentas. Em um curso piloto, os professores não participaram de fato dos fóruns: “o tutor meio que ficou só de longe, vendo o que estava acontecendo”. O *blog* foi utilizado como um diário individual do aluno, mas não para trocas. Também é relatado que algumas ferramentas existem, são conhecidas pela equipe, são oferecidas pelo sistema, em alguns casos estão até mesmo disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem utilizado na instituição, mas não são utilizadas. Nesses casos estão o *chat*, a *wiki* e o *blog*.

Uma ferramenta pode ter o seu uso “pontuado”, ou seja, o aluno realiza atividades utilizando a ferramenta que serão consideradas na sua avaliação, o que pode fazer diferença na intensidade de uso dessa ferramenta.

Importância da proposta de uso

É levantada a importância da proposta de uso: “quando você tem uso de ferramentas com uma proposta, porque a ferramenta sozinha vale porcaria nenhuma.” A ferramenta está disponível, mas “agrega alguma coisa”? A ferramenta em si não é importante, o que interessa é que propostas de uso “possibilitem que as pessoas conversem”.

Uso do fórum

O objetivo de uso mais citado para o fórum é a discussão sobre um tema. Normalmente o tutor deflagra a discussão com uma pergunta dentro do tema pretendido. Os entrevistados acreditam que o fórum fomenta a troca de pontos de vista e oferece ao aluno oportunidade para demonstrar seus conhecimentos sobre o tema, utilizando as informações a que teve acesso durante o curso. Dentro dessa visão, a atuação do aluno no fórum oferece subsídios para avaliação do conhecimento do aluno.

Também é relatado o uso do fórum para fins de compartilhamento de arquivos. Dessa forma os alunos podem trocar documentos com o tutor ou os colegas. Os arquivos podem ser trocados para que a produção de cada aluno seja disponibilizada para os colegas, criando assim uma oportunidade de debate sobre o trabalho apresentado. Também surgem situações de debates dentro do fórum realizados com a finalidade de reunir informações para o desenvolvimento de um trabalho.

Outra finalidade muito citada para o uso do fórum é a solução de dúvidas. As dificuldades relativas ao conteúdo são postadas pelos alunos e geralmente respondidas pelo tutor. Essas postagens ficam disponíveis para todos os alunos, podendo gerar debates. Segundo um relato, no fórum de dúvidas foi onde aconteceu um maior nível de interação, com maior participação dos alunos. Os fóruns também funcionam para mediar a interação dos alunos com o pessoal da administração ou pessoal técnico da informática. Dúvidas são respondidas e problemas são comunicados.

O fórum é utilizado para preencher lacunas deixadas por outras ferramentas: em uma instituição a *wiki* não estava disponível, então foi utilizado o fórum para construir texto colaborativo, usando arquivos anexados. A equipe de outra instituição considera que o *blog* não é confiável e prefere usar o fórum para publicar trabalhos de alunos que estariam melhor no *blog*.

Sobre as dificuldades encontradas no uso do fórum foi citada a “comunicação escassa”, significando que as interações no fórum não são imediatas. Os alunos pedem videoconferência, por sua característica de sincronia na comunicação. Outro ponto levantado como um problema é a uma tendência dos alunos a limitarem sua participação a uma concordância ou repetição dos primeiros *posts*, uma espécie de falsa participação. Uma das instituições limita as possibilidades dos alunos de visualizarem as respostas dos colegas, o que, naturalmente, limita o alcance do debate: “ele só vê a resposta do colega depois que ele posta a dele”.

São feitas recomendações sobre como utilizar a ferramenta fórum. Sobre a organização dos tópicos do fórum, recomenda-se o uso de um único fórum, subdividido em vários tópicos, como uma forma de oferecer uma visão ampla de tudo que foi discutido. É ressaltada a importância da organização em tópicos para facilitar o acesso do aluno à discussão desejada.

Outro ponto sobre o qual os entrevistados fazem recomendações é a formulação do enunciado do fórum, que seria uma pergunta ou frase que o tutor publica para deflagrar o debate, um “estopim da conversa”. É melhor um enunciado que de fato propicie um debate do que uma simples pergunta, que poderia ser respondida por meio de um questionário. O enunciado deve ser claro, permitindo ao aluno empregar os conhecimentos prévios ou estudados no curso e oportunizar o surgimento de novos conhecimentos.

Uso do *chat*

Quanto aos objetivos de uso do *chat*, foi citado o “aproximar pessoas”. O debate no *chat* é considerado menos aprofundado do que no fórum, sendo seu objetivo mais “atitudinal” do que conceitual. Funciona como um momento de trazer o tutor para perto dos alunos, uma oportunidade para interações mais “ricas”. Assim, o importante passa a ser o sentimento de que “o outro está ali do outro lado”.

Convergindo com a ideia da interação “rica”, é descrita uma proposta de uso do *chat* em reuniões de início de curso, apresentando e integrando os participantes, que assim “esquentam os motores” e são estimulados a “entrar na sala de aula”, e em reuniões de encerramento onde são discutidos os trabalhos realizados, resolvem-se dúvidas e faz-se uma avaliação do curso.

Também foi relatada a realização de *chats* como uma “atividade avaliativa”, na qual o professor tem oportunidade de observar o conhecimento do aluno.

As dificuldades encontradas no uso do *chat* passam pelos seguintes pontos: dificuldades técnicas, perda de foco da discussão, despreparo dos alunos, organização do horário do *chat* e ausência dos alunos. São relatados problemas técnicos de dois tipos: o *delay* – retardo na apresentação das mensagens enviadas para os receptores – interfere no desenvolvimento da conversa; o *overload* do servidor por muitos acessos simultâneos dos participantes, pode provocar a queda do *chat*, conforme caso ocorrido em uma das instituições.

A perda do foco da discussão é associada a um número excessivo alunos. Trinta ou quarenta alunos dentro do *chat* tornam difícil a tarefa do tutor de conduzir a discussão, uma vez que surgem muitas falas diferentes simultaneamente, dificultando a reflexão. Também são relatadas conversas em paralelo, fora do tema proposto para o debate. Um dos entrevistados especula que

os alunos seriam imaturos, sendo necessário “aculturar” o aluno para que consiga usar o *chat* corretamente.

Também é difícil a organização do horário, uma vez que a ferramenta é síncrona. É dito que este é “o maior entrave”, sendo a estratégia de “marcar uma hora para todo mundo entrar” considerada um problema. Também surgem relatos de ausência dos alunos ao *chat*.

As recomendações dos entrevistados para o uso do *chat* são: organizar grupos menores e direcionar a conversa. É proposto que a turma seja dividida em grupos menores, organizando-se então muitos encontros, em diferentes horários, para que a discussão seja “proveitosa” e “ordenada”, sem “jogar conversa fora”. O tutor deve direcionar a conversa, mantendo o foco. Podem ser utilizadas “perguntas-chaves” e um “roteirinho” pode ser seguido.

Uso de mensagens (*e-mail*) e *feedback* de tarefas

As mensagens e/ou o *e-mail* são considerados importantes para o contato privado entre o tutor e o aluno, em que são discutidas “situações pessoais” através da “troca de mensagens individuais”. O sistema de *feedback* de tarefas, mensagens ligadas à entrega de um trabalho pelo aluno, também é referido da mesma forma: uma mensagem individual que facilita situações mais sensíveis, permitindo o retorno sobre o trabalho do aluno de forma privada. É citado o uso do *feedback* de tarefas no curso para alunos que eram dirigentes da empresa: “como eram dirigentes, eles são cheios de dedos, achamos melhor não fazer de maneira colaborativa, e sim individual”

Uso do *blog*

É relatado o uso do *blog* apenas como um caderno de anotações individual, onde o aluno faz registros de forma livre, pois a ferramenta é “muito ruim” para ser utilizada para interações. Não é especificado que aspecto é ruim, mas o entrevistado acrescenta que “é uma ferramenta que a gente sabe que não pode usar”.

Também é sugerido o uso do *blog* para apresentar trabalhos de alunos. A ferramenta tornaria possível uma visão geral de todos os trabalhos e cada trabalho poderia ser comentado pelos colegas.

Uso da *wiki*

A *wiki* é citada como adequada para a “troca de conteúdo”, a “construção coletiva” e a “geração de conhecimento coletivo”. Considera-se que a ferramenta oferece oportunidade para avaliar “o conhecimento do aluno sobre um determinado assunto”.

São relatadas dificuldades para acompanhar a evolução do texto na *wiki*, uma vez que é difícil identificar quem escreveu que parte do texto. É recomendado o uso de cores no texto ou o acréscimo do nome ao final do parágrafo para identificar o autor da contribuição.

O fato de um aluno poder apagar o texto escrito pelo colega é considerado um problema. O desenvolvimento do texto fica sem registro, tornando difícil a avaliação individual do trabalho do aluno. É sugerido que os textos suprimidos sejam colocados em cinza. Também é relatado que o aluno fica inseguro para modificar os textos dos colegas, temendo que a modificação não seja bem aceita. Existe um sistema de gerência da evolução do texto, mas o tutor não consegue usá-lo sozinho, sem apoio do especialista no sistema.

Um dos entrevistados faz uma abordagem mais conceitual para a dificuldade de uso da *wiki*, segundo a qual os alunos não compreendem bem o que é um texto colaborativo e os professores não sabem como explicar ou avaliar. Segundo o entrevistado, surgem cópias de textos coletados na internet e o texto fica incoerente. O problema maior não seria a forma de uso, mas “a forma de construção da ideia”.

6.2.6 As práticas de colaboração

As práticas de colaboração, apesar de valorizadas quando se fala em abordagem pedagógica, não são muito citadas em descrições de práticas realizadas pelos entrevistados. O termo “colaborativo” é utilizado para qualificar ambientes de aprendizagem ou ferramentas, mas não foi relatada ou discutida uma prática de colaboração entre alunos. O papel da tutoria para a colaboração também é discutido.

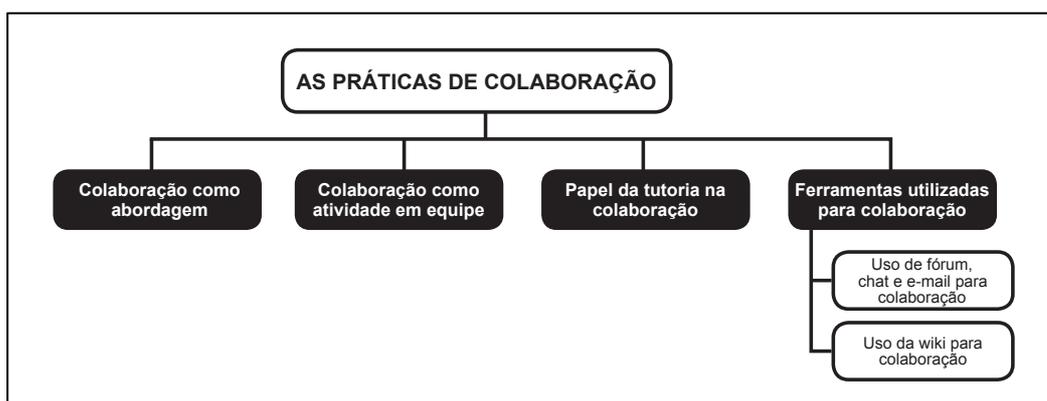


Figura 10 - Categoria VI: As práticas de colaboração (elaborado pela autora)

Colaboração como abordagem e como atividade em equipe

O tema da colaboração surge de forma genérica, como uma abordagem do curso ou do ambiente de aprendizagem: “é um ambiente de aprendizagem colaborativa. Se a gente parte desse título, desse nome, não poderia ser de outra forma.” Surge também de forma específica, como “trabalho em equipe”, atividade de construção de um “texto em conjunto”.

Papel da tutoria na colaboração

Outro ponto que emerge é o papel da tutoria relacionado à colaboração. O perfil do tutor é importante para a definição das estratégias de ensino colaborativas, sendo “uma figura fundamental”. Os tutores devem ser experientes, “preparados para trabalhar nesse formato”.

A colaboração entre alunos torna-os mais autônomos, sendo importante porque “senão fica tudo muito individual e os alunos muito dependentes dos tutores”. Assim, se “o tutor teve algum problema”, os alunos podem fazer “trocas entre eles”.

Ferramentas utilizadas para colaboração

Ao falar sobre as ferramentas associadas à colaboração, os entrevistados também alternam entre a referência à colaboração de forma genérica, como uma abordagem, ou a trabalhos de alunos realizados em equipe. O fórum, o *chat* e o *e-mail* surgem como exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas em um curso de abordagem colaborativa. O fórum é considerado adequado por ser assíncrono e permitir troca de arquivos.

A *wiki* surge associada à “participação colaborativa”, compreendida como ferramenta para o “texto colaborativo”, “a escrita colaborativa”, “o texto coletivo”. “Realmente oferece a condição de interação e de participação colaborativa”. A ausência da *wiki* no ambiente de aprendizagem é compreendida como uma falha, sendo relatado um caso de exigência da ferramenta pelo cliente para a implementação de uma universidade corporativa.

6.2.7 As práticas de avaliação

Os entrevistados discutem alguns tipos de avaliação: do curso, do perfil do aluno, e, com mais detalhe, do desempenho do aluno. A maior parte das falas debaixo deste rótulo são sobre a avaliação do desempenho do aluno. Discute-se, entre outros temas, a avaliação de participação do aluno em interações mediadas por fóruns como alternativa ou complemento para avaliações por meio de provas ou testes *on-line*. Outro ponto significativo é a questão da necessidade de critérios claros e *feedback* aos alunos.

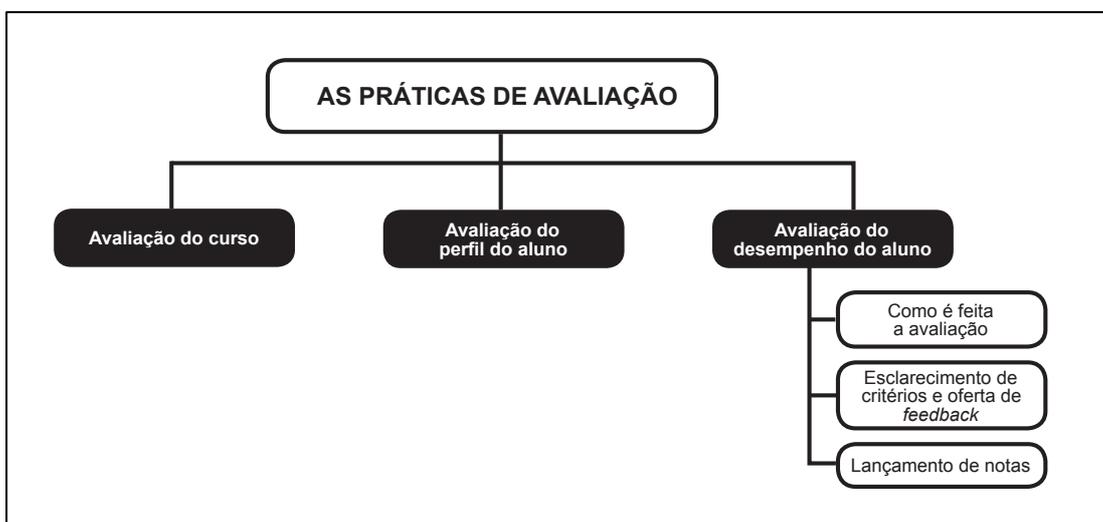


Figura 11 - Categoria VII: As práticas de avaliação (elaborado pela autora)

Avaliação do curso

A avaliação do curso pode ser realizada por um professor especialista que acompanha e avalia o andamento do curso. É pedido “*feedback*” aos alunos, ao final do curso, uma “avaliação de reação” por meio de enquete. Em alguns casos a avaliação pelos alunos é feita ao final de cada aula. Também é feita referência à

“avaliação de impacto” que objetiva justificar o esforço para a realização de um curso.

Avaliação do perfil do aluno

Quanto à avaliação do aluno, é referida a pesquisa de perfil do aluno antes do curso começar, que verifica a experiência do aluno com EAD: “nesta pesquisa de perfil, nós vimos que 60% nunca tinham atuado com educação a distância. Nem como aluno, nem como professor, nem como nada”.

Avaliação do desempenho do aluno

A avaliação de desempenho do aluno recebe mais atenção dos entrevistados. São discutidos a forma de avaliação, os critérios, o *feedback* ao aluno, o lançamento de notas, quem desenvolve e quem realiza a avaliação.

São feitas críticas a um modelo de avaliação baseado em questões objetivas e notas, o “sistema bancário”, uma avaliação “pão pão, queijo queijo”. “Isso cai na prova”, “Isso vale nota?”. É relatada a construção de avaliações automatizadas, que avaliam “um conhecimento muito imediato, mas não o conhecimento que o aluno constrói”. É apontada a não utilização do potencial das ferramentas de comunicação para a realização de avaliações: “eu acho que as ferramentas de comunicação, nesse aspecto, na EAD, têm que ser melhor utilizadas”.

O uso das ferramentas de comunicação para a avaliação é concretizado na nota de participação. Um percentual da avaliação do aluno é relativa a uma “participação qualitativa”, o que significa que é verificada a qualidade das contribuições para debates, normalmente realizados através da ferramenta fórum. São citados alguns números: 20% da nota do aluno diz respeito à participação em fórum; em outro caso o aluno é avaliado por meio de atividades individuais, atividades em grupo e participação em fóruns, um terço da nota para cada tipo de atividade. A nota de participação também é vista como uma forma de estimular a presença do aluno no fórum temático: “se você não põe que aquela participação está valendo nota, o aluno não aparece, não tem jeito”.

A referência à auto-avaliação descreve um sistema automático de telas sequenciadas com questões objetivas ao final de cada módulo, mas não é levada em consideração no fechamento da nota do aluno. “Acabou aquele módulo, você

tem uma auto-avaliação, que não entra pra nota, é só auto-avaliação e é constituída de questões objetivas”.

A avaliação presencial é referida como uma prova ou entrega de um trabalho. “Eles têm que entregar algum texto ou alguma coisa, ou fazem prova mesmo, tem um tutor observando eles fazerem a prova e tal.”

Esclarecimento de critérios de avaliação e *feedback* sobre trabalhos entregues são considerados importantes. A ignorância dos alunos quanto aos critérios de avaliação pode resultar em notas muito baixas para a turma. A clareza na descrição dos critérios é necessária: “o que você quer do aluno tem que estar bem claro, tem que estar preciso. Porque ele vai questionar porque que a nota dele foi oito e não foi dez.” É referida uma ferramenta específica para oferecer *feedback* sobre trabalhos entregues, que possibilita ao aluno responder ao *feedback* dado pelo professor: “você pode colocara a nota e também pode responder para o aluno porque que ele tirou ou não tirou aquela nota”. Áreas dentro dos sistemas de gerenciamento da aprendizagem servem para lançamentos de notas, que podem ser visualizadas pelos alunos. Os sistemas fazem um somatório de notas, calculando os pesos atribuídos pelo professor a cada atividade.

6.2.8 **O trabalho do professor na EAD *on-line***

Esta categoria traz descrições bem definidas das funções exercidas pelo professor tutor, compreendido como o professor da EAD *on-line*, aquele que está em contato com os alunos. A relação com o aluno é considerada como muito importante, sendo considerado que poderá fazer diferença para a permanência de um aluno no curso. Para avaliar essa importância, deve-se levar em conta que a evasão do aluno na EAD é considerada muito alta. As questões sobre a autonomia do tutor para publicar conteúdo também é um tema significativo, trazendo à tona a mudança do papel do professor de simples implementador de um curso definido previamente, para alguém que domina e interfere no conteúdo. O tutor precisa de formação e suporte para questões pedagógicas, de uso do sistema e sobre o conteúdo.

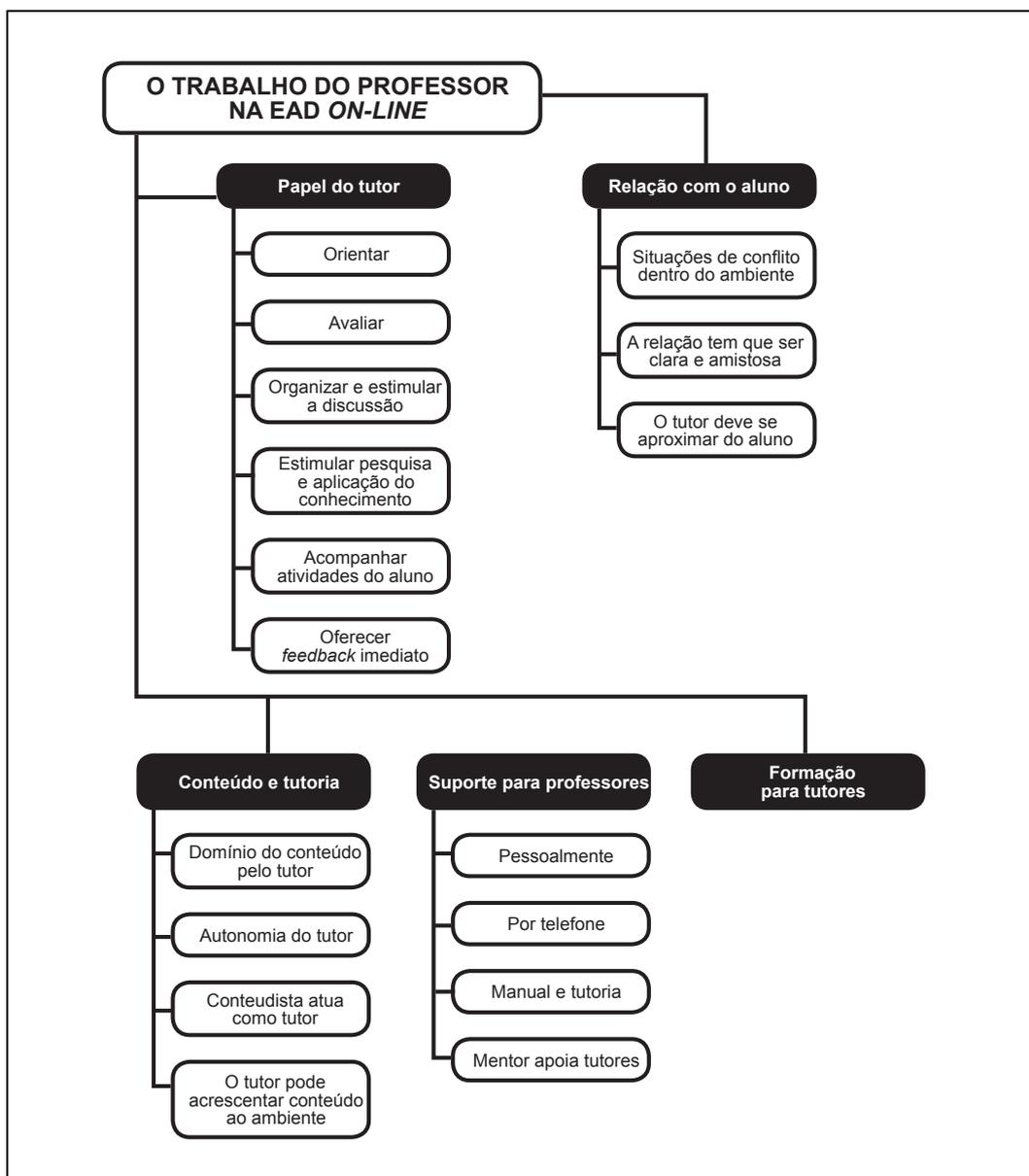


Figura 12 - Categoria VIII: O trabalho do professor na EAD *on-line* (elaborado pela autora)

Papel do tutor

São atribuídos ao tutor as funções de orientação, avaliação, estímulo à discussão, à pesquisa e à aplicação do conhecimento, acompanhamento das atividades do aluno, verificação de necessidade de suporte e oferta de *feedback*.

A função de orientador é apresentada através de uma situação de avaliação. Caberia ao tutor orientar o aluno na construção do trabalho avaliado, indicando problemas e pedindo reformulações: “ele vai dar uma chance, a pessoa pode

refazer o trabalho, entregar de novo, ler mais isso, ler mais aquilo, aprofunda nisso, aprofunda naquilo. Então, o tutor é meio que um orientador daquela turma”.

Cabe ao tutor aplicar a avaliação previamente desenvolvida pelo “autor”, o conteudista, utilizando um gabarito também desenvolvido pelo conteudista: “o tutor não cria a atividade. Ele tem um gabarito, já elaborado pelo autor, então ele sabe qual é a proposta do autor.”

A função de estimular é considerada “fundamental para a colaboração e para a comunicação”. O tutor deve alimentar o fórum, “instigando” por meio de perguntas e respondendo aos alunos, garantindo que nenhum *post* fique sem resposta, valorizando a contribuição do aluno e evitando que ele sintasse sozinho, “falando com a parede”, além de organizar a discussão. Também é referido o papel de “estimular a aplicação, estimular a pesquisa”.

O papel de estimulador é associado ao acompanhamento do aluno. Assim, além de “chamar o pessoal para a participação”, o tutor tem a responsabilidade de observar e estruturar a realização das atividades do aluno, evitando o não cumprimento de prazos e o acúmulo de atividades no final, para não ocorrer evasão. Portanto o tutor observa aqueles que não estão participando e faz contato para verificar o que está acontecendo, checando se não existe necessidade de suporte. As funções de acompanhar e estimular o aluno estão relacionadas à oferta de *feedback* pelo tutor. Assim, o tutor deve estar presente no ambiente *on-line*, até mesmo nos feriados, finais de semana” e o tempo de resposta deve ser curto, “no máximo vinte e quatro horas”.

Relação com o aluno

A relação com o aluno faz diferença para a tutoria. Podem surgir situações de conflito dentro do ambiente, “verdadeiros motins dentro do ambiente virtual”, “enfrentamento mesmo, praticamente mal educado”. Na relação mediada pela internet, o aluno faz coisas que “nunca faria cara a cara com o professor”. Alguns professores ficam assustados, entram no ambiente “esperando o pior”. É relatado um caso em que a tutora teve que sair: “não aguentou, o psicológico dela ficou realmente abalado para poder levar aquela disciplina ao final e ela foi substituída”. O aluno questiona, portanto, precisam ser usados critérios claros na avaliação das atividades, e o tutor deve manter um tom amistoso, sugerindo que o aluno “vai poder contar com o tutor”.

A boa relação entre tutor e aluno pode evitar a evasão, “tem que chamar para perto, porque senão o aluno desiste do curso”. A tutoria deve promover o “engajamento”, caso contrário, os alunos “matam a curiosidade e não voltam mais”.

Conteúdo e tutoria

Embora não seja responsável pelo conteúdo, é considerado importante que o tutor domine o conteúdo, não se restringindo ao papel de “facilitadores, do tipo animadores”. É relatada a seleção de tutores especialistas na área de conhecimento abordada pelo conteúdo, por meio de uma “prova de capacidade”.

Em uma das instituições, o tutor tem pouca autonomia para lidar com o conteúdo, sendo “instruído a nunca interferir no conteúdo”. Isso implica em problemas para “a atualização do conteúdo”, pois o tutor não pode incluir fatos novos, da atualidade, uma vez que “mudar uma tela é rever a produção”. Em outra instituição, o relato é diferente, o tutor “não é um peão”, “pode colocar material complementar, pode indicar como *link* [...] porque, afinal de contas, quem está dando aquela disciplina é ele”.

Conteudistas podem atuar como tutores: “escreveram a matéria e vão atuar como tutores, vão viver mais o ambiente virtual. Mas, em uma das instituições essa possibilidade é vetada, “o autor não é o tutor”. Dessa forma, “as pessoas têm mais liberdade para se posicionar criticamente face ao conteúdo”.

A possibilidade do tutor acrescentar conteúdo ao ambiente é levada pelos entrevistados para a questão das possibilidades oferecidas pelo sistema para a edição do ambiente. Um dos sistemas de gerenciamento de aprendizagem é citado por oferecer ao professor “total poder de edição”, sem necessidade de apoio da equipe técnica: “ele recebe isso aqui tudo pronto, de bandeja, para ele editar da maneira que ele quiser”. “Não precisa fazer uma CI para pedir para o cara lá da plataforma fazer “.

Suporte para professores

Os entrevistados se referem ao suporte oferecido pelas instituições aos tutores. O suporte é dado através de recursos diversos e pode ser sobre aspectos didáticos, de uso do sistema ou sobre o conteúdo estudado.

O professor pode ter contato pessoal com o coordenador, antes do início do curso, quando recebe orientação e referências por escrito. A orientação pessoal pode abordar, além uso do sistema, a “melhor situação didática” ou “a melhor estratégia pedagógica” para o uso de uma ferramenta. Também é referido o suporte, por telefone, ao uso do sistema, quando o professor pede ajuda com dificuldades específicas: “como é que eu faço para ver onde é que estão as tarefas que os alunos postaram?”. “Me liga com o computador aberto, que a gente vai navegando junto”. Para apoiar o uso do sistema, pode ser entregue ao professor-tutor um tutorial sobre suas tarefas e um manual resumido, para poupá-lo da consulta a uma documentação extensa.

Os tutores inexperientes podem ser acompanhados por um mentor, “um tutor muito experiente que vai estar acompanhando, vai dar dicas, vai ver se ele está no tom”. O mentor também pode ser o conteudista, que vai ajudar com dúvidas relativas ao conteúdo: “eles não têm essa *expertise*, podem ter dúvidas e aí aquele conteudista que preparou o material tem muito mais preparo, experiência, para tirar esse dúvida do aluno”.

Formação para tutores

Surgem relatos sobre a oferta de formação para os tutores. A formação do tutor é considerada fundamental para um curso que utiliza estratégias de colaboração. Assim, as instituições oferecem cursos *on-line* para os tutores. São relatados como conteúdos do curso “a filosofia, a estratégia pedagógica, depois o que se espera de você como tutor”, e também é proporcionada uma experiência com o sistema *on-line*: “um mês e meio trabalhando em cima da ferramenta” ou “uma vivência do sistema e um *overview* de edição desse sistema”.

6.2.9

O processo de produção do curso

Aqui são descritas funções dos participantes do processo de produção do curso e do ambiente virtual, mostrando como se dão o fluxo de trabalho e as interações dentro da equipe, além das questões levadas em consideração para o planejamento.

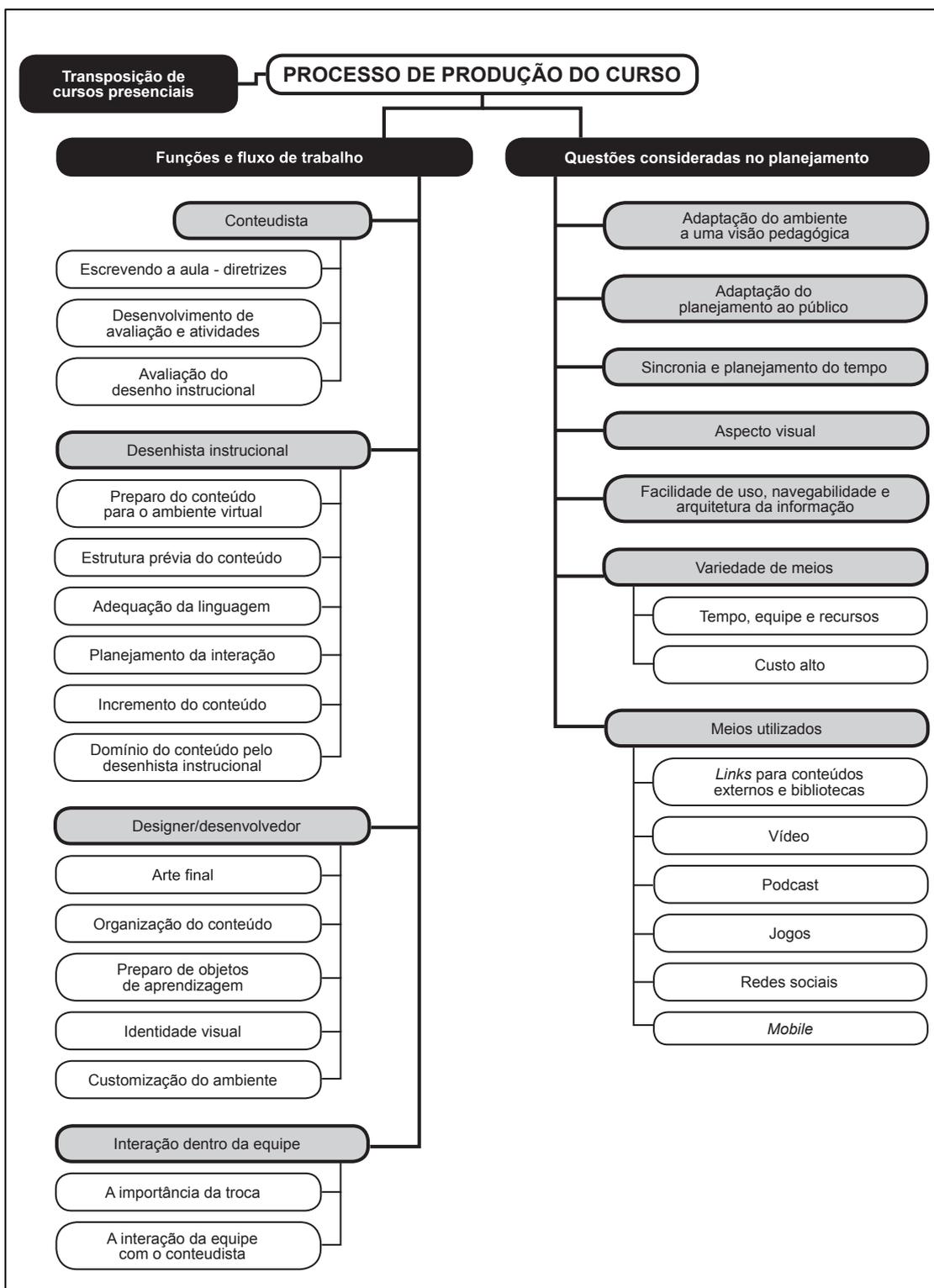


Figura 13 - Categoria IX: O processo de produção do curso (elaborado pela autora)

São relatadas situações em que o planejamento do curso é baseado na transposição de um curso presencial para EAD. Além disso são abordados funções e fluxo de trabalho, questões consideradas pelo planejamento e recursos disponíveis.

Transposição de cursos presenciais para EAD

A transposição de cursos presenciais oferecidos pela instituição para EAD *on-line* surge em duas instituições. Os entrevistados de uma delas fazem relatos de professores que passam a atuar nas duas modalidades: na sala de aula presencial e na EAD *on-line* como tutores e conteudistas. Esses professores nem sempre são experientes em EAD *on-line* e, portanto, recebem apoio dos desenhistas instrucionais para a redação dos conteúdos e para a definição das atividades. Um dos entrevistados acredita que o professor que leciona um curso no presencial escreve uma aula para EAD mais estruturada e aprofundada.

Funções e fluxo de trabalho

É feito um resumo do fluxo de trabalho para a produção do curso. São citadas, nesta ordem, as funções de: conteudista, roteirista, designer instrucional, *web designer*, programador, ilustrador e revisor de português.

É relatada, dentro de uma universidade, a formação de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de cursos, visando a definir “como vai ser a representação daquele conhecimento”, tendo em vista diferentes conhecimentos. As equipes são formadas por especialistas em conteúdos e de desenvolvimento de curso.

As falas dos entrevistados, como um todo, privilegiam as funções de conteudista, designer instrucional, designer e desenvolvedor. Também são discutidas questões relativas à terceirização e à interação dentro da equipe de produção.

O conteudista

São atribuídas ao conteudista as funções de escrever o conteúdo, desenvolver avaliações e atividades e avaliar o design instrucional. Um dos entrevistados descreve como é selecionado um autor: “uma vez identificada uma necessidade de construir um determinado curso, para um determinado público, selecionava-se um autor que dominasse aquele conteúdo”. Esse autor, o conteudista, recebe diretrizes. Entre as especificações das diretrizes são citadas uma ementa, delimitações de número de páginas e uma estrutura para o conteúdo. São pedidos, ao conteudista, exercícios, questões para avaliação, definição de carga horária para cada aula, *links* e bibliografia comentada, além de recursos

adicionais como vídeos, por exemplo. São pré-definidos, nas diretrizes, a carga horária e objetivos gerais para o curso como um todo.

A avaliação de alunos e as atividades do curso também são definidas pelo conteudista. O material desenvolvido é detalhado: auto-avaliação, pedidos de redação de texto, temas para fóruns, exercícios, questões objetivas ou discursivas, além de gabaritos que permitem aos tutores avaliar os resultados conforme definido pelo conteudista.

“O conteúdo nas telas”, ou seja, o conteúdo já em forma de aula *on-line*, enriquecido com imagens, exemplos e ilustrações, conforme definido pelo designer instrucional, é avaliado pelo conteudista, visando a prevenir alguma distorção no conteúdo.

Designer instrucional

As denominações “desenhista instrucional” e “designer instrucional” são utilizadas como equivalentes. Referem-se a um profissional da equipe cujo trabalho é descrito, de forma ampla, como a transposição do conteúdo desenvolvido pelo autor para “mídia digital”. Esse trabalho é anterior ao trabalho do *web designer*. A transposição de conteúdo é referida como um “roteiro de animação” para o *web designer* ou como a criação de um “*storyboard*” do material *on-line* a ser desenvolvido. O aspecto final do material *on-line* é desenvolvido pelo *web designer* a partir de “telas já programadas de forma a ter o conteúdo textual, a imagem, o exercício, a atividade”. São citados, como funções do designer instrucional, a estruturação do conteúdo, a “adequação da linguagem”, o planejamento da interação e o enriquecimento do conteúdo.

Em uma das instituições, a definição prévia da estrutura do conteúdo é indicada nas diretrizes para o autor e foi estabelecida pelo designer instrucional como uma estruturação em aulas organizadas por semanas, sem grandes unidades temáticas de conteúdo. Essa forma de estrutura é dita pelo entrevistado como sendo uma preferência sua, diversa da forma definida pelo profissional que trabalhava na instituição anteriormente. Esse espaço previamente configurado é entregue aos professores autores, que escrevem o texto a partir dessa estrutura.

Um padrão pré-existente poderá determinar o trabalho do designer instrucional, que já “não fica tão solto”. O formato pré-definido poderá estabelecer, por exemplo, que ao final de cada módulo tem uma síntese do

conteúdo e material para enriquece-lo, como sugestões de filmes, obras literárias etc. No final do módulo serão colocadas as atividades, questões objetivas e discursivas, jogos e uma “gincana”.

Um “profissional de letras”, integrante da equipe de desenho instrucional, realiza a “adequação da linguagem” do “conteúdo bruto” desenvolvido pelo conteudista. Esse profissional separa o que é “essencial ficar na tela”, o que “pode ir para uma biblioteca, pode ir para um *link*, pode ir para um comentário” ou ser a “fala de um personagem”, uma tarefa que é descrita como “ quebra do conteúdo em figura fundo”. A adequação da linguagem também pode ser realizada como uma negociação entre professor autor e designer instrucional, “com muito cuidado, com muito respeito pelo texto do professor”.

Em uma instituição cujos professores conteudistas são ainda inexperientes em EAD, é indicado, como atribuição do designer instrucional, o apoio ao professor conteudista no planejamento da interação. O designer instrucional planeja a interação junto com o professor, que “tem algumas ideias e a gente [designer instrucional] dá uma ajudada no formato”. São feitas “adequações nessas propostas, nessas ferramentas”.

O conteúdo escrito pelo autor é “muito enriquecido, não só pela questão da *web*, mas também com filmes, com peças de arte, com artigos, [...] autores que têm pontos de vista diferentes”, um trabalho realizado pela equipe de desenho instrucional, que estaria assim “colaborando muito com o autor” e “favorecendo a aprendizagem”. O enriquecimento do conteúdo também é descrito como a inclusão de jogos ou ilustrações. Podem ser criadas conexões do conteúdo com uma biblioteca virtual, permitindo ao aluno “se aprofundar”, por meio de navegação em hipertexto, além “daquela navegação linear básica do curso”, oferecendo “vários caminhos para entender aquele conteúdo”. Assim, “o desenhista instrucional vai ter essa autonomia, vai ter essa responsabilidade de pegar aquele conteúdo e transformar para que ele fique mais didático”.

O designer instrucional poderá ter “as mesmas dúvidas dos alunos” quanto ao conteúdo. Para transpor o conteúdo para a mídia digital, ele precisa “saber o tamanho de cada tela, quebrar o texto em telas, porque uma tela tem que ter início, meio e fim”. Esse trabalho exige do profissional “entender um pouco daquele conteúdo. Ele vai ler, ele vai estudar aquele conteúdo para fazer as quebras certas, para poder propor atividades já adequadas”, podendo ser necessário “solicitar ao

professor mais exemplos”. É dito que se o trabalho de desenvolver atividades fosse realizado por um profissional especializado naquela área de conhecimento “as atividades ficariam mais redondas”. A “situação, entre aspas, ideal” seria a “do conteudista que é designer [instrucional], do designer [instrucional] que é conteudista”.

O designer e o desenvolvedor

As funções do designer relatadas são: a arte final, a organização do conteúdo, o preparo de objetos de aprendizagem, a customização do ambiente e a criação de identidade visual para o curso.

Um dos entrevistados indica que trabalho do designer se dá a partir do “conteúdo já trabalhado pelo desenhista instrucional”, realizando uma “arte-final do curso”. No entanto, também é relatada a necessidade da atuação do designer para “criar uma hierarquia das coisas, das informações”, nos casos em que o próprio professor que “cria uma aula”, ou seja, publica conteúdo no ambiente. O designer também interfere na organização do conteúdo em telas, e para isso precisa manter contato com o designer instrucional, compreender “o ponto de vista pedagógico daquilo”, porque não é “uma questão meramente visual ou estética”. Além disso, a equipe será responsável pelo preparo de “objetos de aprendizagem”, no caso, animações e ilustrações “mais objetivas para o aluno”.

Surge um relato da atuação de uma empresa de design contratada para criar uma identidade visual para o curso de EAD, mas também é referida a utilização de “um tema pronto, que você aplica e, em dois minutos, você muda completamente a configuração de *layout* do *site* inteiro, de forma rápida e de graça” O “tema” substituiria o trabalho do designer: “para que eu vou pagar um designer, já está com 1.500 temas prontos ali para o meu *site*”.

Segundo um dos relatos, a customização do ambiente é “a principal contribuição” que o designer pode dar. Outro relato identifica o trabalho de editar o código do ambiente como algo que “eu, como *web* designer, tenho que fazer, só que, para a gente que não é desenvolvedor, não é uma coisa tão simples”. Embora seja comum o designer assumir o trabalho de edição do código, existe um outro profissional, o desenvolvedor, descrito como “uma pessoa que entre no código, mexa, mude o *layout*”. É um papel que pode ser exercido pelo *web* designer, mas, conforme um dos relatos, é melhor ter um profissional específico: “lá, a gente não

“tinha um programador” e “ninguém sabia programar direito”. São referidos o “programador” e o “analista de sistemas”.

Algumas instituições preferem terceirizar o trabalho de desenvolvimento dos cursos: é entregue para a empresa um “*storyboard*” realizado dentro da instituição “e eles desenvolvem a partir dali”. Também é referida a criação de uma identidade visual por uma empresa terceirizada.

Interação dentro da equipe

A interação dentro da equipe é vista como desejável, sendo apontada como geradora de melhorias. São realizadas alterações em ambientes de aprendizagem a partir de relatos de coordenadores sobre dificuldades encontradas nesses ambientes. A interação entre o designer instrucional e a equipe de design, de programação deve ser “frequente e fundamental”: “se eu estou fazendo desenho instrucional e tenho uma ideia, eu já falo logo ali com o designer”. Também é relatada a existência de ambientes para a troca dentro da equipe e de reuniões da equipe: “é preciso também pensar no uso das ferramentas para a equipe. E não só para o aluno”.

Mas a interação com o conteudista, talvez por ser, frequentemente, alguém de fora da instituição, é assunto de vários relatos. É considerado importante aproximar tutores e conteudistas. No entanto, é provável que o conteudista tenha pouca oportunidade de interagir com o pessoal da organização do curso. “Só, assim, de receber a estrutura como eu deveria fazer o trabalho, o pedido das avaliações”. É informado que “o grande gargalo, hoje, da educação a distância, em geral, está no conteúdo, está no autor”, que não quer criar atividades ou avaliações. Nesses casos, a instituição tem que se apoiar no tutor para o desenvolvimento das atividades e avaliações.

É feita uma crítica ao trabalho em EAD realizado dentro de empresas, a “EAD corporativa”, que não envolve interação da equipe com o conteudista. “Eles compram o conteúdo, pagam alguém para escrever um conteúdo e o conteudista nunca mais vai ver aquilo”. Segundo o entrevistado, na instituição em que trabalha o conteudista faz parte da equipe: “a gente tem esse trabalho em comunicação entre designer instrucional e os professores que geram um conteúdo que, aqui, são os mesmos professores que dão disciplinas presenciais, que dão aula em sala de aula”.

Um *web designer*, que trabalha em uma instituição pública, relata que “a interação entre o conteudista e o designer instrucional raramente é uma coisa fraternal”. Segundo o profissional, o trabalho do designer instrucional é refeito várias vezes por dificuldades para conseguir a aprovação do conteudista.

Questões consideradas no planejamento/produção

Os entrevistados relatam que são consideradas as seguintes questões para o planejamento e produção dos cursos de EAD *on-line*: adaptação do ambiente a uma visão pedagógica, adaptação do planejamento ao público alvo, planejamento do tempo, considerando inclusive interações síncronas, aspecto visual, facilidade de uso e de navegação, além da organização da informação e, finalmente, limitações de custos e recursos.

Adaptação do ambiente a uma visão pedagógica

A adaptação do conteúdo a uma visão pedagógica é objeto de “negociação” entre desenhistas instrucionais e “as áreas que pedem o conteúdo”. Também o designer se defronta com a necessidade de negociar com o designer instrucional a melhor forma de tratamento do conteúdo tendo em vista a visão pedagógica do curso. Questões práticas, como ferramentas e material disponibilizado, vão possibilitar “construir o conhecimento de forma fácil para o aluno”. “A estratégia de construção do curso” define se vai haver colaboração ou se o curso vai ser “auto instrucional”: “se você deixa o conteúdo separado da colaboração, muito provavelmente o aluno vai entrar e sair e não vai fazer nada de colaboração”.

A escolha das ferramentas de comunicação a serem utilizadas nas estratégias pedagógicas surge como uma das questões na adaptação do curso a uma visão pedagógica. Um dos entrevistados relata: “do ponto de vista pedagógico, existem as decisões de usar ou não determinada ferramenta”. Ele prossegue explicando que “ninguém vai usar o recurso simplesmente porque tem”. Serão escolhidas as ferramentas “que vão realmente acrescentar ao curso”. Outro entrevistado especifica melhor: “eu busco aquelas [ferramentas] que mais possam franquear as trocas. Porque vejo que elas são fundamentais para que possam realmente nutrir, porque é um ambiente de aprendizagem colaborativa”.

Adaptação do planejamento ao público

Outro ponto abordado relativo a questões consideradas para a construção do curso é a adaptação do planejamento ao público. Uma questão muito abordada é se o aluno tem acesso à internet. A escolha pelo uso de um ambiente virtual, inclusive para avaliar o aluno, depende do poder aquisitivo do público alvo ou da disponibilidade do aluno para ir a um polo realizar atividades do curso em um computador. Também é sugerido entregar um livro na mão do aluno, uma vez que “acesso à internet para ler na tela, para muita gente é complicado”. A variedade de meios de acesso ao conteúdo é referida como necessária: “se você quiser entregar sempre no mesmo formato, qualquer que seja o público, não vai dar certo, os públicos são diferentes”.

Sincronia e planejamento do tempo

As dificuldades de acesso à internet pelos alunos trazem à frente a questão do prazo. Deve-se considerar o tempo necessário para o aluno se deslocar para o polo, onde ele faz a atividade, pois talvez ele não tenha acesso à internet no local onde vive. Afinal, “o curso tem início, meio e fim e se você não cumprir aquele prazo você faz de novo”. Os prazos precisam ser cumpridos e por isso precisam ser viáveis para o aluno.

É sugerido que os tutores separem as discussões por módulo, vinculando a participação aos módulos: “é claro que educação a distância exige uma flexibilidade, você pode ler no seu ritmo [...] – mas as discussões, no geral, a gente orienta os tutores a separar as discussões por módulo”, mantendo sincronia entre os alunos.

Surgem também as questões relativas ao uso de ferramentas síncronas. As dificuldades em fixar horários limitam o uso dessas ferramentas: “um *chat* valendo nota não seria uma coisa interessante porque a gente não tem como fixar um horário”.

É sugerida a oferta de dois horários de *chat* para contornar as questões de disponibilidade de horário, embora isso ocasione outro problema: o tutor tem que “ter essa disponibilidade de fazer *chat* em vários horários”.

Ferramentas síncronas com vídeo também apresentam o mesmo problema de disponibilidade de horário, além da questão do acesso a recursos tecnológicos. Os alunos pedem “um vídeo do professor falando” e querem “poder interagir com

esse professor naquele momento”. Mas, além da necessidade de “um recurso tecnológico muito bom”, é apontado que é preciso “ter uma disponibilidade de horário muito grande do professor”.

Aspecto visual

São feitas considerações sobre a importância do aspecto visual da interface para a navegação: “um projeto visual para ele seguir, com uma cara, que a pessoa vai olhar e saber sempre onde é que ela está”. Um dos entrevistados considera que o padrão visual pode interferir em questões de evasão. É relatado que o ambiente de aprendizagem “antigamente [...] parecia um carnaval, porque não tinha padrão visual nenhum” e estava ocorrendo “uma perda de mais de 70% dos alunos”. No ambiente atualizado existe “uma condução do curso bem planejada por semana, para o aluno chegar e ver o que é que ele tem que fazer”. Outro entrevistado levanta a questão do tamanho da letra para facilitar a leitura na tela: “hoje [...] a letra é maior, você lê com mais facilidade”.

Também é levantada a questão da estética: é referido um “prazer visual” para os estudantes como forma de mantê-los no ambiente de aprendizagem, e também “que o prazer gráfico é importante”. São feitas queixas contra “temas horrorosos” oferecidos por um sistema. Coerência com o tipo de curso também faz diferença: o aspecto visual do ambiente “é coerente com pós-graduação”. Limpeza visual é considerada uma qualidade: busca-se “limpar a tela do sistema” para conseguir uma “coisa mais limpa, mais clara”.

Facilidade de uso, navegabilidade e arquitetura de informação

Limpeza e clareza são qualidades que surgem ligadas a facilidade de uso, navegabilidade e organização da informação. É ressaltado que o ambiente não pode ser “muito complexo, com muita coisa ou com muita informação”, pois, para funcionar, a interface deve “ser muito clara e muito fácil da pessoa usar”. O ambiente precisa ser “algo fácil, porque isso é fundamental”, sendo referida a “preocupação de como essas ferramentas iam ficar distribuídas” para que seja possível “navegar com simplicidade”. Para isso, precisa ser construído um “ambiente em árvore”, com menus que permitam visualizar e identificar as ferramentas de comunicação. É apontada a importância da padronização para o

aluno “ficar seguro na navegação”, saber “exatamente onde ele está, a página que ele está”.

O tema da clareza surge também em forma de críticas: um entrevistado observa que o ambiente em uso na instituição precisa ser melhorado: “a forma como foi feita [...] não está muito clara para o aluno” e, portanto, está sendo realizado um trabalho no sentido de “dar uma nova forma, uma nova cara” para o ambiente.

Variedade de meios

A variedade de meios utilizados em um curso é apontada como uma característica que favorece a aprendizagem: “se você consegue colocar as variadas formas para que o aluno possa escolher o que é melhor para ele, você está favorecendo a aprendizagem”. Para a oferta da variedade de meios, é preciso lidar com limitações de recursos, cuja disponibilidade “depende muito de custo e de tempo”. Mas existe otimismo: “na verdade, quase tudo é possível”. É referida a falta de profissionais para atender às propostas dos professores: “isso você não pode fazer porque eu não tenho profissional para te ajudar”. Fala-se também de falta de tempo para produzir material “*out of the box*”, como por exemplo, um jogo: “para pensar um jogo, você precisa de tempo, você precisa de equipe, você precisa de cabeças.” O direito autoral para o uso de imagens também é uma limitação: “a gente tem a limitação sempre do direito autoral e tal, o samba do crioulo doido para conseguir...”

São feitas referências ao custo alto do desenvolvimento do curso *on-line*, implicando que um curso precisa ser reutilizado muitas vezes. Um dos entrevistados lamenta que um investimento inicial alto na produção de um curso, seja perdido, uma vez que o curso terminou “na prateleira”. Comparando os custos de produção do material impresso e o material *on-line*, é dito que o *on-line* é mais caro pelo custo do trabalho dos profissionais. “Porque é caro produzir um Flash. É caro você ter um programador em Flash. É caro você ter um ilustrador para fazer aquelas telas bonitas.”

Meios utilizados

Entre os meios utilizados para oferecer conteúdo estão os “*links* para conteúdos externos” e a biblioteca virtual com “leituras complementares”.

Também são citados os vídeos “do autor falando da disciplina” ou “que ajudam a pessoa a aprender aquele conteúdo”, tais como “exemplos com casos”. Considera-se que o vídeo “desperta, ajuda”, embora aconteça que “às vezes o vídeo fica muito pesado para a pessoa baixar”. No entanto é dito que é possível usar os vídeos “sem problemas, está sendo bem valioso, está ajudando bastante”. Como opção ao vídeo, é citado o *podcast*, “que não fica pesado no computador, não onera muito o seu curso, mas ajuda o aluno”. Os jogos são citados como exercícios de fixação que o aluno faz sozinho. É feita a ressalva de que os jogos utilizados são simples, “nada muito sofisticado, de simulação não”.

Também são discutidos os meios para a interação. Surgem exemplos de recursos tecnológicos mais recentes: redes sociais, ferramentas colaborativas em comunidades e dispositivos móveis, utilizados em conexão com o sistema de gestão de aprendizagem. Uma rede social, o Facebook, é citada como um espaço onde os alunos podem trazer informação de fora do ambiente, que depois é trabalhada dentro dos fóruns. Também foi referido um grupo de alunos em rede social que, após o curso, continuou agregando as pessoas. O uso integrado do sistema com dispositivos móveis também desperta interesse: “outras ferramentas, agora, eu venho testando [...] o *mobile*, para ver como é que ele se comporta.”

6.3 Considerações

A análise das entrevistas não-diretivas permitiram a construção de uma visão organizada das percepções de profissionais da EAD sobre o uso de ambientes virtuais de aprendizagem trazendo temas centrais para o desenvolvimento de cenários de uso. Os profissionais discutiram o contexto da EAD, onde se inserem as situações de uso, colocando em questão o uso de recursos *on-line* para a EAD e definiram um quadro relativo a abordagens pedagógicas, localizando a importância da interação do ponto de vista da fundamentação da sua prática. Identificaram uma situação de mudança de paradigma que valoriza a interação na EAD e discutiram recursos tecnológicos a ela relacionados, mais especificamente, plataformas com recursos para comunicação e colaboração.

Foram identificadas diversas dificuldades na sua prática profissional relativas ao uso de AVAs, sendo particularmente relevantes as dificuldades

relativas com a formulação do trabalho da EAD *on-line*, que gera uma carga de trabalho pesada para alunos e professores e o estudo solitário, problemas de usabilidade no nível técnico com o ambiente *on-line*, com a formulação do desenho instrucional, quando não aproveita bem os recursos digitais e adquire aspecto reprodutor de uma visão antiquada. Foram particularmente significativas para a pesquisa a localização de dificuldades específicas para a realização de estratégias interativas, tendo sido identificadas situações de problemas para a sua organização e implementação.

O uso das ferramentas para interação foi descrito em detalhes, com exemplos ricos e ilustrativos, tendo sido elencados alguns recursos mais valorizados, como o fórum e o *chat*, e a importância da conexão entre a ferramenta e estratégias de ensino. Foram identificados objetivos, dificuldades e formas de uso de um conjunto de recursos citados pelos entrevistados de forma espontânea e não direcionada, conforme a proposta da técnica da entrevista não-diretiva. Foi possível perceber que existem recursos que são considerados importantes mas são pouco utilizados, por motivos diversos, como a *wiki* e o *blog*.

Foi identificado que o termo *colaboração* é utilizado para práticas de produção de trabalhos em grupos e para debates, mas também significa uma abordagem do curso ou do ambiente de aprendizagem, significando que essa abordagem identifica-se com a valorização das interações. O papel da tutoria para abordagens colaborativas foi ressaltado. Também foram apontados recursos em AVAs adequados para a colaboração.

As práticas de avaliação foram relacionadas à interação, tendo sido identificada a necessidade de incluir na avaliação atividades de interação com finalidades didáticas, além de ter sido ressaltada a importância de interações para *feedback* e esclarecimento de critérios de avaliação.

Particularmente relevante para o ponto de vista da pesquisa, foram as falas sobre o trabalho do professor *on-line*. Foram identificadas as duas funções do professor na EAD *on-line*: produção de conteúdo e tutoria, sendo discutido o papel da tutoria na sua relação com o conteúdo, tendo sido valorizada a ideia de uma tutoria autônoma, que domina e produz conteúdo. Também foram identificadas as diversas funções da tutoria e a sua importância dentro do paradigma de uma EAD baseada em interações. Foram ressaltadas a importância do apoio e da formação para os professores tutores.

As falas sobre o processo de produção do curso foram muito significativas para a construção dos cenários. Aqui foram identificados os diversos atores do processo, suas funções e as relações entre eles, além e suas preocupações para o planejamento do curso. O processo foi descrito com um fluxo de trabalho iterativo por vários entrevistados, descrições essas que permitiram a construção de diagramas descritivos das relações entre esses autores.