



UNIVERSIDADE  
**Estácio de Sá**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**IVAN SOARES DOS SANTOS**

**ATRIBUTOS AFETIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A**  
**DOCÊNCIA *ONLINE***

**Rio de Janeiro**

**2012**

**IVAN SOARES DOS SANTOS**

**ATRIBUTOS AFETIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A  
DOCÊNCIA *ONLINE***

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Regina Goulart Vilarinho**

**Rio de Janeiro**

**2012**

Aos meus pais, que me ensinaram os valores fundamentais da vida; aos meus irmãos, pela amizade entre nós; as minhas instituições, Exército Brasileiro e Fundação Trompowsky, por acreditarem nesta pesquisa; e a minha incrível família, esposa Paula e filhas Bibi e Cacá.

## AGRADECIMENTOS

Ao GADU (Grande Arquiteto do Universo), fonte fecunda de luz, de felicidades e de virtudes, esteio de minha vida.

À professora Doutora Lucia Vilarinho, minha orientadora, pelo exemplo na condução deste processo, pelo comportamento sempre generoso e carinhoso, e, principalmente, pela disposição e amor com que desempenha seu trabalho na educação. Serei eternamente grato e lembrarei cada aprendizado adquirido ao longo destes 24 meses.

À professora Doutora Alda Judith Alves-Mazzotti e ao professor Tasso Mazzotti, pela consideração e respeito com que me trataram desde o início desta caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Rita Lima, Alberto Tornagui, Estrela Bohadana, Giselle, Erenice Maia, Márcio, Vânia e Laélia pelos ensinamentos e exemplos de entusiasmo com que conduziram suas aulas. De cada um levarei uma característica.

À nossas colaboradoras da secretaria de Pós-Graduação, Ana Paula e Ana Lúcia pela prontidão e cordialidade no atendimento aos alunos do programa.

Aos amigos do Mestrado: Marcos Magnani, Cleusa Ramirez, Carol Nadaf e José Carlos Caires pelas apreensões, alegrias e trocas.

As professoras do ESIO, a Capitão Dallacosta, Capitão Ana Cláudia, Tenente Giselle, Tenente Luciana e Patrícia Albuquerque pela dedicação na condução do curso e pela colaboração efetiva nas diversas etapas da pesquisa.

Aos meus pais, Ivar e Ana Maria, pelo apoio e orientações diuturnas para que minha vida fosse pautada no caminho da correção e da retidão.

Ao meu bem mais precioso, minha linda e amada família, minha esposa Ana Paula pela compreensão aos afastamentos, pelo apoio e motivação que me proporcionou e às minhas queridas filhas Ana Beatriz e Ana Catarina, Bibi e Cacá, pelo entendimento ao desafio que me submeti mesmo já tendo deixado a farda. A esta três mulheres, as mulheres de minha vida, com todo meu carinho e amor, muito obrigado.

## **EPÍGRAFE**

**[...] a condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão, rendendo-se à sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação (CORTELLA, 2009).**

## RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar as percepções construídas por alunos-docentes, militares e civis, sobre o desenvolvimento e a avaliação de atributos afetivos necessários à docência *online*. O contexto do estudo foi o Estágio Setorial de Instrutores *Online* (ESIO), curso de capacitação de tutores do Departamento de Educação e Cultura do Exército. Desse objetivo geral foram extraídas as questões que nortearam a pesquisa, a saber: (a) como os atributos afetivos são avaliados nos cursos presenciais do Exército; (b) como os atributos afetivos foram explorados no curso, segundo os capacitados; (c) que atributos são visualizados como mais pertinentes ao desempenho docente (prática concreta) desses capacitados; (d) que sugestões esses sujeitos apresentam para a melhoria da capacitação em tela; (e) que diferenças podem ser apontadas entre as percepções dos docentes militares e as dos docentes civis em relação ao desenvolvimento de atributos afetivos para a docência *online*; (f) quais as facilidades e dificuldades vivenciadas pelas professoras do ESIO, no desenvolvimento / avaliação dos atributos afetivos no curso. A abordagem teórica que subsidiou a análise dos resultados se baseou em três eixos: (a) conceito e importância da afetividade nos processos educacionais; (b) características da docência *online*; e (c) atributos afetivos: conceito e processos avaliativos. Em função do teor do objetivo geral e de suas questões de estudo, a pesquisa se alinhou à perspectiva do construtivismo social, buscando compreender os significados atribuídos ao curso, mais especificamente ao desenvolvimento docente de atributos afetivos. Os dados foram coletados por meio de questionários *online* aplicados aos alunos e às professoras, sendo tratados qualitativamente. Participaram da pesquisa 18 docentes militares, alunos da primeira edição do estágio; 14 professores civis, alunos da terceira edição; e 4 professoras tutoras do curso. Entre os resultados da pesquisa, destacam-se: (a) os atributos são avaliados em dois momentos, a saber: no meio e no fim do curso; (b) é fundamental escolher adequadamente as atividades que permitam o afloramento do atributo em avaliação, o que implica em minucioso do curso; (c) a proposta permitiu que fossem realizadas as adaptações que se fizeram necessárias; portanto o planejamento minucioso foi também flexível; (d) a experiência docente em atividades didáticas *online* contribui decisivamente para o bom andamento do curso; (e) as atividades do curso foram planejadas de forma coletiva pelos envolvidos na proposta e isto provavelmente impactou na percepção positiva dos alunos sobre a experiência; (f) quando existem dificuldades para avaliar um atributo afetivo cabe repensar o planejamento didático e ajustá-lo, ou seja, o problema não se resolve pela troca de atributo, mas sim por meio de uma reflexão crítica sobre a não consecução da proposta; (g) o atributo considerado mais relevante pelos alunos foi a sociabilidade; já as professoras destacaram a cooperação, a interação e a objetividade. Os alunos sugeriram o aumento da carga horária e as professoras o limite de 20 alunos por turma, considerando que a docência *online* exige muita dedicação docente. A proposta foi percebida de forma bastante positiva pelos alunos e professoras.

**Palavras-chave:** Atributos afetivos. Formação de Professores. Docência *online*.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the perceptions constructed by students-teachers, military and civilian, on the development and evaluation of affective attributes necessary for teaching online. The context of the study was the Sector of Online Instructors training course (ESIO), training course of tutors of the Department of education and culture of the army. This overall objective were extracted the questions that guided the research, namely: (a) how the affective attributes are rated in army courses; (b) how the affective attributes were explored in the course, according to the empowered; (c) that attributes are viewed as more pertinent to teaching performance (practice) of these trained; (d) that these suggestions subject feature to improve training on screen; (e) that differences can be noted between the perceptions of teachers and the military civilian teaching staff in relation to the development of affective attributes to online teaching; (f) what are the advantages and difficulties experienced by the teachers of the ESIO, development/evaluation of affective attributes in the course. The theoretical approach that guided the analysis of the results was based on three axes: (a) the concept and importance of affectivity in educational processes; (b) characteristics of the online teaching; and (c) affective attributes: concept and evaluative processes. Depending on the content of the general objective and for their issues of study, the research is aligned with the perspective of social constructivism, seeking to understand the meanings assigned to the course, specifically the development of affective attributes. The data were collected by means of online questionnaires applied to students and teachers, being treated qualitatively. 18 military lecturers participated in the research, students from the first edition of the training course; 14 civilian teachers, students of the third edition; and 4 teachers new lexical items of course. Among the search results include: (a) the attributes are evaluated in two moments, namely: in the middle and at the end of the course; (b) it is essential to choose the activities that allow the attribute evaluation outcropping, which implies thorough course; (c) the proposal allowed were carried out adaptations that are necessary; Therefore the meticulous planning was also flexible; (d) teaching experience in educational activities online contributes decisively to the smooth running of the course; (e) travel activities were planned collectively by those involved in the proposal and this probably impacted on the positive perception of the students about the experience; (f) when there are difficulties in evaluating an attribute it is affective rethink the didactic planning and tweak it, namely, the problem cannot be solved by attribute Exchange, but rather through a critical reflection on the non-achievement of the proposal; (g) the attribute considered most relevant by the students was sociability; professors already highlighted cooperation, interaction and objectivity. The students suggested the increased workload and the teachers the limit of 20 students per class, whereas teaching online requires a lot of dedication. The proposal was perceived quite positively by students and teachers.

Keywords: affective Attributes; Teacher training; Teaching online.

## SUMÁRIO

<b>1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO EXÉRCITO BRASILEIRO: PASSADO, PRESENTE E PERSPECTIVAS DE FUTURO.....</b>	<b>09</b>
1.1 INTRODUÇÃO.....	09
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
<b>2. ABORDAGEM TEÓRICA: AFETIVIDADE, DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> E AVALIAÇÃO DE ATRIBUTOS AFETIVOS.....</b>	<b>22</b>
2.1 CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS.....	22
2.2 CARACTERÍSTICAS DA DOCÊNCIA <i>ONLINE</i> .....	28
2.3 ATRIBUTOS AFETIVOS: CONCEITO E PROCESSOS AVALIATIVOS.....	46
2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA ABORDAGEM TEÓRICA.....	54
<b>3. RESULTADOS: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DO ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DE ATRIBUTOS AFETIVOS.....</b>	<b>56</b>
3.1 RESULTADOS OBTIDOS JUNTO AOS ALUNOS MILITARES INTEGRANTES DA PRIMEIRA COLETA DE DADOS.....	56
3.2 RESULTADOS OBTIDOS JUNTO AOS ALUNOS CIVIS INTEGRANTES DA SEGUNDA COLETA DE DADOS.....	72
3.3 CONFRONTO ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DO ESTUDO.....	81
3.4 RESULTADOS OBTIDOS JUNTO ÀS PROFESSORAS, TUTORAS DO ESIO.....	89
<b>4. A CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATRIBUTOS AFETIVOS: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DO ESTUDO.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>.....</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>.....</b>



# 1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO EXÉRCITO BRASILEIRO: PASSADO, PRESENTE E PERSPECTIVAS DE FUTURO

## 1.1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD), conforme o Decreto N. 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo n. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Como modalidade educacional sua origem é bastante antiga, pois com a invenção da escrita as pessoas passaram a escrever aquilo que pensavam ou falavam, podendo, inclusive, repassar, a distância, suas idéias a outros, desde que alfabetizados. Nesta perspectiva, o embrião da EAD pode ser relacionado às cartas de Platão e São Paulo (NUNES, 1994). Com a invenção da imprensa (século XV) se inicia um longo processo de amadurecimento da EAD, que vai incluir desde o uso de materiais didáticos impressos ao atual desenvolvimento de contextos virtuais de ensino-aprendizagem, amparados pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), com especial contribuição das chamadas tecnologias digitais.

O marco dessa expansão pode ser situado no século XVIII, quando começaram a surgir, ao redor do mundo, diversas iniciativas de educação a distância, entre as quais, segundo Nunes (*idem*), podem ser situadas as aulas por correspondência oferecidas por Caleb Philips, na *Gasette* de Boston (1798). No entanto, é somente em meados do século passado que surgem dois fatos que vão consolidar a EAD como possibilidade para o ensino formal. O primeiro refere-se aos resultados positivos obtidos com os treinamentos em massa de recrutas norte-americanos durante a II Guerra Mundial, com especial destaque para as experiências de aprendizagem da recepção do Código Morse (KELLER, 1943, *apud* NUNES, 1994). Essas experiências com EAD, ainda segundo este mesmo autor, vão ser ampliadas nos tempos subsequentes à guerra, com vistas ao desenvolvimento de habilidades laborais dos que migravam do campo para as cidades e não tinham as qualificações necessárias à sobrevivência nos meios urbanos. A partir dos anos 60 do século passado as iniciativas se tornaram mais corriqueiras e se institucionalizaram em sistemas educacionais de diferentes países (Suécia; Espanha; Coréia do Sul; Austrália; México; Reino Unido, entre outros). O segundo fato

relaciona-se à criação de grandes universidades voltadas exclusivamente para a EAD: *Open University*, no Reino Unido; *FernUniversität*, na Alemanha; Indira Gandhi, na Índia; Universidade Nacional Aberta, da Venezuela; Universidade Nacional de Educação a Distância, da Espanha; Universidade de Athabasca, no Canadá; Universidade para Todos os Homens e as 28 universidades locais por televisão na China Popular (NUNES, 1994).

Com o uso intensivo das TIC, a partir das últimas décadas do século passado, a EAD ganha definitivamente espaço nos sistemas educacionais dos mais variados países. Para Brunner (2004), não se pode atrelar tal fenômeno apenas ao potencial das TIC; este autor entende que existem diversos fatores alimentando a expansão, entre eles o fato de estarem entre as políticas educacionais dos países do mundo ocidental, as ideias de educação continuada ao longo da vida e educação aberta e a distância. A primeira proposta tem a ver com rápida obsolescência dos conhecimentos; hoje não cabe mais supor que um conteúdo de aprendizagem irá se manter inalterado por muito tempo. Daí a necessidade dos profissionais estarem sempre se atualizando, buscando novos conhecimentos na sua área de atuação. A segunda ideia tem como norte a visão de democratização da educação e, para tanto, busca enfatizar a importância de não se colocar barreiras no acesso aos estudos. É o que vem concretizando a Open University – nela não há vestibular, mas o aluno precisa fazer o esforço necessário para que consiga completar os estudos em seu âmbito.

Ainda comentando o atual cenário favorecedor da expansão das TIC, Brunner (*idem*) acrescenta outras variáveis, a saber: (a) a contínua evolução das TIC, ampliando as facilidades para o estudo a distância; (b) a pressão demográfica dirigida à garantia do acesso à educação, que não tem sido devidamente atendida pelos sistemas educacionais – mais candidatos do que as vagas existentes no ensino presencial; (c) a visão e oferta da educação em uma perspectiva mercadológica, o que tem desembocado em ‘concorrência’ educacional e tornado crescente a privatização da educação; (d) a produção industrial cada vez mais dependente de ciência e tecnologia; (e) a expansão de serviços de ensino transnacionais; (e) a disseminação da perspectiva de que a escola não é mais o local hegemônico para se dar o ensino e a aprendizagem, especialmente depois que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)<sup>1</sup> têm-se evidenciado propícios a atividades educacionais.

---

<sup>1</sup> Ambiente virtual de aprendizagem (AVA), também denominado de *Learnig Management Systems* - LMS (sistema de gerenciamento da aprendizagem) é uma plataforma tecnológica desenvolvida especificamente para ministrar cursos *online*. (MAIA; MATTAR, p.75, 2008).

No Brasil, a trajetória da EAD não tem sido muito diferente, passando pelo ensino por correspondência ao ensino mediado pelas tecnologias digitais. Saraiva (1996) situa o uso do rádio educativo, nos anos de 1922 a 1925, via a emissora Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, como o grande marco da expansão desta modalidade educativa entre nós. Roquete Pinto, cidadão de múltiplas formações (médico legista, professor, antropólogo, etnólogo e ensaísta), é considerado o pai da radiodifusão no Brasil. A educação a distância via rádio foi tão marcante que vai inspirar, nos anos 70, o Projeto Minerva, de abrangência nacional, transmitido pela Rádio do Ministério da Educação (Rádio MEC), e que possibilitou a milhares de pessoas a realização dos cursos de 1º (5ª a 8ª séries) e 2º graus, com acesso à certificação dos estudos realizados por meio dos exames em nível supletivo.

As diversas experiências com o rádio educativo ofereceram subsídios para a concretização da TV educativa, sendo que, neste âmbito, se destacam, dos anos 70 aos 90 do século passado, diferentes programas, como o Projeto Saci (precursor no uso do satélite para fins educacionais); os tele cursos da Fundação Roberto Marinho; as TVs universitárias, vinculadas a universidades públicas (como, por exemplo, a TVE da Universidade Federal de Pernambuco), ou ainda as TVE patrocinadas por outras entidades como foi o caso da TVE-Maranhão e da TVE-Rio de Janeiro que ficaram, por alguns anos, vinculadas à Fundação Roquete Pinto, órgão do Ministério da Educação.

No rastro da educação via rádio e TV, outras propostas foram acontecendo, como as desenvolvidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) a partir de 1976; pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), com seu auge nos anos 70/80; ou pela Universidade de Brasília (UnB), que veio a se constituir no pilar da oferta formal da EAD em nível de ensino superior.

Saraiva (*idem*) situa, no meio do histórico que apresenta, a primeira experiência realizada no Brasil, em 1939, em contexto do ensino militar. Trata-se de curso por correspondência, desenvolvido pela Marinha do Brasil, com objetivo de preparação de oficiais para as atividades em âmbito do chamado 'Estado-Maior', ou seja, visando desempenho militar na perspectiva de liderança de seus comandantes.

A partir de meados da década de 90, o Exército criou uma Comissão para o Desenvolvimento do Ensino a Distância (CoEnDEx), estabelecida pela Portaria Ministerial n. 247, de 21 de maio de 1994. Esta Comissão aprovou as primeiras diretrizes para o ensino a distância no âmbito da Força (Portaria do Estado-Maior do Exército n. 062, de 31 de outubro de 1994), sendo a mesma, um ano depois, substituída pela Portaria n. 30 / 95 do

Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) – à época, órgão de coordenação e controle do ensino militar. Nesta ocasião ficaram estabelecidos os objetivos da EAD: (a) ampliar a capacidade do Sistema de Ensino do Exército; (b) proporcionar oportunidade de ampliação de capacitações; (c) permitir a disseminação de instruções, ensino, técnicas e informações; (d) proporcionar aos integrantes da Força condições de realização de cursos de ensino regular; (e) preencher intervalo educacional entre as escolas de formação, especialização, aperfeiçoamento e altos estudos; (f) proporcionar a criação de meios de ensino a distância que possam servir ao Exército e a outras organizações com as quais a Força tenha convênios; e (g) proporcionar a diminuição do número de horas aula presencial, em proveito da pesquisa e do estudo em grupo.

Em 27 de abril de 1999, o Estado-Maior do Exército aprovou nova portaria que estabeleceu as diretrizes para o ensino a distância no Exército Brasileiro (BRASIL, 1999), permanecendo inalterados seus objetivos. Estava, pois, garantido o espaço da EAD no Exército Brasileiro e, desde então, diversos convênios com universidades têm sido celebrados, entre as quais merecem destaque: (a) Universidade Federal do Rio de Janeiro; (b) Universidade Federal Fluminense; (c) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; (d) Universidade Castelo Branco. Atualmente, está em vigor o Termo de Cooperação celebrado com a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), cuja proposta é possibilitar aos militares de todo país, bem como aos seus familiares, o acesso a cursos de graduação na modalidade a distância. São oferecidos 24 (vinte e quatro) cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia. No bacharelado destacam-se os cursos de: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Filosofia; e Turismo. Na licenciatura os cursos de: Matemática; e Pedagogia. Na tecnologia os cursos de: Administração Legislativa; Administração Pública; Agronegócio; Comércio Exterior; Gestão Ambiental; Gestão da Produção Industrial; Gestão de Cooperativas; Gestão de Segurança Pública; Gestão da Tecnologia da Informação; Gestão de Micro e Pequenas Empresas; Gestão Financeira; Logística; Marketing; Multimídia Digital; Segurança do Trânsito; Serviços Penais; Web Design e Programação.

Atualmente, o Exército possui mais de cinco mil alunos matriculados em cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão, todos na modalidade a distância. Possui também um AVA customizado, denominado EBaula, que permite maior interação entre discentes e docentes em comparação aos cursos a distância por correspondência.

Parte da infraestrutura utilizada pelo Exército para executar suas atividades de ensino a distância foi desenvolvida e disponibilizada pela Fundação Roberto Trompowsky Leitão de

Almeida, que oferece apoio ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) antigo Departamento de Ensino e Pesquisa. Esta Fundação, criada em julho de 2006, encontra-se instalada no Palácio Duque de Caxias, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro. É uma entidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída na qualidade de fundação de apoio ao Departamento. Conforme seu estatuto atua no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, voltados à assistência educacional, cultural e à saúde. Concretiza, também, ações destinadas ao desenvolvimento esportivo, tecnológico, dos direitos humanos e da cidadania. É credenciada pelos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia e possui registro no Ministério Público/RJ.

Sua missão é apoiar projetos de pesquisa, ensino e extensão e desenvolvimento científico e tecnológico do Departamento de Educação e Cultura do Exército e de outros órgãos do Sistema de Ensino do Exército, assim como dos governos federal, estadual e municipal, de universidades, de instituições de ensino e pesquisa, de fundações e de empresas privadas (FUNDAÇÃO TROMPOWSKY, 2006).

Cabe destacar que o ensino militar é regido por legislação própria (BRASIL, 1999), o que possibilita a adequação dos seus projetos pedagógicos e do processo ensino-aprendizagem às características inerentes à carreira militar, além de permitir ao Exército investir grande parte de seus recursos na educação, fomentando pesquisas, encontros pedagógicos e cursos de aperfeiçoamento. Nesta linha de atuação, após estudos realizados por especialistas, o Exército introduziu, em todos os cursos presenciais, a avaliação dos comportamentos afetivos (MEX. / DEP, Portaria n. 12, 1998). Esta iniciativa teve início nos anos 70, quando o Centro de Estudos de Pessoal (CEP)<sup>2</sup>, por determinação do então Departamento de Ensino e Pesquisa, iniciou o ‘Projeto Objetivos’, que visava elaborar instrumentos capazes de avaliar a consecução de objetivos no domínio afetivo na atividade educacional sistematizada (CEP, 1978, p.137). Desta pesquisa foi gerado o livro de título ‘Domínio Afetivo na Escola’, que se tornou uma referência à época, momento em que eram muito usadas as Taxionomias de Objetivos Educacionais, especialmente as construídas por Bloom *et al* (1972a; 1972b), que tratavam do desenvolvimento de comportamentos cognitivos e afetivos. As taxionomias têm origem no campo da Biologia e dizem respeito a sistemas de classificações em categorias, constituindo recurso proveitoso para assegurar a precisão da comunicação em uma dada área do conhecimento.

---

<sup>2</sup> Estabelecimento de ensino do Exército responsável por cursos de coordenação pedagógica, psicopedagogia, comunicação social e idiomas.

Para as capacitações de militares, as taxionomias de objetivos educacionais se mostram relevantes, pois oferecem orientações para se definir os comportamentos esperados do aprendiz após uma sequência de aprendizagem. É notório que a preparação dos militares para as suas tarefas, especialmente aquelas que dizem respeito às situações de combate, exigem treinamento que vai desde a mais simples ação como, por exemplo, preparar um rifle, às mais sofisticadas como definir e calcular o alvo a ser atingido por uma ogiva intercontinental. Assim, até os dias atuais, a contribuição das taxionomias ainda é significativa no âmbito do ensino militar.

No âmbito desta Força, há o entendimento de que, além da usual avaliação do desempenho cognitivo, é necessário que o militar desenvolva determinados comportamentos afetivos que apresentam estreita relação com o cargo que ocupa e a função que desempenha. Por exemplo: para a ocupação do cargo de comandante de linha de fogo de obus (canhão) de artilharia será imperioso que o militar expresse comportamentos afetivos como coragem, iniciativa, capacidade de colaboração e equilíbrio emocional. Para assumir a função de Comandante de pelotão de uma tropa paraquedista será necessário que militar possua comportamentos como, coragem, dedicação e dinamismo. Esses comportamentos foram inicialmente definidos no mencionado livro do CEP, tendo sofrido alguns ajustamentos para a sua adequação aos cursos oferecidos na atualidade pelo Exército.

A partir de 2010 o Departamento de Educação e Cultura do Exército – órgão que coordena e controla o ensino militar – estimulado por especialistas em educação a distância, passou a estudar a possibilidade de desenvolver comportamentos afetivos em cursos a distância, a exemplo do que já acontecia nos cursos presenciais. Neste momento, a palavra comportamento foi substituída pelo termo atributo.

Para o Exército Brasileiro, ‘atributo afetivo’ envolve todos os aspectos relacionados a valores, atitudes, sentimentos, interesses e emoções. Este entendimento é apresentado em norma específica<sup>3</sup>.

O desenvolvimento desta proposta se deu no Estágio Setorial de Instrutores *Online* (ESIO), no ano de 2010. O ESIO é um curso criado pelo Exército com a finalidade de

---

<sup>3</sup> A Portaria n. 102, de 28 de dezembro de 2000, foi aprovada pelo Chefe do então Departamento de Ensino e Pesquisa, hoje Decex, com a finalidade de estabelecer as normas da elaboração do conceito acadêmico, tendo por base uma sistemática de avaliação vertical (professor-aluno) e lateral (aluno-aluno) dos atributos na área afetiva. Tal portaria foi, a partir de então, adotada nos estabelecimentos de ensino e organizações militares subordinados ou vinculados ao DECEX.

capacitar instrutores e professores de suas escolas militares para exercerem a função de docentes *online* em cursos a distância<sup>4</sup>.

A origem do Estágio Setorial de Instrutores Online busca amparo na Portaria nº 155-EME, de oito de novembro de 2005, que dispõe sobre o Planejamento de Cursos e Estágios Gerais no Exército Brasileiro. Justifica-se pela necessidade de qualificar profissionais militares para desempenhar a função de instrutor *online* em cursos a distância no âmbito da força. Tem como público alvo os militares que exercem e exercerão as funções de instrutores *online*.

Ao final do estágio o instrutor online deverá estar apto a: (a) saber lidar com os ritmos individuais de diferentes dos alunos; (b) apropriar-se de técnicas de elaboração do material didático impresso e do produzido por meios eletrônicos; e (c) dominar técnicas e instrumentos de avaliação. Deverá ainda evidenciar os seguintes atributos afetivos: (a) organização; (b) tolerância; (c) cooperação; e (d) sociabilidade.

Estava, assim, aberto o caminho para a presente pesquisa, a qual se corporificou ao longo do nosso curso de mestrado. Quando iniciamos o mestrado (março de 2011) já tinham sido realizadas duas edições deste Estágio, envolvendo apenas alunos militares.

No segundo semestre de 2011 foi realizada a terceira edição do ESIO destinada a nove professores de Laboratório Nacional da Computação Científica (LNCC), cinco da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro e quatro da Universidade da Petrobras e um do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, oferecendo um total de 19 alunos. É importante registrar que o LNCC é um órgão do Ministério de Ciência e Tecnologia, líder em computação científica e modelagem computacional em nosso país, situado na cidade de Petrópolis (Rio de Janeiro), e que mantém convênio com o DECEX em assuntos educacionais.

Dada à dupla inovação, avaliação do desempenho afetivo no âmbito da EAD e inserção de alunos civis em curso que se destina prioritariamente a militares, - considerou-se oportuna uma pesquisa orientada para esta proposta. Assim, elaboramos um objetivo básico para nossa pesquisa: investigar, junto a esses alunos - militares e civis inseridos em processo de capacitação dirigido à formação de docentes *online* - as percepções que construíram sobre

---

<sup>4</sup> A Portaria n. 68, de 14 de julho de 2010, aprovada pelo Chefe do Decex, criou o Estágio Setorial de Instrutores Online (ESIO) para oficiais, tendo por objetivo a capacitação dos instrutores dos estabelecimentos de ensino que atuarão em cursos a distância mediados por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

o desenvolvimento e a avaliação de atributos afetivos necessários à docência *online*. Deste objetivo foram extraídas as questões que nortearam a pesquisa:

- (a) como os atributos afetivos foram explorados no curso, segundo os capacitados?
- (b) que atributos são visualizados como mais pertinentes ao desempenho docente (prática concreta) desses capacitados?
- (c) que sugestões esses sujeitos apresentam para a melhoria da capacitação em tela?
- (d) que diferenças podem ser apontadas entre as percepções dos alunos militares e as dos alunos civis em relação ao desenvolvimento de atributos afetivos para a docência *online*?
- (e) quais as facilidades e dificuldades que vivenciaram as professoras do ESIO, no desenvolvimento / avaliação dos atributos afetivos no curso.

Na medida em que o Exército Brasileiro, com apoio da Fundação Trompowsky, pretende expandir para o público civil alguns cursos na modalidade a distância, se torna necessária uma investigação mais abrangente desta proposta. A pretensão de expansão acadêmica não é novidade, pois em outras ocasiões, por meio dos convênios celebrados com instituições de ensino superior, foram ministrados cursos nesta modalidade educacional, porém sem vinculação com o desenvolvimento de atributos afetivos. No entanto, a inserção da problemática do desenvolvimento de atributos afetivos no âmbito da docência *online* constitui uma inovação educacional e como tal deve ser analisada. Avaliar comportamentos docentes na perspectiva afetiva não é usual; nos anos 1970 surgiram algumas tentativas de avaliação de comportamentos afetivos, mas estas sempre estiveram relacionadas ao desempenho dos alunos.

Para corroborar esta perspectiva, realizamos uma consulta em bases de dados que possuem acervo na área educacional, com o objetivo de verificar / analisar a existência de trabalhos dirigidos à avaliação de comportamentos afetivos. As bases consultadas foram as seguintes: Biblioteca Científica *Online* – Scielo; Google Acadêmico; Portal da Universidade Estácio de Sá; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Portal Domínio Público, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Informática na Educação.

Nesta consulta foram utilizadas as seguintes palavras-chave: ‘afetividade na EAD’; ‘avaliação da afetividade na EAD’; ‘avaliação da afetividade em cursos *online*’; ‘avaliação de atributos afetivos em cursos online’; ‘avaliação de atributos afetivos na EAD’; ‘avaliação de atributos afetivos em cursos online’; afetividade na docência *online*.

Na base Scielo, foi encontrado somente um artigo relacionado à categoria ‘afetividade na docência *online*’, o qual aborda estratégias mediadoras no ambiente virtual (TOSTES,



2011). A autora tenta identificar estratégias positivas, por meio da linguagem (fala dos sujeitos), relacionadas à interação professor-aluno; nesta direção, docentes e discentes apontaram os principais atributos do professor no desenvolvimento da aprendizagem, a saber: presença ativa; relacionamento afetivo; atenção e dedicação. O artigo, entretanto, não aborda aspectos do desenvolvimento de atributos afetivos na ação docente.

No *site* do Google Acadêmico foram encontrados cinco trabalhos relacionados à categoria ‘afetividade na EAD’. Destacamos três que apresentavam relações com nossa pesquisa. O primeiro versa sobre a ‘Proposta de um Modelo de Atributos para o Aprimoramento da Comunicação Afetiva para Professores que atuam na EAD’ (CUNHA, SILVA e BERCHT, 2008). Este trabalho, conduzido por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresenta um ‘modelo afetivo de tutores da EAD’, o qual foi divulgado no XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE, 2008). Os pesquisadores procuraram identificar atributos afetivos e como eles podem ser caracterizados no âmbito de um ambiente virtual de aprendizagem, aliados à computação afetiva e à arquitetura ITA (*Intelligent Teaching Assistant systems*). Definiram computação científica como uma linha de pesquisa da computação que estuda como os sistemas computacionais podem detectar, classificar e responder às emoções humanas, e, arquitetura ITA, em português reconhecido como ‘Assistente Inteligente de Ensino’, como, programas de computador que procuram assistir o professor nas seguintes tarefas: disponibilizar informações por meio de um ambiente que permite identificar e auxiliar os alunos individualmente; escolher matérias e atividades que contribuam na superação das dificuldades.

O segundo artigo, de título ‘Afetividade na Educação a Distância’, aborda uma experiência no curso de engenharia de produção com reflexões de professores acerca da afetividade na EAD (BENFATTI, SATNO e DINIZ, 2008). Já o terceiro trabalho trata de estratégias para a construção de relações afetivas em ambientes virtuais de aprendizagem e apresenta sugestões de ações pedagógicas que favorecem a criação de relações afetivas entre os participantes de um AVA (NETO e PERPÉTUO, 2010).

No portal da Universidade Estácio de Sá, a partir do ano de 2006, não foi encontrado qualquer trabalho relacionado ao tema da pesquisa. O mesmo foi observado no Portal Domínio Público e na Revista Brasileira de Educação (site da Associação Nacional de Pós-graduação de Pesquisa em Educação), em relação ao período compreendido entre os anos de 2005 a 2010. Na Revista Brasileira de Informática na Educação, volume 17, n. 1, do ano de

2009, foi encontrado um artigo de autoria de Botelho e Vicari, vinculados respectivamente à Universidade Católica de Brasília e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujos objetivos foram: analisar indicadores que são significativos para as avaliações de efetividade de cursos a distância; verificar em que medida a efetividade dos cursos de EAD está correlacionada com a qualidade dos processos interativos; e buscar características das conversações dos indivíduos em interação nos grupos de estudo formados no AVA que podem contribuir para a efetividade dos cursos a distância. Os resultados deste estudo revelaram a importância das variáveis: contexto, professor e grupo de aprendizagem para a efetividade dos cursos a distância.

Por último, cabe ressaltar um aspecto que merece atenção; este se refere ao fato de que, ao se trabalhar a afetividade do docente *online*, podemos contribuir para a diminuição da evasão de alunos nos cursos a distância (BORGES *at al*, 2010). O estudo realizado por estes autores verificou a importância da afetividade junto a professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pinheira / RJ em cursos a distância desta instituição.

Diante do exposto, consideramos que nossa proposta de investigação pode subsidiar a “construção de novas práticas de aprendizagem e de avaliação em sintonia com a dinâmica do nosso tempo” (SILVA, 2006, p. 24).

## 1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a definição de seu objetivo e questões de estudo, o pesquisador deve selecionar a perspectiva teórico-metodológica por meio da qual irá compreender os fenômenos em estudo. Esta seleção implica em compatibilizar a natureza do objeto de pesquisa com as indicações da literatura específica sobre a escolha dessa perspectiva. No caso do nosso objeto de pesquisa, estamos diante de um curso que está sendo implementado há pouco tempo e que terá como inovação reunir militares e civis em uma mesma perspectiva de curso, para se habilitarem à docência *online*. Portanto, trata-se de um processo inconcluso, algo em movimento, sujeito a mudanças, sabendo-se *a priori* que as conclusões estabelecidas são passíveis de revisões, ou seja, serão provisórias. Quanto às indicações da literatura, encontramos três opções que podem funcionar como ‘filtro’ teórico-metodológico de todo o processo de investigação, a saber: a perspectiva positivista / pós-positivista; o construtivismo social e a abordagem crítica (ALVES-MAZZOTTI, 1999). A primeira opção é apropriada às pesquisas que se ocupam de questões predominantemente quantitativas, que envolvem relações numéricas e

procedimentos estatísticos, o que não é o caso da nossa proposta. A segunda modalidade tem afinidade com as pesquisas que procuram compreender o comportamento social, “interpretando seu significado subjetivo através das intenções dos indivíduos. Seu objetivo é interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais” (SCHUTZ, 1967, apud ALVES-MAZZOTTI, idem, p. 133). A última, abordagem crítica, aplica-se mais especificamente a investigações que buscam analisar questões relacionadas à regulação social, ao poder e/ou à desigualdade social, cultural. São investigações que, de um modo geral, têm motivação política, procuram denunciar e promover transformações nos grupos sociais. Para Alves-Mazzotti (idem) esta perspectiva estuda relações entre o que ocorre nos grupos e/ou instituições e o que acontece no contexto mais amplo da sociedade (na cultura, na sociedade, na política, na economia), buscando explicar como se produzem e se transformam as redes de poder, como são mediadas e concretizam a mediação de suas finalidades junto a outros grupos.

Em face destas dimensões, percebemos que nossa pesquisa se enquadrava na perspectiva do construtivismo social, particularmente por pretender obter junto a militares e civis, integrados em uma capacitação para a docência *online*, as suas interpretações e os significados que atribuem ao curso realizado. O enquadramento nesta perspectiva, por sua vez, determinou que os dados fossem abordados qualitativamente.

Segundo Castanõn (2005), o termo construtivismo social surge na obra de Berger e Luckmann<sup>5</sup>, os quais entendem que a realidade é socialmente construída. Eles se preocupam com a análise das representações sociais das concepções de conhecimento construídas socialmente pelos homens. Admitem que a ação subjetiva humana é capaz de criar fatos objetivos que, por sua vez, interferirão na subjetividade dos homens.

Definido o ‘filtro’ de análise dos dados coletados, apresentamos os passos metodológicos da pesquisa, com a definição *a priori* dos sujeitos da pesquisa.

Como a primeira edição do curso em tela ocorreu no segundo semestre de 2010, sendo possível estabelecer contato com todos os militares que dele participaram (nesta ocasião não havia alunos civis), julgamos que a primeira etapa da pesquisa deveria visar à obtenção das percepções desses sujeitos sobre três das cinco questões que apresentamos para a nossa pesquisa, a saber: (a) como os comportamentos afetivos para a docência foram explorados no

---

<sup>5</sup> O Livro ao qual Castanõn se refere é: BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1973. Foi publicado pela primeira vez em 1966 na Alemanha.

curso e em que medida, na prática, esses comportamentos estão sendo utilizados? (b) quais comportamentos estão sendo visualizados como mais úteis no desempenho docente (prática concreta) desses capacitados? e (c) que sugestões apresentam para a melhoria da capacitação em tela, tendo em vista a prática que estão conduzindo? Ainda nesta etapa foi feito um breve perfil desses sujeitos. Os dados foram obtidos por questionário encaminhado *online*, tendo em vista que diversos desses docentes encontram-se fora do Rio de Janeiro. O questionário também foi validado na sua primeira aplicação junto aos militares e, neste momento, funcionou na perspectiva de ‘piloto’ com vistas à sua aplicação na segunda fase do estudo.

A segunda etapa da pesquisa foi conduzida na terceira edição do curso (2011.2), a qual envolveu participantes civis (professores do LNCC, da Secretaria Municipal de Educação e Petrobras). As mesmas intenções da primeira etapa foram visadas: breve perfil dos participantes e aplicação de questionário, composto pelas mesmas perguntas do questionário utilizado na 1ª fase.

Na terceira etapa foram ouvidas, por meio de questionário, as professoras do curso em um total de quatro que se pronunciaram sobre as dificuldades e facilidades que vivenciaram no desenvolvimento / avaliação dos atributos afetivos no ESIO.

A quarta etapa da pesquisa envolveu a comparação entre os resultados obtidos junto aos militares, e aos civis. Neste momento emergiram as diferenças / semelhanças entre as percepções dos alunos militares e alunos civis em relação ao desenvolvimento de atributos afetivos para a docência *online*. Esta comparação foi fundamental para ampliar a confiabilidade dos resultados.

Por último, como etapa conclusiva, buscamos responder às questões de estudo entrelaçando os resultados das etapas anteriores.

O questionário *online*, aplicado nas duas primeiras etapas da pesquisa, se mostrou válido, uma vez que os sujeitos se encontravam dispersos geograficamente. Foi composto de questões fechadas (para gerar a caracterização dos respondentes) e abertas (dirigidas à parte substantiva da investigação, ou seja, às questões do estudo indicadas anteriormente). Conforme esclarece González Rey (2002), as questões abertas facilitam a expressão dos sujeitos, envolvendo toda a sua complexidade; elas permitem ao respondente construir sua informação e estimulam a resposta. No dizer deste autor, promovem uma ‘epistemologia da construção’.

Os alunos foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa, sendo garantido o anonimato de suas respostas. Para viabilizar a realização deste estudo foi solicitada

autorização ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEEx), cabendo enfatizar a sua acolhida por ser de interesse da instituição aprofundar os resultados que vêm sendo alcançados (em Anexo).

Ainda que se tenha obtido um percentual significativo de respostas ao questionário, não podemos deixar de ter atenção à preocupação de Lincoln e Guba (1985, p. 95, *apud* GONZÁLEZ REY, 2002, p.78), quando afirmam que:

o simples conhecimento, por parte do sujeito, de que está envolvido em um estudo é suficiente para alterar de forma significativa e certamente em um nível desconhecido, sua resposta diante do pesquisador.

Os dados coletados foram organizados em um conjunto coeso de informações (*corpus* do estudo). Os conteúdos que integraram as respostas aos questionários passaram por uma ‘análise de conteúdo’ (FRANCO, 2007). Nesta análise foram determinadas as respostas recorrentes e as que se mostraram singulares por configurarem percepções semelhantes / diferentes, ambas de grande utilidade para os propósitos da pesquisa. A análise de conteúdo buscou identificar não apenas o que está claramente expresso na comunicação dos sujeitos, mas também aquilo que não estava claro, mas ali se encontrava latente.

Ao longo das etapas metodológicas foi construída a abordagem teórica com a qual foi feita a análise dos resultados do estudo. Esta abordagem tomou como referência os termos / temas que se incluem nas questões de estudo, a saber: afetividade, comportamento afetivo; educação a distância; docência *online*; relação professor aluno; processos avaliativos.

Tendo em vista a especificidade do nosso foco de estudo, salientamos que os resultados não são generalizáveis para outros contextos. Eles também serão vistos como uma aproximação às nossas questões de estudo.

## 2. ABORDAGEM TEÓRICA: AFETIVIDADE, DOCÊNCIA *ONLINE* E AVALIAÇÃO DE ATRIBUTOS AFETIVOS

Considerando que a pesquisa focalizará o desempenho afetivo de discentes que estão sendo capacitados para atuar como docentes em cursos *online*, entendemos que o estudo não podia prescindir de uma abordagem integrada por três eixos, a saber: (a) conceito e importância da afetividade nos processos educacionais; (b) características da docência *online*; e (c) atributos afetivos: conceito e processos avaliativos.

### 2.1 CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS.

O conceito de afetividade, no presente estudo, tomará como referência abordagens encontradas nas obras de Jean Piaget (1896-1980); Henri Wallon (1879-1962); e Lev Vygotsky (1896-1934) sobre este termo.

Para Piaget, segundo La Taille (1992; 2005), a afetividade é o principal estímulo da atividade cognitiva. Assim, afetividade e razão são complementares: a primeira seria a energia que move a ação; já a razão o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Há, pois uma relação direta entre interesse, afetividade e atividade intelectual. Aranha (2003), ao estudar a teoria piagetina, confirma a leitura de La Taille, destacando que o desenvolvimento intelectual é composto dos dois elementos: o cognitivo e o afetivo, sendo que ambos se desenvolvem paralelamente. Para Piaget o desenvolvimento afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, mas por si só não tem poder para modificar as estruturas cognitivas.

Lins (2005, p.22) destaca que os estudos de Piaget no campo afetivo são pouco divulgados, pois ele próprio, “repetidamente, afirmou que sua área de interesse fundamental era o conhecimento, ao mesmo tempo em que sempre se autodenominou um epistemólogo”. Ainda segundo esta autora, Piaget escreveu um livro sobre o desenvolvimento da afetividade no qual admite que a inteligência funciona a partir de um motor – a afetividade. Para que o sujeito resolva um problema é preciso haver interesse e motivação afetiva. Recorrendo ao próprio Piaget, a autora registra:

o aspecto cognitivo das condutas consiste em sua estruturação e o aspecto afetivo em sua energia [...] Estes dois aspectos são ao mesmo tempo irreduzíveis, indissociáveis e complementares: é preciso não se espantar por

encontrar um paralelismo notável entre suas respectivas evoluções (PIAGET; INELDER, 1998, P.18, *apud* LINS, *idem*, p. 23).

Piaget entende que a cada fase do desenvolvimento cognitivo correspondem determinadas características evolutivas da afetividade do sujeito. Assim, toda conduta tem esses dois aspectos; para cada construção cognitiva há uma respectiva construção afetiva. Isto significa que os educadores não podem tratar uma área separada da outra, pois são indissociáveis e paralelas.

Cabe, no entanto, esclarecer que Piaget não vê a atividade cognitiva como resultante da afetividade ou vice-versa. Há correspondência, paralelismo, mas não submissão. O afeto não é capaz de construir, destruir ou modificar as estruturas da inteligência, tendo em vista que ambos são de natureza diversa. Como ‘energia’ da ação, a afetividade se manifesta de forma variada em função das características do sujeito e do contexto onde ele se encontra (DELL’AGLI *et al*, 2009).

A abordagem piagetiana sobre a afetividade oferece significativa contribuição aos educadores na medida em que alerta para a indissociabilidade entre vida afetiva e vida cognitiva. Se raciocinar implica em vivenciar sentimentos e ter afetos exige um mínimo de compreensão sobre a realidade na qual incide a afetividade, o professor precisa saber como pode potencializar interesse, motivação e necessidades, elementos fundamentais no processo de aprendizagem. Segundo esta teoria, o afeto pode favorecer o desenvolvimento das estruturas cognitivas (PESSOA, 2000).

Na psicogenética de Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Segundo este autor, o desenvolvimento da afetividade depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social, os quais se relacionam e se influenciam mutuamente. Por força desta relação recíproca, se torna inviável qualquer previsão sobre como se dará o desenvolvimento de um determinado sujeito. Esta perspectiva se expressa na seguinte afirmativa: “[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente” (WALLON, 1959, p. 288, *apud* ALMEIDA, 2004, p.1). Na medida em que o sujeito se desenvolve, a afetividade passa a ser influenciada pela ação do meio social, ou seja, com o correr dos tempos a afetividade se distancia de sua base orgânica, tornando-se, cada vez mais, relacionada à vida social. Para Wallon, as relações sociais têm sua origem na afetividade. A afetividade engloba os sentimentos, a paixão e a emoção sendo, portanto, um

campo mais amplo. Wallon usa o termo afetividade para identificar um domínio funcional abrangente no qual se inserem diferentes manifestações: “desde as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas. Em outras palavras, afetividade é, basicamente orgânica, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões” (ALMEIDA, *idem*, p.2).

A afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano, logo que saiu da vida puramente orgânica, já se constitui em ser afetivo. No início da vida, afetividade e inteligência estão misturadas, porém a primeira predomina. Ao longo da caminhada elas alternam seus momentos, a afetividade diminui para dar espaço à intensa atividade cognitiva. Na fase madura da vida, a construção da pessoa será composta por uma sucessão de fases afetivas e cognitivas que ocorrem de maneira integrada. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa (DANTAS, 1992).

Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência formam um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Tanto a afetividade como a inteligência se constroem e se modificam ao longo das etapas do desenvolvimento, ou seja, estão em permanente processo de mudança e, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas.

Wallon (1975) vê a emoção como um fato fisiológico; ela é a exteriorização da afetividade, dos desejos e das vontades. Entende que a afetividade não é imutável; ao contrário ela compreende um conjunto de significados que vão amadurecendo de acordo com as relações que o sujeito estabelece com seu meio e sua cultura. A afetividade é, então, a energia que mobiliza o ser em direção à ação. Assim, as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa.

Sendo a afetividade o motor da atividade cognitiva, depreende-se daí a importância de ser adequadamente inserida nas relações de ensino-aprendizagem. Leite e Tassoni (2002) citam diversos autores que vêm defendendo a necessidade de afeto na atividade de ensinar. Tais autores entendem que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão, o que acaba facilitando a previsão de condições afetivas favorecedoras da aprendizagem. De acordo ainda com Leite e Tassoni (*idem*), os dois teóricos que mais têm sido utilizados quando se trata de defender a necessidade de relações afetivas na escola são



Wallon e Vygotsky. As pesquisas, de um modo geral, buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e as suas possíveis influências na aprendizagem. Essas pesquisas, no entanto, admitem que o estudo dos aspectos afetivos é um grande desafio, pois existem problemas tanto no que se refere à conceituação, como nos processos metodológicos e de análise dos dados.

Apesar dos problemas, Leite e Tassoni (*idem*, p. 20) registram que:

a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelos professores, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre alunos e conteúdos escolares. A natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Isto significa que as relações de mediação feitas pelo professor devem ser permeadas de sentimentos que envolvem: o acolhimento; a empatia /simpatia; o respeito; a aceitação e a valorização do outro; a compreensão. Todas essas condutas afetivas, quando bem utilizadas pelo professor, favorecem o desenvolvimento da autonomia, da auto-imagem positiva e da capacidade de tomar decisões.

Vygotsky adota uma abordagem unificadora das dimensões cognitivas e afetivas; ele admite que para se compreender o pensamento humano é indispensável considerar a base afetivo-volitiva que o sustenta. Isto significa que afeto e cognição estão dialeticamente relacionados. A vida emocional está associada a outros processos psicológicos e ao próprio desenvolvimento da consciência (OLIVEIRA E REGO, 2003). Na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky, o sujeito é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos. Com o desenvolvimento do sujeito, as emoções vão se afastando de suas origens biológicas e constituindo-se como fenômeno histórico-cultural; isto se dá em função do aumento do controle do sujeito sobre seus atos. Com o correr do tempo, a razão passa a controlar os impulsos e as emoções mais primitivos (comportamento auto-regulamentado). Assim, a gênese e o desenvolvimento da vida afetiva são mediados pelos significados construídos no contexto cultural que se encontra o sujeito. O homem aprende a falar, a agir a pensar, a sentir nas relações que estabelece com sua cultura (OLIVEIRA E REGO, *idem*).

Segundo Loos e Sant'Ana (2007), a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky se baseia em dois pilares: o primeiro admite que o conhecimento humano é construído na interação entre o sujeito e o objeto; e o segundo estabelece que a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Isto significa que a dimensão social do sujeito é construída na

relação com o(s) outro(s) e com os demais elementos do meio externo. Nesta relação ocorrem múltiplas influências que se potencializam e se atualizam. Para essas autoras, Vygotsky vê o psiquismo em uma perspectiva monista (integrada). Isto significa que os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e a própria ação formam uma unidade. Assim, psiquê e comportamento são indissociáveis, ou seja, se relacionam dialeticamente (VYGOTSKY, 1996, *apud* LOOS e SANT'ANA, 2007, p. 12). Na abordagem vygotyskiana não há dicotomia entre pensamento e emoção e nem entre essas duas instâncias e a dimensão social. A afetividade é considerada uma função psicológica superior que atua em inter-relação com as demais funções psicológicas dessa natureza. As autoras em tela destacam que os sentimentos, o pensamento e a vontade formam a tríplice natureza social da consciência, todos historicamente construídos no contexto ideológico, psicológico e cultural no qual se insere o sujeito. Esta tríplice natureza tem como base a constituição biológica. Portanto, em Vygotsky observamos uma abordagem dialética da cognição e afetividade.

Leite e Tassoni (2002) afirmam que a afetividade permeia as atividades educacionais, estando presentes em todas as decisões de ensino assumidas pelo professor. Daí ser sempre necessária uma reflexão crítica sobre os processos de mediação utilizados pelo professor, pois estes serão determinantes dos vínculos afetivos que irão se estabelecer entre os alunos, entre estes e os conteúdos, os docentes e a própria escola como um todo. Para estes autores, a qualidade das mediações determina a trajetória das relações a serem estabelecidas com os objetos de conhecimento. Pesquisas recentes como a de Grota (2000, *apud* LEITE e TASSONI, 2002) evidenciam que histórias de sucesso entre sujeitos e seus objetos de conhecimento têm a ver com a mediação docente permeada de afetividade. Assim, é de se esperar que as relações na sala de aula estejam inseridas em sentimentos de acolhimento; simpatia / empatia; aceitação; valorização do outro. Estes sentimentos contribuem decisivamente para uma visão positiva dos processos de aprendizagem; para a construção da autonomia; para fortalecer a autoestima e a capacidade de decidir.

Na educação a distância, a dimensão afetiva se torna ainda mais importante, pois passa a ser articulada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)<sup>6</sup>. Isto ficou bem especificado no artigo de Vilarinho e Ferreira (2011) que tomou como referência uma pesquisa conduzida em dois cursos de licenciatura (Pedagogia e Letras), oferecidos por uma universidade

---

<sup>6</sup> Ambiente virtual de aprendizagem (AVA), também denominado de Learnig Management Systems - LMS (sistema de gerenciamento da aprendizagem), é uma plataforma tecnológica desenvolvida especificamente para ministrar cursos *online*. (MAIA; MATTAR, 2008, p.75).

particular situada na cidade do Rio de Janeiro, que incorporaram em seus currículos disciplinas *online*, com amparo do Parecer MEC n. 4.059/0<sup>7</sup>. Nesta pesquisa ficou evidenciada a precariedade da relação tutor-aluno, o que incluía baixo teor afetivo nos diálogos estabelecidos. Esta precariedade levou a maioria dos sujeitos da pesquisa a rejeitarem o ensino a distância, sugerindo, inclusive, a sua retirada do currículo desses cursos.

Para discutir a questão da afetividade em cursos *online*, nos valem de Behar (2009, p.204) que afirma:

é mediante a avaliação da aprendizagem que se obtêm as informações relevantes sobre o aluno, como ele se desenvolve e constrói o conhecimento. Entretanto, a avaliação do processo de aprendizagem deve ir além da verificação do alcance dos objetivos em relação ao conteúdo, procurando levar em consideração o afeto e os atributos afetivos subjacentes do aluno, uma vez que interferem profundamente nos processos mentais, como memorização, raciocínio, atenção, motivação, etc (BEHAR, p. 204, 2009).

Outros pesquisadores do reconhecido Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CUNHA, SILVA, BERCHT, 2008) admitem que a atuação de docentes em cursos a distância exige habilidades, atributos técnicos e relacionais para orientar os aprendizes em suas atividades discentes. Comentam, ainda, que o professor deve apresentar competências em sua área de atuação e facilidade em se fazer entender pelo e com o aluno, utilizando os recursos técnicos disponíveis. Afirmam que é imprescindível discutir e apresentar propostas que minimizem as dificuldades relacionais a partir do aprimoramento das competências afetivas dos envolvidos no processo ensino aprendizagem, priorizando a atuação docente.

Os autores aqui considerados convergem no que tange à relação afetividade – conhecimento. Conforme mencionado: Piaget situa a afetividade como o principal estímulo da atividade cognitiva; Wallon diz que a dimensão afetiva ocupa o lugar central seja na construção da pessoa ou do conhecimento; Vygotsky não separa a dimensão afetiva da cognitiva. Seja a afetividade como base (Piaget), como ponto central (Wallon) ou como elemento imbricado ao conhecimento (Vygotsky), fica evidenciada a sua importância nos

---

<sup>7</sup> A portaria do MEC, n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, em seu artigo 1º coloca que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

processos de aprendizagem. Desta forma, as perspectivas desses autores indicam a relevância de posturas afetivas em práticas pedagógicas.

## 2.2 CARACTERÍSTICAS DA DOCÊNCIA *ONLINE*

Com a internet, principal interface<sup>8</sup> das tecnologias digitais, surgiram novas possibilidades para a geração e disseminação do conhecimento. A inserção das tecnologias digitais no campo educacional concedeu à EAD um novo *status*, permitindo o desenvolvimento da chamada educação *online*. Neste cenário, outras maneiras de ensinar e aprender vêm sendo postas em prática, as quais tendem a ressignificar a ação docente nesta modalidade educacional (ALMEIDA, 2005).

Apesar de na atualidade serem recorrentes atividades educacionais em AVA, ainda é comum a utilização de procedimentos da Didática clássica nesses contextos. A questão da transposição de práticas tradicionais para o campo da EAD, envolvendo principalmente a reprodução dos conteúdos ministrados, tem sido bastante discutida e criticada, percebida, inclusive, como um entrave ao ensino inovador. Nesta direção, cabe mencionar a posição de Fiorentini (2003), quando salienta que é fundamental compreender a relação das TIC com a educação, considerando a dinâmica da sua origem, as técnicas e códigos que nelas se inserem e os modos pelos quais os leitores leem e recebem as informações, (re)descobrem significados, interpretam a polissemia dos termos e textos, constroem novos conhecimentos. Esta autora defende a necessidade das atividades didáticas superarem a tradição expositivo-descritiva, de modo a tornarem-se mais flexíveis, abertas e hipertextuais e isto vale tanto para a educação presencial quanto a distância. Para ela, o fato de as tecnologias ampliarem de modo exponencial o acesso às informações não é garantia de produção do conhecimento; do mesmo modo, o fato de haver comunicação entre as pessoas não significa a constituição de uma comunidade.

Outros autores também focalizam a mesma problemática, apontando diversos fatores impeditivos da inovação / criatividade na EAD, como por exemplo: o uso de materiais ‘fechados’ (cujas respostas são estabelecidas a priori); a centralidade no ensino individualizado e massivo, baseado na divisão do trabalho; o controle de respostas dos alunos;

---

<sup>8</sup> No contexto da Cibercultura, interface significa um espaço de encontro de encontro e interatividade entre as faces. Difere de ferramenta que contém o significado de utensílio de trabalho de uso individual, como: martelo, serrote, chave de fenda (SILVA, 2004).

e a determinação rígida de tempo para a concretização das atividades (KEEGAN, 1991; PETERS, 2001, *apud* ALMEIDA, 2005).

Assim, o primeiro problema que aqui deve ser sinalizado é o da (re)utilização acrítica de propostas de ensino-aprendizagem desconectadas da cultura digital.

É fato que a expansão da EAD *online* se dá em um momento marcado por uma intensa discussão sobre o significado de docência. Segundo Sacramento e Sonnevile (2008), nos debates ocorridos no Fórum de Diretores das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), realizado em 2002, na cidade de Cuiabá (MT), este conceito – docência – foi colocado em questão, ficando evidenciada uma tensão acerca do seu significado. As argumentações da Professora Selma Pimenta Garrido, reconhecida docente da Universidade de São Paulo (USP), participante do evento, indicaram que as compreensões deste conceito eram inconsistentes e desconsideravam a sua complexidade (SACRAMENTO; SONNEVILLE, *idem*). A fragilidade do conceito de docência, em nosso entendimento, tanto pode ter favorecido a educação *online*, abrindo espaço para a construção de práticas adequadas às especificidades da realidade virtual; como prejudicado, pois no vazio de uma concepção estruturada, a tendência dos docentes é reproduzir o que tradicionalmente fazem. Não sendo nossa intenção aprofundar ambas as suposições, passamos a abordar as características da docência *online* segundo o que encontramos na literatura, partindo das competências<sup>9</sup> da docência em qualquer situação: presencial ou a distância.

Masetto (1998) considera que a docência em nível superior exige as seguintes competências: (a) o domínio de determinada área do conhecimento, ou seja, da matéria que ficará sob a responsabilidade do docente no âmbito institucional. Ele adverte que este conhecimento deve estar sempre em processo de atualização, o que implica formação continuada; (b) sólidos conhecimentos pedagógicos que englobem: compreensão e aplicação de teorias que expliquem consistentemente os processos de ensinar e aprender; entendimento de concepções sobre o currículo e formas de gerenciá-lo; relações positivas entre alunos e entre estes e os professores; fundamentação teórico-prática para as atividades que se valem das tecnologias educacionais; (c) capacidade de atuar politicamente como um cidadão que faz parte de uma nação e que ajuda a construir a vida e a história do povo. Esta competência

---

<sup>9</sup> Competência aqui significa o conhecimento orientado para a ação, cuja compreensão prescinde de sua inserção contextual, ou, ainda, uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso (TRACTENBERG; PEREIRA; SANTOS, 2005).

desemboca na capacidade docente de discutir a própria profissão inserida na vida política, econômica e social.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), os conteúdos que fazem parte da docência se dividem basicamente em quatro conjuntos: (a) conteúdos específicos, relacionados às matérias de ensino, ou seja, vinculados às ciências: humanas, da natureza, da cultura e das artes; (b) conteúdos didático-pedagógicos articulados ao campo da prática profissional (questões de planejamento, metodológicas, de estratégias de ensino e avaliação); (c) conteúdos pedagógicos mais amplos (conhecimentos de Psicologia, Sociologia, Antropologia, Administração, etc.); (d) conteúdos filosóficos relacionados ao sentido da existência humana, tanto na perspectiva individual quanto na de *socius*. Essas autoras entendem que o domínio desses conteúdos leva o professor à sua identidade profissional e pessoal. Para elas, “a docência constitui um campo específico de intervenção na prática social” (p.13).

Já Tractenberg e Tractenberg (2007) abordam as competências da docência relacionando-as à atividade *online*. Nesta direção propõem quatro tipos de especificidades, a saber: (a) competências pedagógicas e técnicas – envolvem o domínio dos métodos de ensino-aprendizagem e domínio do conteúdo de ensino; (b) competências sócio-afetivas – capacidade de construção de ambiente interpessoal facilitador da aprendizagem; (c) competências gerenciais – capacidade de organização das atividades; (d) competências tecnológicas – domínio das TIC.

Pelo exposto, podemos depreender que a docência é uma atividade complexa, que depende de conhecimentos interdisciplinares. Essa complexidade se amplia quando se trata da docência *online* que se faz com o apoio de aparatos tecnológicos bastante sofisticados e em contínua evolução, exigindo do docente um conjunto de competências técnicas e comportamentais que serão primordiais na sua atuação.

Cabe, então, afirmar que a docência *online* passa pelas especificidades da docência presencial, mas pode ser definida como a prática pedagógica do ciberespaço<sup>10</sup> e da cibercultura<sup>11</sup>, concretizando-se em cursos *online*. Surge em meio à transformação

---

<sup>10</sup>Ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias (jornal, rádio, cinema e TV), até uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas a exemplo dos chats, listas, fóruns de discussão, blogs dentre outros (SANTOS, 2010).

<sup>11</sup>Para Lemos (2003, p.12) a cibercultura pode ser entendida “como a forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com as convergências das telecomunicações com a informática, na década de 70”.

tecnológica que abre um novo cenário para o trabalho docente. Segundo Almeida (2005), esta docência questiona a formação convencional dos professores, os currículos, objetivos e a metodologia, além de ressaltar a importância da afetividade na prática pedagógica. Para esta autora implica mudanças tanto no aprender quanto no ensinar, requerendo do professor fundamentação em abordagens sociointeracionistas que privilegiem: a interatividade, a colaboração, o diálogo aberto e contínuo, a mediação pedagógica, o entrelaçamento de conteúdos, as estratégias, linguagens e formas de representação, envolvendo aspectos didático-pedagógicos e técnicos (ALMEIDA, 2005). Exige, também, a elaboração de um projeto pedagógico, no qual currículo, metodologia, estratégias pedagógicas, diretrizes para a relação professor-aluno, e avaliação estejam coerentes com o espaço digital, ou seja, com as questões da cibercultura que atravessam as atividades acadêmicas.

Diversos autores têm se ocupado das características dessa docência, todas elas inseridas no processo mais amplo da relação professor-aluno. Retiramos de alguns deles os aspectos que consideramos mais relevantes para o nosso estudo. Estes aspectos são os seguintes: interatividade; diálogo aberto; cooperação, colaboração e co-criação; prática hipertextual; ênfase em pesquisa; *feedback* contínuo; desenvolvimento do sentimento de pertença, construção da autonomia com base no aprender a aprender.

- **Interatividade**

Para Silva (2002) este é um dos principais aspectos da docência *online*. Segundo este autor, o termo já se encontra no meio acadêmico desde os anos 70 do século passado, indicando a bidirecionalidade entre emissores e receptores. Expressa troca e conversação livre e criativa entre os pólos do processo comunicacional. A interatividade na docência *online* procura evitar o que muitas vezes acontece na sala de aula presencial: a transmissão do conhecimento pelo professor-emissor ao aluno-receptor/ reproduzidor. Insere-se na perspectiva de colaboração, construção e co-criação do conhecimento. Permite ao aluno uma posição mais independente em relação à construção de seu próprio conhecimento. No dizer de Silva (2003, p. 55):

enquanto a sala de aula tradicional está vinculada ao modelo *um-todos*, separando emissão ativa e recepção passiva, a sala de aula *online* está inserida na perspectiva da interatividade entendida como colaboração *todos-todos* e como *faça você-mesmo* operativo.

A interatividade confere um enfoque peculiar à docência *online*. Silva (*idem*) posiciona o professor não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como aquele que

dispõe teias, possibilidades de envolvimento e de intervenção dos aprendizes como co-autores da aprendizagem. Demanda colaboração e cooperação entre todos os atores do espaço *online*. Trata-se de colaborar no sentido de participar na criação e construção do conhecimento, não só de si próprio, mas também de seus companheiros e, porque não dizer, de seu professor.

Tardif (2002, *apud* VILARINHO e GANGA, 2009) ainda que dando centralidade à sala de aula presencial, destaca que o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre professores e alunos, sendo o ensino uma atividade humana, um trabalho interativo.

A interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ganha uma nova dimensão na medida em que permite a co-criação, ou seja, a partir de um consenso, no sentido de que todos podem elaborar o mesmo texto, cada participante poderá inserir aquilo que considera relevante ao texto. Este conceito é válido para interfaces comunicacionais como as *wikis*<sup>12</sup>, que tem na Wikipédia seu principal exemplo.

Lemos (1997, *apud* PRIMO E CASSOL, 1999) entende que interatividade nada mais é do que uma nova forma de interação técnica, de característica eletrônico-digital e que se diferencia da interação analógica, específica da mídia tradicional. Pensa na interatividade como uma ação dialógica entre homem e técnica. Para ele a interação homem-técnica é uma atividade tecno-social que sempre esteve presente na civilização humana. Propõe a divisão da interatividade em três níveis não excludentes: (a) nível analógico-mecânico; (b) nível eletrônico-digital; e (c) nível social, ao qual designa de interação. Assim, a interatividade tecno-social, para este autor, acontece na conversação entre homens e máquinas, em tempo real, localizada em uma zona de contato e de negociação, o que se faz por meio de interfaces gráficas.

- **Diálogo Aberto**

O diálogo, nas suas diferentes dimensões, constitui a base dos processos educacionais. Ramacciotti (2010), em sua dissertação de mestrado, destaca a presença do diálogo nas atividades educacionais desde a época da Grécia antiga. Registra que Sócrates (470-399 AC) e Platão (427-347AC) utilizavam o diálogo como instrumento de reflexão / investigação filosófica na busca da verdade, o qual consistia em uma discussão entre o mestre e seus

---

<sup>12</sup> *Wiki* é o nome usualmente dado a sistemas que permitem criação e edição conjunta de conteúdos. Uma *wiki* permite que várias pessoas, geograficamente distantes, trabalhem em um mesmo texto de forma assíncrona. Não há uma hierarquia pré-estabelecida entre autores. Qualquer usuário pode adicionar conteúdos e também editar conteúdos inseridos por outras pessoas (VOIGT, 2007).



discípulos com vistas ao desvelamento das verdades absolutas. Esta autora, na contemporaneidade, situa dois pensadores que, novamente, colocam o diálogo em destaque. O primeiro é o filósofo judeu Martin Buber (1878-1965), que situava a palavra como a base para a concretização da existência humana. Por força deste pressuposto, defendia uma reflexão profunda (ontológica<sup>13</sup>) sobre a palavra. Na sua obra ‘Diálogo’ (publicada em 1930), Buber afirma que o comportamento dos homens entre si é fundamentalmente dialógico. O diálogo na perspectiva buberiana dá centralidade à reciprocidade de ação interior (RAMACCIOTTI, *idem*). O segundo pensador é Paulo Freire (1921-1997) que se apropria da perspectiva dialógica de Buber.

O diálogo educacional em Freire constitui processo essencialmente crítico-político, perpassado por distintas dimensões, entre as quais sobressaem: (a) humildade (aceita a incompletude do conhecimento docente, se reconhece como um ser condicionado); (b) respeito (acolhe os saberes dos discentes, respeita a sua autonomia, escuta o que ele tem a dizer); (c) humanização (rejeita qualquer forma de discriminação); (d) engajamento coletivo (admite que a mudança é possível e que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige tolerância e luta em defesa dos direitos de alunos e educadores); (e) conscientização (reflete criticamente sobre a prática com vista à tomada de decisões) (FREIRE, 2003).

Assim, o diálogo freireano não pode ser confundido com estratégia ou técnica de ensino; é, sobretudo, uma *práxis* transformadora que visa a libertação do oprimido. Como *práxis* se traduz em ação revolucionária que, a partir da problematização e colaboração, pretende a reflexão sobre a prática / conscientização / libertação. Para Freire (*apud* RAMACCIOTTI, 2010, p. 31), “o diálogo é o encontro dos seres mediatizados pelo mundo, com vistas à transformação desse mundo; é o caminho pelo qual homens e mulheres se significam enquanto homens e mulheres: é uma exigência existencial”.

Ramacciotti (*idem*) tem como problema de sua investigação a presença do diálogo na perspectiva freireana na educação *online*. Nesta direção, levantou a produção acadêmica (artigos), nas áreas da educação e comunicação, contida em periódicos nacionais, escrita em português, que tratavam do diálogo *online*. Utilizando diversas bases de dados, mas priorizando o *Google Acadêmico*<sup>14</sup>, esta pesquisadora encontrou apenas 8 artigos que

---

<sup>13</sup> Ontologia – termo introduzido por Aristóteles na *Metafísica* e diz respeito à preocupação do filósofo com as questões: o que é um ser? Quais são as características comuns a todos os seres? Quais são as suas propriedades transcendentais? Trata-se, pois, de um ramo da Filosofia que lida com a natureza e a organização do ser (ABBAGNANO, 1962).

<sup>14</sup> Endereço: <http://scholar.google.com.br>

abordavam, de forma mais aprofundada, o diálogo freireano na modalidade educacional em questão. Nestes artigos houve recorrência dos seguintes conceitos no significado de diálogo: (a) saber escutar; (b) criticidade; (c) tolerância; (d) respeito ao conhecimento do educando; (e) curiosidade epistemológica; (f) construção coletiva do conhecimento; (g) emancipação. A autora conclui que práticas pedagógicas ancoradas em referenciais freireanos estão contribuindo para a construção do conhecimento na EAD *online* e superação da didática centrada na transmissão de conteúdos.

A educação dialógica impõe práticas avaliativas também dialógicas, ou seja, práticas que aceitam como natural o erro do aluno, que não culpabilizam o estudante pelo fato de não alcançar uma percepção nítida das questões de estudo que lhe são apresentadas. As percepções incompletas do aluno muitas vezes são derivadas de um ensino desajustado às suas necessidades e possibilidades de aprendizagem (ROMÃO, 1999).

A relevância do diálogo na EAD não é questão recente. Em 1991, Michael Moore já salientava que, sendo a distância a principal característica desta modalidade educacional, se tornava fundamental superá-la. Admite este autor que a distância cria um espaço psicológico e comunicacional (podemos entender como um vazio) que precisa ser transposto. Neste espaço, designado por Moore de ‘distância transacional’ podem ocorrer mal-entendidos entre os atores do processo de aprendizagem. Segundo Moore (1991, *apud* PALOMINAS, 2008), para que a relação ensino-aprendizagem ocorra da melhor maneira possível três elementos básicos devem ser combinados, a saber: o diálogo; a estrutura do curso ou programa; e a autonomia do aluno.

Aretio (2009), reconhecido especialista da Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED), entende que a EAD para se concretizar qualitativamente não pode prescindir do que chama de ‘diálogo didático mediado’. Trata-se do diálogo entre o professor (instituição) e o estudante; este, localizado em espaço diferente daquele, aprende de forma independente e colaborativa com seus pares.

De acordo com este autor, a EAD para caracterizar-se como tal envolve as seguintes características: (a) a separação quase sempre constante entre alunos e professores, havendo, hoje, com apoio das tecnologias digitais a possibilidade da comunicação síncrona (imediate, ao mesmo tempo, com escuta da voz e visualização da imagem dos falantes, via tecnologia específica como o *Skype* e a *webcam*); (b) uma comunicação mediada, de dupla via entre alunos, professores e formadores, ou seja, entre todos os atores envolvidos, o que pode ser feito por meio dos mais variados recursos; (c) aprendizagem independente, na qual o aluno

tem o controle do espaço onde prefere estudar, do horário que melhor lhe convém e do próprio ritmo de estudo. O estudo independente pode ser complementado por encontros presenciais; (d) suporte de uma instituição educacional que planifica, desenha, produz material didático (por si mesma ou por contrato de profissionais especializados), e que implementa o processo, garantindo a motivação para os estudos.

Fica claro, então, que na EAD *online* o diálogo tem papel primordial não só para garantir o entendimento das tarefas propostas como, também, para mobilizar os discentes em relação aos estudos.

- **Cooperação, colaboração e co-criação**

De início, cabe ressaltar que as expressões cooperação e colaboração, embora alguns autores as utilizem como equivalentes, não têm o mesmo significado. No contexto da docência elas geram dois tipos de aprendizagem: a ‘colaborativa’ e a ‘cooperativa’. A aprendizagem colaborativa tem um enfoque sociocultural, subentendendo que as pessoas caminham juntas para um objetivo comum, o que redundará em construção do conhecimento individual e de todos. Já a aprendizagem cooperativa implica a divisão de tarefas entre os membros do grupo, de modo que cada indivíduo atua individualmente para o alcance de um objetivo comum (APARECI; ACEDO, 2010).

A aprendizagem colaborativa tem sua origem nos anos 50 do século passado, momento em que os aspectos sociais passaram a ser mais considerados nos processos de aprendizagem dos indivíduos (APARECI; ACEDO, *idem*). Assume papel relevante na EAD, principalmente quando esta modalidade educacional se apropria das tecnologias digitais que permitem um estreitamento dos laços cognitivos e sociais entre os atores envolvidos em um processo educacional. Na aprendizagem colaborativa o aprendizado se dá conjuntamente dentro de um grupo. Os sujeitos se comprometem uns com os outros na construção do conhecimento.

Para que a aprendizagem colaborativa realmente aconteça, é necessário que os membros do grupo se comuniquem e negociem pontos divergentes a fim de alcançarem o mesmo objetivo. Discoll e Vergara (1997, *apud* APARECI; ACEDO, 2010) identificam cinco elementos básicos que caracterizam a aprendizagem colaborativa: (a) responsabilidade individual - todos os membros do grupo são responsáveis por seu desempenho individual dentro do grupo; (b) interdependência positiva - os membros do grupo devem depender uns dos outros para alcançar as metas comuns; (c) habilidades em colaboração – trata-se das

habilidades necessárias para que o grupo funcione de forma efetiva, realize o trabalho em equipe, havendo lideranças e solução de conflitos; (d) interação promotora - os membros do grupo interagem para desenvolver relações interpessoais e estabelecer estratégias efetivas de aprendizagem; e (e) processo de grupo – capacidade do grupo no sentido de refletir e avaliar seu funcionamento, efetuando as mudanças necessárias para incrementar sua efetividade.

Esses elementos contribuem para que a aprendizagem colaborativa ganhe centralidade na docência *online*, já definida como a ‘prática pedagógica da cibercultura’, pois permitem ao docente, que se encontra afastado fisicamente de seus alunos, estimular a troca de experiências por meio de processos colaborativos, que redundam em construção do conhecimento individual e coletivo. Nesta perspectiva a docência *online* potencializa a inteligência coletiva, conceito divulgado por Lévy.

A inteligência coletiva não é um conceito exclusivamente cognitivo. Inteligência deve ser compreendida aqui como na expressão ‘trabalhar em comum acordo’ [...]. Trata-se de uma abordagem de caráter bem geral da vida em sociedade e de seu possível futuro. [...] Essa visão de futuro organiza-se em torno de dois eixos complementares: o da renovação do laço social por intermédio do conhecimento e o da inteligência coletiva propriamente dita (LÉVY, p.28, 2007).

Trata-se, então, de uma inteligência distribuída por toda parte, que deve ser valorizada pelo docente com a finalidade de mobilizar as competências de cada indivíduo. Segundo este autor (*idem*, p. 31), em um coletivo inteligente o grupo busca contínua negociação seja em relação à ordem estabelecida, à linguagem utilizada, ao papel de cada um, ao discernimento e à definição de seus objetos e (re)interpretação de sua memória. Desse modo, o projeto da inteligência coletiva coloca-se como um “processo de crescimento, de diferenciação e de retomada recíproca das singularidades”.

Uma prática de trabalho colaborativo são as *wikis*, ou seja, são textos construídos na *web* por vários autores, sem a identificação nominal dos mesmos. Como exemplo de trabalho cooperativo, podemos situar a construção de um jornal, onde os textos são dispostos em artigos redigidos por diferentes autores.

Apareci e Acedo (*idem*) ainda abordam a questão da co-criação ou co-autoria, que está diretamente ligada à ação colaborativa. Por intermédio da colaboração se dá a co-criação, que indica a construção do conhecimento por vários sujeitos, de maneira não hierárquica. Assim, os sujeitos assumem o protagonismo<sup>15</sup> de seu processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>15</sup> Rabello (2004, *apud* PIRES, 2006) afirma que a palavra *protagonista* vem do grego *Protagonistés*: o principal lutador; a personagem principal de uma peça dramática; ou, pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar

- **Prática Hipertextual**

O hipertexto eletrônico tem sua origem na Informática, relacionando-se às potencialidades oferecidas por esta área. Segundo Gomes (2010), muitas são as tentativas de definir este termo; no entanto, como tem sido usual a busca de um entendimento relacionado a questões técnicas e à sua usabilidade, os autores acabam deixando de lados aspectos importantes que se inserem neste universo, tais como os linguísticos, filosóficos, psicológicos, educacionais e aqueles relativos à forma como são apresentados na rede, específicos da área de Design. Este autor defende que é necessário entender o hipertexto como objeto de estudo da Linguística, pois sua produção, recepção e usabilidade estão imbricadas enquanto produto tecnológico. “A visão que tivermos do hipertexto trará implicações aos papéis que atribuímos aos seus autores e leitores” (GOMES, *idem*, p. 20).

Baseando-se em Perfetti (1996, apud GOMES, *idem*, p. 21), este autor sinaliza a necessidade de se ir além do(s) conceito(s) de hipertexto, tendo em vista que estes foram divulgados, inicialmente, em revistas científicas da área de Informática, sendo aí caracterizado como um “espaço colaborativo e democrático, repleto de possibilidades alvissareiras”. Para Perfetti, o prefixo hiper articula o ‘intrigante’ e o ‘irrelevante’. O intrigante tem a ver com o fato de que o hipertexto convida o leitor à leitura não linear; e o ‘irrelevante’ relaciona-se à pesquisa conduzida neste universo que tende a ser mais técnica do que conceitual e mais promocional do que empírica. Este último aspecto indica que nem todos os dados coletados na rede servem aos interesses de um pesquisador.

Ramal (s/data) entende que o hipertexto é uma nova forma de escrita da sociedade informático-midiática. Ela afirma que o hipertexto se situa em uma posição superior a do texto, ou seja, vai além do texto. Nele encontramos vários *links*, que conectam o leitor a novos textos, tornando, assim, a leitura não-linear. Na internet cada *site* é um hipertexto, sendo que as suas partes podem ser (re)lidas de modo que cada leitor crie o seu percurso de leitura. Já Marcuschi (2005), afirma que o hipertexto não é um fenômeno específico do meio eletrônico, tendo em vista que o ser humano vive imerso em uma ‘paisagem textual’ integrada por uma multiplicidade de textos, que formam um hipertexto ou pequenos textos ‘sem fronteiras’. Este autor, em sua perspectiva de Linguista, esclarece que não há necessidade de entrarmos na rede para nos depararmos com o hipertexto, pois o dia a dia está repleto de hipertextos.

Gomes (*idem*) analisa as características do hipertexto a partir dos princípios que se encontram presentes em um registro definido como texto. Os princípios destacados foram: (a) intertextualidade – “nenhum texto pode existir sozinho, mas é parte de uma rede de alusões implícitas e explícitas e de citações de outros textos” (p. 36); (b) informatividade – “refere-se ao grau de novidade e previsibilidade da informação veiculada pelo texto. Quanto mais previsível, menos informativo será o texto para um determinado leitor, visto que pouco acrescentará ao conhecimento já possuído pelo leitor” (p. 37); (c) situacionalidade – “conjunto de fatores que tornam o texto relevante para uma dada situação de comunicação. A relação texto-situação se estabelece em dois sentidos: da situação para o texto e do texto para a situação” (p. 38); (d) topicidade – o tópico é o que é problematizado em relação a um determinado cenário. “Para uma informação ser importante para alguém, é necessário que ela seja contextualizada, isto é, que as sequências textuais visitadas pelo leitor contribuam para que sejam sentidas como sequenciadoras do mesmo tópico” (p. 39).

Gomes (*idem*) salienta, ainda, que no hipertexto se perde a noção de texto como um todo: “não é possível visualizar a totalidade do texto dentro dos limites da tela” (p.40), ou seja, escapa ao leitor a noção de completude do texto.

Embora os princípios do texto se expressem no hipertexto, a presença de *links* no contexto virtual amplia a intertextualidade.

Os hipertextos podem ser de dois tipos: fechados ou abertos. Os fechados integram o conteúdo em uma única unidade de armazenamento (por exemplo: um CD-ROM), ou servidor, de tal modo que o relacionamento entre os links só pode ser feito neste espaço (navegação em uma intranet). Os abertos referem-se a uma distribuição dispersa de conteúdos, ou seja, inserida em vários servidores (por exemplo: navegação na Wikipédia). Os *links* e as âncoras – “porção visível do link que o leitor utiliza para ativar o link” (p. 59) - são os elementos básicos do hipertexto.

- **Autonomia**

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei: *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Este poder, porém, não é absoluto e ilimitado e, também, não significa auto-suficiência. Autonomia é o oposto de heteronomia que significa a lei que procede do outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). Ferrater Mora (1965, *apud* ZATTI, 2007) define

autonomia como uma realidade que é regida por uma lei própria. Ainda sugere dois sentidos para o termo autonomia: o sentido ontológico, que se refere a certas esferas da realidade que são autônomas em relação às outras, por exemplo, a realidade orgânica é distinta da inorgânica, o sentido ético se refere

a uma lei moral que tem em si seu fundamento e a razão da própria lei. O último sentido de autonomia foi desenvolvido por Kant. Segundo Abbagnano (1962, p. 93), é bastante usada a expressão "princípio autônomo" no sentido de que o princípio tenha em si, ou coloque por si mesmo, a sua validade ou a regra de sua ação (MORA, 1965, *apud* ZATTI, s/p, 2007).

Zatti (*idem*, s/p) registra que o conceito de autonomia foi discutido na Grécia antiga, sendo depois retomado por Rousseau e Kant. A abordagem deste conceito em Kant se atrela à educação, a qual terá como “objetivo principal educar para a autonomia para que se possa fazer o uso livre da própria razão. Se objetivarmos uma educação para a autonomia temos de entendê-la como formação, como processo percorrido, realizado pelo próprio homem”. Ainda segundo este autor, a grande tarefa da educação para a autonomia, a partir do pensamento de Kant, é educar o homem para uma vida racional. Isto significa atribuir relevância aos aspectos cognitivos (ao pensamento) na medida em que estes dão ao sujeito o suporte necessário para a liberdade de pensar e de assumir as ações que vão nortear o seu próprio destino. “Se a liberdade de pensamento proceder de modo independente da razão, destrói-se a si mesma, cai em heteronomia”.

Mais recentemente, a questão da autonomia é retomada pelos estudos de Jean Piaget (1896-1980). Para este autor, autonomia caracteriza a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco, seria a capacidade de autodeterminação e autocontrole para administrar-se sem a necessidade e o controle do outro, de maneira a estar apto a decidir por si mesmo (GOLDIM, 2000).

Morin (1999), ao delinear o seu ‘Paradigma da Complexidade’, afirma que a autonomia se desenvolve na relação de dependência. Ou seja, autonomia completa não existe, ela se concretiza a partir da sua relação com outros elementos sociais. Assim, seu conceito de autonomia traz uma nova perspectiva, que é a idéia de interdependência. Na sua visão de complexidade, autonomia não significa uma postura dissociativa ou de absoluta independência, mas sim uma constante interação, um agir integrado com a realidade. Morin ultrapassa a perspectiva tradicional que dá à autonomia a dimensão de isolamento da realidade social.

Não podemos deixar de considerar aqui o pensamento de Freire (1999, 2003) no qual se expressam diferentes dimensões de autonomia. Para este autor, autonomia significa a capacidade de agir por si mesmo, de dialogar, assumindo responsabilidade em suas ações. Embora Freire centralize as suas idéias na ação docente, podemos destas inferir o que significa um ‘aluno autônomo’. Assevera que a autonomia se desenvolve por meio de uma educação transformadora, que garanta ao aluno uma visão crítica da realidade, especialmente

das opressões que sofre como sujeito pertencente à determinada realidade, levando-o a enfrentar os desafios de se tornar uma pessoa com autonomia de pensamento e ação. Assim, o conceito de autonomia em Freire está intimamente relacionado à consciência crítica, com vistas à transformação social. Trata-se, pois, de uma perspectiva que integra sujeito e coletividade.

Outro autor que também discute o conceito de autonomia na educação é Preti (2000). Este entende que não existe uma separação entre o ser autônomo e o que trabalha em conjunto. Para ele a autonomia no contexto pedagógico, compreende a capacidade de reconhecer no outro sua condição de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, já que a educação é um ato de liberdade e de compartilhamento. Significa, ainda, a capacidade que o sujeito tem de tomar para si sua própria formação, seus objetivos e fins.

Os conceitos de autonomia anteriormente apresentados são fundamentais para o bom desempenho em cursos a distância, já que nesta modalidade de ensino não existe a presença física de seus participantes e que as interações acontecem por meio de interfaces do AVA. É, pois, necessário que o docente utilize estratégias pedagógicas com potencial de incentivar seus alunos a buscarem sua autonomia acadêmica, acompanhando os desdobramentos desse processo na realização das tarefas, das pesquisas, nos diálogos nos quais se discutem conceitos e soluções para os problemas de estudo, na colaboração entre os pares e na construção do conhecimento individual e coletivo (LIMA *at al*, 2010).

- **Pesquisa**

O termo pesquisa, segundo a enciclopédia livre Wikipédia<sup>16</sup>, se refere a um processo sistemático que visa gerar conhecimentos novos, corroborar ou refutar informações pré-existentes. A pesquisa é, essencialmente, um processo de aprendizagem que beneficia tanto o indivíduo que a realiza quanto a sociedade na qual (e para qual) se desenvolve. Como prática regular utilizada na situação de ensino-aprendizagem pode ser definida como o conjunto de atividades planejadas e implementadas na busca de um conhecimento. Para Moran (1997), na educação sistemática, pesquisa significa saber buscar o que se quer, seja em livros ou na internet, ir além do resumo (que pode ter sido feito pelo professor ou pelo aluno), de modo a aprofundar, comparar e avaliar o conteúdo em estudo.

---

<sup>16</sup> A definição está no link da Wikipédia: [pt.wikipedia.org/wiki/pesquisa](http://pt.wikipedia.org/wiki/pesquisa).



Padua (2007) define pesquisa como uma atividade que está voltada para a solução de problemas, envolvendo processos de busca / investigação e indagação / inquirição da realidade. Nesta direção, a atividade de pesquisa representa um grande auxílio na construção de determinado conhecimento, bem como na compreensão da realidade e no balizamento de ações a serem conduzidas pelo pesquisador. Na medida em que o pesquisador caminha na direção de suas descobertas, a pesquisa se torna um importante exercício de construção do conhecimento, pois as reflexões sobre os resultados alcançados e as ações decorrentes serão o produto (patamar) de um novo conhecimento. Podemos, pois, afirmar que toda pesquisa tem como objetivo a construção de um novo conhecimento, que permita o entendimento e a transformação de uma determinada realidade. Neste processo de construção, professores e alunos não podem deixar de promover uma reflexão crítica sobre o contexto histórico e social no qual se dá a pesquisa, que se encontra (sempre) vinculado a um conjunto de valores e ideologias que envolvem os pesquisadores com seus propósitos e filiações institucionais (PADUA, 2007).

Com a utilização das mídias digitais na educação, principalmente a internet, alunos e professores passaram a navegar com mais rapidez por múltiplos conteúdos e, assim, puderam ‘alimentar’ e ampliar as possibilidades de desenvolver processos de pesquisa (MORAN, 1997).

Entendemos que tais possibilidades, no caso dos cursos a distância, só serão viáveis se o desenho didático<sup>17</sup> utilizado contemplar estratégias e atividades que levem o estudante na busca de conhecimento, individual e coletivo.

A internet constitui importante interface das tecnologias digitais e traz para a atividade de pesquisa um leque de opções interessantes na busca do conhecimento. Direcionado pelo desenho didático, o aluno percorre caminhos variados em busca de elementos que se relacionem ao assunto em estudo (MORAN, 1997). Estes caminhos, ainda segundo este autor, compreendem: pesquisa por temas específicos; temas gerais; temas diferentes; por tópicos; e subtópicos. Com várias opções para escolher, é natural que o aluno seja levado a alguma dispersão durante a sua caminhada, desviando-se do objetivo principal da pesquisa. É neste momento que surge a importância de um desenho didático bem elaborado, que privilegie a pesquisa orientada para os conteúdos do curso.

---

<sup>17</sup> O desenho didático é a arquitetura de conteúdos e de situações de aprendizagem para estruturar uma sala de aula *online*, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação (SANTOS e SILVA, 2009).

Outra autora que aborda o tema pesquisa e também sua metodologia é Goldenberg (2009, p.13). Para ela, nenhuma pesquisa pode ser “totalmente controlável com início, meio e fim previsíveis”, pois ao se constituir como processo (‘caminhada’) se torna difícil realizar todas as etapas como foram delineadas, além de ser inviável a existência de um modelo único que dê conta de toda e qualquer pesquisa. “Fazer uma pesquisa significa aprender a pôr ordem nas próprias ideias” (GOLDENBERG, 2009, p.68).

Goldenberg (idem) afirma que para se inserir na ‘arte de fazer pesquisa’, o investigador precisa possuir atributos (qualidades pessoais), a saber: ética; curiosidade, interesse real; empatia; paciência; paixão; equilíbrio; humildade; flexibilidade; iniciativa; disciplina; clareza; objetividade; criatividade; concentração; delicadeza; respeito ao entrevistado; facilidade para conversar com outras pessoas; tranquilidade; e organização. A defesa desta autora em relação à necessidade do pesquisador expressar tais atributos apresenta relação com a nossa problemática que, também, situa a relevância de atributos afetivos na prática docente *online*.

Por fim, destacamos o posicionamento de Demo (1997) que posiciona a pesquisa como princípio educativo. Para este autor (2007), o professor deve ser um pesquisador, capaz de desenvolver a pesquisa como princípio científico e educativo, tendo a cidadania como sua finalidade precípua. Afirma que a pesquisa necessariamente incorpora a prática à teoria, tendo sempre um viés político, que permeia todo o trabalho de investigação. Na educação, a pesquisa deve envolver uma perspectiva emancipatória, no sentido de promover a reflexão crítica e a construção da cidadania. Segundo ele: “enquanto a pesquisa busca na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática, a educação encontra no conhecimento a alavanca crucial da intervenção inovadora, agregando-lhe sempre o compromisso ético” (p. 9).

Entende que a pesquisa deve estar inserida no dia a dia da escola, devendo ser desmistificada, ou seja, constituir-se em proposta didática cotidiana, o que vai levar o professor e seus alunos a se perceberem como pesquisadores. Apresenta quatro tipos de pesquisa, os quais podem ser explorados no contexto escolar. São eles: (a) pesquisa teórica – visa a reconstrução de teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas. Não implica em intervenção imediata na realidade; no entanto, constitui a base para tal. Inserem-se neste tipo a pesquisa documental, bibliográfica. (b) pesquisa metodológica – objetiva a investigação de métodos e procedimentos tidos como científicos. São muito comuns na área médica (por exemplo, a pesquisa para descobrir os melhores procedimentos para se realizar um

cateterismo), em diferentes campos da biologia, da física, da engenharia, etc; (c) pesquisa empírica – é aquela que se volta para a realidade concreta, ou seja, investiga informações / dados por meio do controle empírico e factual. É muito utilizada nas ciências humanas e sociais, aí se incluindo a educação e como exemplo podemos citar os estudos conduzidos no contexto escolar; (d) pesquisa prática – tem como objeto de estudo a prática histórica com vistas à intervenção na mesma; neste caso situam-se a pesquisa-ação, a pesquisa participante. Este tipo apresenta grande relevância nos campos da educação e do serviço social (DEMO, 2000).

- ***Feedback***

Ao falarmos sobre educação a distância não podemos deixar de considerar um aspecto que é fator crítico para o sucesso de qualquer de curso nesta modalidade compromissado com o aprendizado do aluno. Trata-se do *feedback* que, em português, pode ser definido como ‘retroalimentação’. Seu conceito é entendido por Mory (2004) como qualquer procedimento (ou comunicação) dado ao aluno sobre a qualidade de sua resposta. Desta forma, o aluno pode comparar seu rendimento inicial com o rendimento atual e o esperado, abrindo-se caminho para a consolidação da aprendizagem.

Segundo Zeferino *at al* (2007), *feedback* na educação diz respeito às informações transmitidas aos estudantes acerca do desempenho sobre uma tarefa. Como Mory, essas autoras destacam o *feedback* como importante instrumento para a melhoria da aprendizagem, pois por seu intermédio o aluno obtém uma visão mais clara do seu desempenho, gerando uma conscientização valiosa para a aprendizagem.

Outra autora que também aborda este assunto na EAD é Shute (2007, p.1), dando um caráter formativo ao *feedback*. Para ela, *feedback* “representa a informação comunicada ao aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar, objetivando uma melhoria no aprendizado”. Quando o *feedback* é adequado, bem explorado e oferecido no momento certo, pode modificar para melhor o resultado do aluno. Nesta perspectiva, o *feedback* assume relevância nos cursos a distância: por não existir a presença física dos sujeitos envolvidos e por ser a linguagem escrita a principal forma de comunicação, é necessário que o professor estabeleça estratégias que favoreçam a retroalimentação a respeito do estágio de desenvolvimento da aprendizagem do estudante. O estudante, por sua vez, se apropria do *feedback* para ressignificar seus procedimentos de aprendizagem e construir novos conhecimentos.

Masetto (2007) discute o processo de avaliação como motivador da aprendizagem, entendendo que o professor ao se apropriar das mídias digitais pode, por meio delas, oferecer *feedback*, retroalimentação ou informações sobre como o estudante está alcançando os objetivos propostos em um determinado curso. Assim, o *feedback* passa a se constituir em atividade que favorece e estimula novos aprendizados. Para Moram, “*feedback* que mediatiza a aprendizagem é aquele colocado de forma clara, direta, por vezes orientando discursivamente, por vezes por meio de perguntas, ou de uma breve indicação ou sugestão” (MORAN, 2007, p. 166).

Não basta apenas discutir o conceito de *feedback*; é preciso saber aplicá-lo adequadamente. Segundo Abreu-e-Lima; Alves (2011), a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>18</sup> possui um programa de capacitação para os professores que desempenharão a função de tutor nos diversos cursos a distância desta instituição. Dentre os conteúdos do programa destacamos ‘modelos de *feedback*’, que apresenta os principais tipos deste instrumento e como repassá-los aos alunos. A UAB distingue dois tipos de *feedback*: a escada de *feedback* e o *feedback* sanduíche. A escada de *feedback* é aquele que estabelece uma estrutura de auxílio à reflexão do aluno em 4 fases, a saber: (a) fase do esclarecimento - quando o aluno disponibiliza o trabalho pedido pelo tutor no AVA e se inicia um diálogo com o objetivo de obter mais esclarecimentos sobre pontos que ainda não estão claros; (b) fase da valorização – com o engajamento e desenvolvimento do aluno, o tutor valoriza o trabalho feito, apontando os pontos positivos, a fim de estabelecer uma relação de confiança e prepará-lo para receber as observações (comentários críticos) que serão feitas; (c) fase do questionamento – ocorre quando o tutor passa a questionar os aspectos do trabalho que não estão consistentes; tal questionamento deve ser feito de modo respeitoso e honesto, utilizando frases que conduzam

---

<sup>18</sup>Para o MEC, este programa “busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil”. Esclarecimento retirado do endereço: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em novembro 2011.

a um diálogo interativo; (d) fase das sugestões - neste último degrau o tutor deverá indicar as oportunidades de melhoria do trabalho, estimulando o aluno a ir além do proposto.

O *feedback* sanduíche é aquele que é dado em meio a duas ações ou comportamentos positivos do aluno. O tutor realça os pontos positivos, realiza o *feedback* com as observações necessárias e sugestões de melhorias, destacando os aspectos positivos ou negativos e, por último, aponta novos pontos positivos.

Essas mesmas autoras ainda situam uma questão não menos importante no processo de *feedback* que é o ritmo e a constância com os quais ele deve ser dado ao aluno. Nesta situação, o *feedback* pode ser classificado como imediato ou adiado. Imediato é aquele que o tutor fornece assim que o aluno insere seu trabalho no AVA. O *feedback* adiado pode levar horas ou dias para ser dado ao aluno. Na maioria dos cursos a distância o tempo de *feedback* não deve ultrapassar 24 horas após a postagem do trabalho do aluno.

Verificamos, então, que o *feedback* é um instrumento fundamental no processo de avaliação do ensino-aprendizagem, tendo como principal objetivo indicar aos estudantes e ao professor as oportunidades de melhoria na construção de novos conhecimentos.

- **Sentimento de pertença**

Palacios (1998) define sentimento de pertencimento, ou "pertença", como a capacidade do indivíduo ser parte de um todo, no qual coopera para alcançar um objetivo comum a todos os membros. Este entendimento confere à pertença um caráter corporativo e a ideia de projeto comum. Para este autor, o pertencimento é indispensável nas comunidades virtuais, pois promove um sentido de ligação entre os atores que ali transitam. Destaca que este conceito se relaciona a duas perspectivas distintas: na sala de aula presencial, o sentimento de pertença se agrega à noção de território (à territorialidade); já no contexto dos ambientes virtuais (território imaginário), a pertença se desloca para a própria comunidade. Há também a livre escolha da comunidade na qual se deseja participar.

A colaboração, aspecto primordial na educação online, só se estabelece quando há sentimento de pertença; isto demanda que os alunos sejam incentivados a encontrar uma maneira *online* de se expressar e de se conhecerem. Assim, este sentimento é pré-requisito para a existência de comunidades no ciberespaço, ou seja, ele dá vitalidade ao espaço virtual.

Amaro (2007, p. 1) esclarece que o sentimento de pertença foi descrito na década de 70 por Sarason como “o sentimento de que somos parte de uma rede de relacionamentos de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podemos depender”. Este autor apresenta quatro

elementos que garantem o sentimento de comunidade: ser membro; ter ligações emocionais partilhadas; exercer influência; e estar integrado, satisfazendo suas necessidades. Ser membro significa trocar sentimentos e fazer parte do grupo; ter ligações emocionais partilhadas resulta da crença de que os membros do grupo partilham da mesma história, de lugares e tempos comuns e experiências semelhantes; exercer influência implica em sentir-se importante para o grupo, percebendo que o grupo também é importante para si. Devido a este sentimento duplo, o grupo é capaz de influenciar os membros individualmente, assim como ser afetado pelos seus membros. Por último, estar integrado importa em satisfação de necessidades. Situa o sentimento psicológico de comunidade como o núcleo de qualquer grupo. Sua presença mantém e fortalece a comunidade; sua ausência destrói o grupo. Este autor esclarece, ainda, que a pertença se relaciona com questões de participação e ‘empoderamento’ (*empowerment*)<sup>19</sup>.

As características consideradas não esgotam a especificidade do ensino *online*, mas certamente estão entre as principais, tendo em vista que aparecem recorrentemente na literatura pedagógica que aborda a educação nesta modalidade. Complementarmente, podemos afirmar que a contínua e rápida evolução das tecnologias digitais também irá contribuir para manter permanente o estudo dessas características e de outras aqui não levantadas. No entanto, a especificidade abordada possui marcas básicas, a saber; a autonomia do aluno e a interatividade em uma perspectiva dialógica, que exigem de professores e/ou tutores atributos afetivos exteriorizados no contexto de sua prática pedagógica, capazes de funcionar como instrumentos promovedores do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Esses atributos visam, fundamentalmente, potencializar a motivação dos alunos. Eles são abordados na seção que se segue.

### 2.3 ATRIBUTOS AFETIVOS: CONCEITO E PROCESSOS AVALIATIVOS

No final da década de 40 do século passado (1948), um grupo de psicólogos, após uma reunião da *American Psychological Association* (APA), em Boston, discutiu as dificuldades que encontravam em relação à inexistência de uma linguagem comum, isto é, um esquema de

---

<sup>19</sup>Empowerment – parte da ideia de dar às pessoas o poder, a liberdade e a informação que lhes permitem tomar decisões e participar ativamente da(s) organização(ões). Definição retirada da Wikipédia: [pt.wikipedia.org/wiki/empowerment](http://pt.wikipedia.org/wiki/empowerment). Acesso em novembro de 2011. Em educação implica associação de conhecimento a poder. Na medida em que o aluno conhece mais, tem mais informações com capacidade de crítica, ele se ‘empondera’.

referência consensual, com terminologia comum, sobre as características comportamentais humanas expressas nos diferentes ambientes escolares e que garantisse a compreensão dos *constructos*<sup>20</sup> que perpassam as discussões desses profissionais acerca das questões de avaliação educacional. Após discussões, ficou evidente a necessidade de definir os tipos de reação (resposta humana) que os sujeitos, em um processo de aprendizagem, evidenciam em relação ao conteúdo de ensino, problemas ou áreas da experiência humana. Segundo Bloom (1979), até então os profissionais da área da educação (professores e psicólogos) definiam seus objetivos educacionais em termos de pensamento (conhecimento sobre alguma coisa e solução de problemas de vários tipos), sentimentos (manifestação de interesse em algum tipo de experiência humana; expressão dos próprios sentimentos e pontos de vista sobre uma variedade de fenômenos) e ações (atitudes em relação a algum objeto ou processo). Esse grupo, no entanto, entendeu que os objetivos da educação poderiam se tornar mais significativos a partir de dois processos distintos. O primeiro referia-se à definição dos objetivos em termos comportamentais (modelo de Robert Mager<sup>21</sup>); o segundo processo situava o objetivo educacional dentro de um esquema ou matriz global. O grupo de Bloom optou pela segunda forma e as pesquisas nesta direção redundaram na construção das classificações ou taxionomias de objetivos educacionais.

A construção dessas classificações foi um processo longo, iniciado na década de 50 do século passado, a partir da organização de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, sob a liderança de Benjamin S. Bloom, professor da Universidade de Chicago. Em 1958 surgiu, nos Estados Unidos, o primeiro livro das taxionomias: *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*; e, em 1964, foi publicada a taxionomia dirigida aos objetivos no domínio afetivo.

A estrutura proposta por Bloom e colaboradores abarca três grandes domínios: o cognitivo, que trata da aprendizagem intelectual; o afetivo, relacionado aos aspectos de sensibilização e gradação de valores; e o psicomotor, que abrange as habilidades de execução de tarefas nas quais predomina a atividade muscular. Cabe destacar que esta taxionomia

---

<sup>20</sup> Constructo é o termo utilizado para indicar a complexidade de um conceito. Por exemplo: cadeira é um conceito de fácil entendimento. Já personalidade é um constructo, pois trata-se de um conceito que pode ter as mais diferentes significações, segundo a teoria que o explica.

<sup>21</sup> A obra de Robert Mager surge nos Estados Unidos em 1962 e foi traduzida, no Brasil em 1971, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), tendo como título: *Objetivos para o ensino efetivo*. O autor busca evidenciar a importância do ensino se basear em objetivos que indiquem exatamente o que se espera do aluno em um processo de aprendizagem. Trata da relevância da precisão dos objetivos considerando os propósitos de professores e alunos.

baseia-se na posição hierarquizada dos objetivos, ou seja, os domínios possuem níveis de profundidade que vão desde os mais simples aos mais complexos.

Segundo Bloom *et al* (1972) o domínio cognitivo contempla os níveis: conhecimento, compreensão e o pensar sobre um problema ou fato. Organiza-se em uma sequência que envolve os seguintes tipos de raciocínio: (a) conhecimento - refere-se à memorização de fatos específicos, de padrões de procedimento e de conceitos; (b) compreensão – implica em dar significado, traduzir, interpretar problemas, instruções, e extrapolar; (c) aplicação - demanda utilizar o aprendizado em novas situações; (d) análise - desvelamento de elementos, de relações e de princípios de organização; (e) síntese – compreende a capacidade de resumir o todo, expressando entendimento próprio; e (f) avaliação – solicita julgamento com base em evidência interna ou em critérios externos.

No domínio afetivo, Bloom *et al* (1979) abordam as reações afetivas e o fenômeno da empatia, dividindo-o em cinco níveis, a saber: (a) acolhimento / atenção – constitui o nível mais simples e significa a capacidade de percepção, ou seja, disposição para receber e ter atenção seletiva; (b) resposta – se expressa pela participação ativa, disposição para responder e satisfação em responder; (c) valorização - aceitação, preferência e compromisso com aquilo que é valorizado, cometimento; (d) organização, conceituação de valor e organização de um sistema de valores; e (e) caracterização por um valor ou sistema de valores – implica a internalização de valores, resultando em comportamento dirigido por grupo de valores; trata-se, então, de ação consistente segundo os valores desenvolvidos. É comportamento previsível e característico.

Bloom *et al* não foram além dessas duas taxionomias; apenas indicaram a necessidade de se estabelecer as ações típicas que envolvem o campo psicomotor, ou seja, a área que trata de habilidades relacionadas à manipulação de objetos / ferramentas e à expressão corporal. Suas ideias, no entanto, fundamentaram o trabalho de uma psicopedagoga americana – Anita Harrow – que, em 1972, aprofundou a taxionomia no domínio psicomotor. Nesta taxionomia o nível de complexidade das atividades motoras vão desde as respostas involuntárias até às competências aprendidas. Trata-se, pois, de uma classificação que apresenta interesse para os profissionais que trabalham com a coordenação neuromuscular, seja nos esportes mais sofisticados, nas atividades recreativas desenvolvidas com as crianças ou nas atividades físicas específicas dos ambientes de trabalho que exigem domínio de destrezas manuais.

São seis os níveis das habilidades físicas na taxionomia proposta por Harrow (1983), a saber: (a) movimentos reflexos; (b) movimentos fundamentais básicos; (c) movimentos de



percepção; (d) atividades físicas; (e) movimentos hábeis; (f) comunicação não discursiva (esta implica a capacidade do sujeito levar os outros a entenderem o que se pretende dizer com o movimento corporal; um exemplo desta forma de expressão encontramos nos filmes mudos protagonizados por Charles Chaplin).

Para o âmbito da presente pesquisa interessa especialmente a taxionomia do domínio afetivo. Embora existam críticas à proposta de Bloom, muitas delas relacionadas ao fato de que não podemos separar o comportamento humano em domínios, na medida em que há sempre uma interpenetração desses campos, consideramos a abordagem em tela relevante para nortear a ênfase a ser dada no contexto das situações formais de ensino-aprendizagem. As críticas situam a proposta em uma perspectiva de fragmentação / compartimentalização, e têm como suporte o entendimento de Vygotsky (*apud* LA TAILLE, 1992) no sentido de que o pensamento humano se encontra intrinsecamente relacionado à base afetivo-volitiva. Isto já foi mencionado no item 2.1 deste capítulo, mas há educadores, com os quais concordamos (VILARINHO, 1984) que vêem a proposta de Bloom como uma expressão do que acontece na sala de aula, quando os professores, de um modo geral, ora dão mais ênfase ao domínio cognitivo; em outros momentos deslocam a ênfase para os valores, as atitudes, os sentimentos, sem deixar de compreender que os aspectos psicomotores, em maior ou menor escala, estão sempre presentes. Com base neste entendimento de ‘ênfases’ admitimos que a abordagem de Bloom e colaboradores pode contribuir na organização das atividades didáticas.

Longhi *et al* (2009, p. 204) atribuem papel de destaque ao domínio afetivo ao afirmarem que:

é mediante a avaliação da aprendizagem que se obtêm as informações relevantes sobre o aluno, como ele se desenvolve e constrói o conhecimento. Entretanto, a avaliação do processo de aprendizagem deve ir além da verificação do alcance dos objetivos em relação ao conteúdo, procurando levar em consideração o afeto e os atributos afetivos subjacentes do aluno, uma vez que interferem profundamente nos processos mentais, como memorização, raciocínio, atenção, motivação, etc.

Partindo da premissa de que: “todos os alunos tornam-se bastante semelhantes em relação à capacidade para aprender, ritmo de aprendizagem e motivação posterior - quando lhes são propiciadas condições favoráveis de aprendizagem”, Bloom (1981, p.xii) deu sequência às suas pesquisas, passando a questionar a separação entre alunos que aprendem com mais rapidez e os que aprendem mais lentamente. Com as pesquisas concentradas no campo das medidas (avaliação) em educação, investigou desempenhos acadêmicos de alunos em diferentes sistemas educacionais do mundo, organizados com base na ideia de separação.

Assim, Bloom (1981) discutiu a consecução da aprendizagem a partir de dois elementos fundamentais na maturação do processo de aprender: o tempo que é dado ao sujeito para maturar e a ajuda extra que recebe para atingir os critérios de desempenho estabelecidos formalmente. Segundo o próprio Bloom (*idem*, p. xii) “através de pesquisas e pelos resultados obtidos, tornou-se evidente que uma grande proporção de alunos lentos podia aprender tanto quanto os que assimilavam com rapidez”.

As pesquisas de Bloom e colaboradores duraram mais de duas décadas e até hoje são reconhecidas na área educacional.

Outro autor que se dedica a estudar a abordagem de Bloom é Hoover (1970, *apud* CEP, 1978), que entende a aprendizagem de atitudes e valores como possibilidade de ordenação / reestruturação dos comportamentos desejados. A categorização dos comportamentos afetivos na abordagem de Bloom *et al* (1979) potencializa o reexame dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos, durante o processo de ensino. Para Schalock (1972, CEP *idem*) o termo afeto tem servido para classificar sentimentos, emoções e disposição.

No Exército Brasileiro, o conceito ‘domínio afetivo’ é assumido com base nos estudos de Bloom e no trabalho desenvolvido pelos educadores do Centro de Estudos de Pessoal (CEP); estes cunharam o termo ‘atributos afetivos’ para se referirem ao domínio afetivo (CEP, 1978), daí ter sido o mesmo adotado nesta pesquisa.

Com a criação, em 1995, do Grupo de Trabalho para Estudo da Modernização do Ensino (GTEME), abriu-se caminho para o Projeto de Desenvolvimento e Avaliação dos Atributos da Área Afetiva, que apresentou as seguintes finalidades: (a) implantar uma sistemática de operacionalização dos atributos da área afetiva nos planos de disciplinas; (b) construir um instrumento para avaliar verticalmente os atributos constantes dos objetivos de ensino da área afetiva, nos estabelecimento de ensino do Departamento, exceto Colégio Militar e Escola Preparatória de Cadetes; e (c) orientar o corpo docente dos estabelecimentos de ensino nos trabalhos de desenvolvimento e avaliação dos atributos (FERNANDES, 2008).

O conceito em destaque, no ensino militar, está definido nas Normas para Elaboração do Conceito Escolar (NECE) do então Departamento de Ensino e Pesquisa do Exército, hoje Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) (BRASIL, 2000). Assim, de acordo com esta documentação, “atributo afetivo é o domínio do comportamento humano que compreende todos os aspectos relacionados com valores, atitudes, sentimentos, interesses e emoções” (p. 3).

Ao inserir o conceito de atributo afetivo no Sistema de Ensino do Exército, a Instituição passou a exigir, nas suas práticas pedagógicas formalizadas, uma postura docente capaz de levar os discentes a se autoaperfeiçoar, tendo como suporte experiências voltadas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor (BRASIL, 2000). Este desenvolvimento implica em um sistema de avaliação educacional que busca analisar o discente em uma perspectiva integral.

Desta forma, a Portaria n.101/DEP visualiza o desenvolvimento do indivíduo como um processo complexo que envolve os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, que estão sempre presentes no comportamento humano de forma inter-relacionada. Assim, o efeito reducionista que pode advir da utilização inadequada da taxionomia de Bloom, pelo menos em nível de orientação pedagógica, fica minimizado.

A avaliação do comportamento afetivo se iniciou de forma exploratória em 1999<sup>22</sup>, sendo formalizada no ano seguinte em todos os cursos presenciais do EB (BRASIL, 2000). A sistematização do processo de avaliação dos atributos afetivos se baseia em dois documentos, a saber: Portaria n. 12/DEP, de 12 de maio de 1998, que trata da conceituação dos atributos da área afetiva; e Portaria n. 102/DEP, de 28 de dezembro de 2000, que estabelece as normas para elaboração do conceito escolar, ambos já comentados anteriormente.

A Portaria n. 12/98 foi fruto de trabalho que se estendeu por três anos, ocasião em que profissionais de Educação e Psicologia do CEP realizaram uma pesquisa em todos os estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro com o objetivo de levantar os principais 'atributos afetivos' que marcavam os egressos dos diversos cursos militares (presenciais). Paralelamente, foram estudados os componentes curriculares que produziam o perfil profissiográfico<sup>23</sup> do concludente desses cursos. Este levantamento se inscreveu no âmbito do

---

<sup>22</sup> Como aluno do Curso de 'Técnica de Ensino' (hoje denominado de Curso de Coordenação Pedagógica), oferecido pelo Centro de Estudos de Pessoal (CEP), no ano de 1999, participamos do projeto piloto de avaliação da área afetiva no âmbito deste curso, o que nos permitiu vivenciar os primórdios dessa decisão no ensino militar.

<sup>23</sup> O Perfil Profissiográfico do concludente de um curso é a síntese do trabalho comparativo entre os cargos que compõem uma família de funções, descritas nos Catálogos de Cargos e Atribuições (a partir dos dados obtidos nas Análises Ocupacionais), e que subsidiará o estabelecimento dos Objetivos Gerais do curso. Como representação descritiva de cargos e funções, complementa o Catálogo no que diz respeito ao profissional que irá desempenhá-los e distingue-se deste pela ênfase concedida aos requisitos que este profissional possui para realizar o seu trabalho. Em última análise, o Perfil é um retrato do profissional que o Curso habilitou e capacitou para o desempenho de suas atividades dentro dos objetivos e interesses da Instituição (BRASIL, 2000).

‘Projeto Desenvolvimento e Avaliação de Atributos da Área Afetiva’ que, como já mencionamos, se iniciou nos anos 1970, no próprio CEP.

Durante este levantamento ocorreram inúmeras discussões com o corpo docente das escolas militares, o que favoreceu a seleção e definição de 42 atributos afetivos que atendem à formação do militar nesta área (afetiva). A definição operacional desses atributos contribui para a unidade de ação formadora. A utilização normatizada dos atributos evita interpretações distorcidas, mas não impede o desenvolvimento dos atributos de acordo com a peculiaridade de cada curso (CUNHA *et al*, 2008).

A seguir são relacionados os quatro atributos trabalhados no ESIO, com suas respectivas definições, conforme a Portaria n. 12/DEP. Os demais atributos encontram-se relacionados na mesma portaria, que se encontra anexa à pesquisa.

- cooperação - capacidade de contribuir espontaneamente para o trabalho de alguém e/ou de uma equipe;
- organização - capacidade de desenvolver atividades de forma sistemática e eficiente;
- sociabilidade - capacidade de estabelecer interação com as pessoas propiciando um ambiente cordial;
- tolerância - capacidade de respeitar e conviver com ideias, atitudes e comportamentos diferentes dos seus.

Por essa conceituação, observamos a especificidade da taxionomia afetiva no contexto do EB, pesquisada e organizada para atender às necessidades da profissionalização do militar.

Cabe acrescentar que nos cursos desta Instituição, a avaliação dos atributos afetivos está intimamente ligada à criação, por parte do professor, de condições e estratégias que propiciem as melhores condições para que o aluno exteriorize os atributos desejados e, desse modo, se dê a avaliação dos mesmos.

Para exemplificar a prática da avaliação presencial de atributos afetivos, descrevemos, a seguir, um problema apresentado no curso de Gestão e Assessoramento de Estado-Maior (CGAEM) destinado a oficiais superiores (majores e tenentes-coronéis), com duração de um ano e três meses, em nível de pós-graduação, e que funciona na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME). Os atributos verificados na resolução do problema são: flexibilidade, previsibilidade e objetividade.

Para avaliar estes atributos, o professor elabora um estudo de caso que prevê o planejamento da distribuição de fardamento para todos os quartéis de um Estado da

Federação. Antes de iniciar a tarefa, o professor informa quais os atributos a serem verificados na atividade. Aqui se observa a intenção de dar transparência ao processo de avaliação.

Neste exercício os alunos são distribuídos em grupos de cinco integrantes, de acordo com critérios estabelecidos pelo professor. Estes, dentro de um tempo determinado, discutem as possíveis soluções e apresentam seus planejamentos. O professor, durante o período de realização da tarefa, observa e corrige o caminhar dos grupos. Assim, pode orientar tanto os aspectos cognitivos, quanto os afetivos.

Cabe destacar que os procedimentos em relação à avaliação dos atributos da área afetiva, para este curso, são descritos no plano de disciplinas (documento que contém todos os assuntos de um curso). Por exemplo: ‘demonstrar capacidade de antecipar-se a fatos e situações, antevendo alternativas viáveis, de modo a evitar e/ou eliminar possíveis falhas na execução de uma tarefa’ (previsão) é um objetivo afetivo a ser avaliado pelo professor e que deve ser de conhecimento do aluno antes do desenvolvimento da tarefa.

A avaliação somativa da tarefa se dá na apresentação da solução do problema. O professor solicita que o relator do grupo apresente a solução encontrada (os relatores são trocados a cada tarefa, de modo a permitir a avaliação de todos). Neste momento, o professor verificará se o aluno foi objetivo em sua explanação, se previu situações adversas e se traçou planos alternativos.

O resultado da avaliação é expresso por meio de conceitos que variam de excelente a insuficiente, conforme a consecução das pautas comportamentais previstas para cada atributo. Esclarecemos que ‘pauta comportamental’ é um comportamento expresso e observável que ajuda a identificar a presença, ou não, de um dado atributo (BRASIL, 2000), ou seja, funciona como um indicador. Os atributos geralmente comportam de três a cinco pautas. Assim, como exemplo de pautas comportamentais para o atributo objetividade - que é a capacidade de destacar o fundamental do supérfluo para a realização de uma tarefa ou solução de um problema - teríamos: (a) transmite ordens claras, concisas e precisas; (b) aborda aspectos essenciais durante sua explanação; e (c) estabelece uma ordem de prioridades que facilite a execução da tarefa.

Desta forma, a avaliação da área afetiva se dá pela exteriorização de determinados comportamentos previamente estabelecidos. Portanto, se o aluno evidencia, durante toda sua apresentação, objetividade em sua explanação, terá o conceito excelente no atributo

objetividade. Se tiver previsto um plano de alternativas em seu planejamento, também receberá o conceito excelente no atributo previsão.

Podemos, então, afirmar que as instituições militares do EB já possuem experiência na avaliação dos atributos afetivos no âmbito de seus cursos presenciais. O desafio que se apresenta agora é situar esta proposta de avaliação na educação *online*. Isto implica em entender as potencialidades que o professor encontra em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e definir, de modo adequado, os comportamentos e atitudes inerentes aos discentes nos AVA, como por exemplo: ausência; silêncio virtual; presença; participação, que cabem ser observados e acompanhados com atenção pelo professor (OKADA e DE ALMEIDA, 2006).

#### 2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA ABORDAGEM TEÓRICA

Para concluir este capítulo, consideramos relevante trazer as críticas que são feitas aos processos avaliativos que se concentram no julgamento da efetividade no processo de aprendizagem com ênfase em ‘comportamentos esperados’. Segundo Valente e Escudeiro (2008, p.2), “o termo avaliar causou e ainda causa um grande temor, pelo fato de ser usado no sentido de medir resultados alcançados e pelo uso frequentemente discriminatório e punitivo de tais resultados”. Para estes autores o sujeito avaliado tem grandes preocupações com o destino dos resultados obtidos (o que o professor fará com a informação avaliativa?). De um modo geral, os processos que dão centralidade à discriminação (no sentido de separar quem atingiu o comportamento esperado de quem não atingiu), não se preocupam com a evolução da aprendizagem ao longo de um período. Os autores mencionados chamam esta abordagem da avaliação de ‘modelo tradicional’ ancorado em uma perspectiva tecnicista/comportamentalista. Ele se fundamenta nos trabalhos de Ralph Tyler (1902-1994), que no final da década de 40 do século passado, como um dos primeiros teóricos da área da avaliação educacional, destacava a relevância da constante comparação entre os desempenhos dos alunos e a consecução dos comportamentos desejados.

O contexto do nosso estudo (Curso do ESIO), apesar de trabalhar na perspectiva de alcance de objetivos previamente estabelecidos, tanto no campo cognitivo como no afetivo, não deixa de distribuir a atividade avaliativa por todo o processo de aprendizagem. Nesta direção, assume as recomendações de Bloom, Hasting e Madaus (1971) no sentido de que a avaliação deve ser planejada e abarcar três momentos distintos, a saber: (a) uma etapa

diagnóstica, na qual se identifica o potencial do aluno para a realização do curso (a seleção se concentra em professores militares que exercem a função de ‘tutores’ em cursos a distância de escolas do EB); (b) uma etapa denominada formativa, que corresponde a um período mais longo, quando o aluno é levado a realizar uma série de atividades nas quais oferece evidências sobre os seus ganhos de aprendizagem. Neste momento se tornam fundamentais os mecanismos de *feedback* (retroalimentação), que vão ajudando o estudante a ter uma clareza sobre suas lacunas, seus acertos e potencialidades para a continuidade dos estudos. Segundo Valente e Escudeiro (idem) a avaliação formativa contribui para que o aluno aprenda a se desenvolver, de modo a participar da construção de sua aprendizagem; (c) uma etapa chamada de somativa, que geralmente ocorre no final do curso com o objetivo de classificar o aluno. No caso em tela, não há nota; portanto não existe caráter classificatório. Ao final do curso, os alunos recebem apenas um certificado no qual está registrada a conclusão com aproveitamento do curso. Sendo, pois uma atividade voluntária e que não influencia o prosseguimento da carreira militar (não conta ponto para promoção), podemos inferir que tal proposta não traz em si perspectiva de meritocracia. O controle e a fiscalização sobre a realização das tarefas se amenizam na medida em se dá centralidade às atividades em grupo (colaborativas).

Por último, considerando que as atividades apresentadas aos alunos demandam colaboração e concretização de tarefas em ambiente virtual (por exemplo: montar uma sala de aula virtual; construir um texto sobre determinado tema de forma colaborativa; praticar a docência *online* de forma concreta), admitimos que a mesmas podem contribuir para melhorar a prática avaliativa suportada por redes telemáticas.

### **3. RESULTADOS: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DO ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ATRIBUTOS AFETIVOS**

No presente capítulo relatamos os resultados da coleta de dados, recompondo as etapas descritas na metodologia (capítulo 1) com vistas ao alcance dos objetivos propostos. Cabe recordar que a primeira etapa da coleta de dados foi a aplicação de um questionário, tendo como sujeitos (alunos militares) professores e instrutores de escolas militares do Exército que concluíram o Estágio Setorial de Instrutores *Online* (formação de tutores para cursos a distância). Os resultados desta primeira etapa são expressos no item 3.1 deste capítulo. A segunda etapa da pesquisa foi direcionada a professores civis (alunos civis) que trabalham no Laboratório Nacional da Computação Científica (LNCC), instituição vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT); professores da Universidade Petrobrás (UP); professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ); um professor da Fundação Trompowsky; e uma professora do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE/RJ), os quais realizaram, em outro momento, o mesmo curso ministrado aos militares. Esclarecemos que as questões substantivas do questionário aplicado na segunda fase foram as mesmas do questionário destinado aos militares; no entanto, as perguntas direcionadas à identificação dos respondentes civis foram diferentes, tendo em vista a especificidade de ambos os grupos. Os resultados da segunda etapa estão descritos no item 3.2. A terceira etapa incidiu sobre as percepções das professoras do curso (todas as docentes, em número de 4, pertencentes ao segmento feminino do EB) sobre o desenvolvimento da proposta, com destaque para a apropriação dos objetivos afetivos, tanto para alunos como para professores. As respostas dessas docentes encontram-se no item 3.3. Para concluir este capítulo, no item 3.4, comparamos os resultados obtidos em cada etapa. Na parte dos anexos desta pesquisa encontram-se a portaria n.12 e as versões dos instrumentos de coleta de dados, a saber: apêndice 1 - questionário aplicado aos militares; apêndice 2 - questionário aplicado aos civis; apêndice 3 – roteiro de entrevista utilizado com as professoras do curso.

#### **3.1 RESULTADOS OBTIDOS JUNTO AOS ALUNOS MILITARES INTEGRANTES DA PRIMEIRA COLETA DE DADOS**

A aplicação do questionário aos alunos militares foi realizada no segundo semestre de 2011, após o desenvolvimento do curso, que nesta ocasião estava na sua segunda versão.



Portanto, ressaltamos aqui que não se tratava de uma experiência nova, ou seja, o curso já tinha tido uma primeira versão e, desse modo, passado por reajustes em termos de conteúdo e de objetivos afetivos a serem desenvolvidos. O questionário foi encaminhado a todos os participantes do curso (30 alunos) via plataforma (EB-aula); no entanto, para nossa surpresa obtivemos apenas 18 respostas (60 %). Esperávamos um retorno alto de respostas, de aproximadamente 90%, considerando que é usual na instituição o atendimento às tarefas recebidas. Supomos que o fato do questionário não ter sido enviado na última semana do curso, ou imediatamente após o seu término, deve ter contribuído para diminuir o percentual de respostas. De qualquer modo, 60% de respostas podem ser visualizados como quantidade significativa para uma análise das percepções do grupo.

Em relação aos dados do perfil deste grupo, encontramos 15 homens e 3 mulheres, todos militares de carreira. As idades variavam entre 32 e 46 anos, sendo que a maioria (12) se situava na faixa etária dos 32 aos 39 anos, portanto tratava-se de um grupo maduro. Os alunos se encontravam dispersos geograficamente, nos seguintes estados da Federação: Rio de Janeiro (9); Distrito Federal (3); Rio Grande do Sul (2); São Paulo (2); e Minas Gerais (2). Nesta edição do ESIO não estavam inscritos alunos de outros estados além destes, ou seja, militares servindo nas regiões norte e nordeste pelo fato de a maioria dos estabelecimentos de ensino do Exército se concentrarem nas regiões sul e sudeste. Cabe ressaltar que a localização desses estabelecimentos de ensino (à exceção da escola localizada no Distrito Federal) se deu em virtude dessas duas regiões (sul / sudeste) serem importantes polos de desenvolvimento econômico do país.

Os gráficos que se seguem permitem a visualização das idades dos participantes desta primeira coleta de dados e estados onde serviam.

Gráfico 1 – Idades

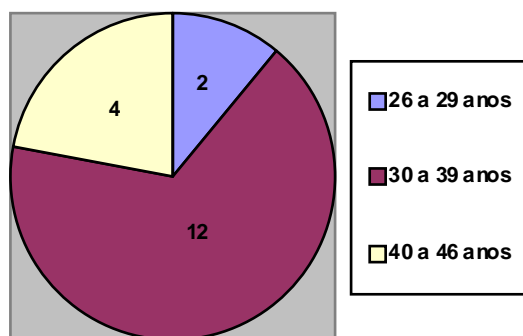
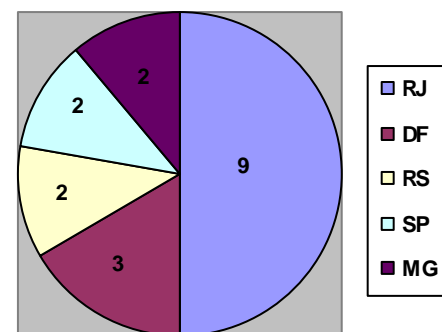
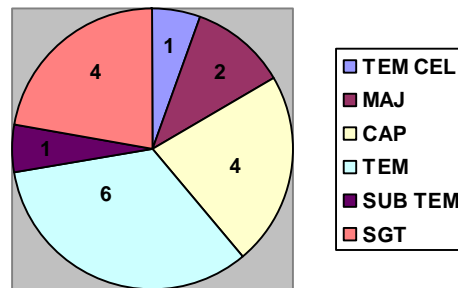


Gráfico 2 – Estados



Em relação ao posto (patente) dos sujeitos, encontramos os seguintes dados: (a) tenente coronel (1); (b) majores (2); (c) capitães (4); (d) tenentes (6); (e) subtenente (1); e (f) sargentos (4), o que revela uma distribuição, ainda que não igualitária, pelos principais postos da carreira.

Gráfico 3 – Distribuição dos sujeitos por suas patentes

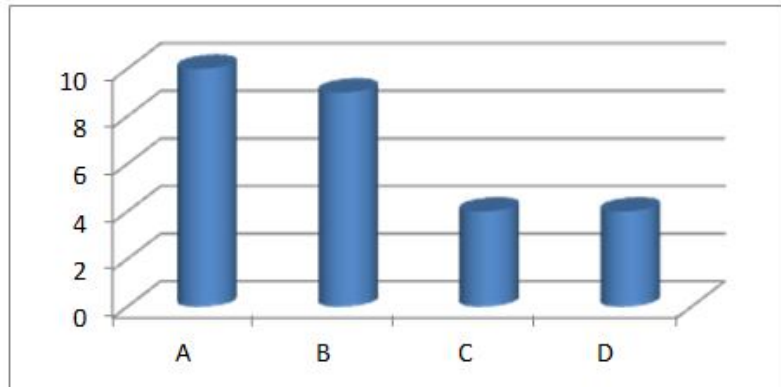


Tratou-se, pois, de um grupo heterogêneo, na medida em que abarcou ciclos hierárquicos diferentes (oficiais superiores, oficiais intermediários, oficiais subalternos e praças). Verificamos, também, que a formação profissional do grupo é recente, tendo ocorrido no período de 1989 a 2005.

No que tange à realização de cursos fora do Exército, visualizamos os seguintes dados: nove sujeitos possuem cursos de graduação, sendo que o mesmo número também afirma possuir pós-graduação; quatro fizeram apenas cursos de pós-graduação; quatro não possuem curso algum fora do Exército. Cabe salientar que nas pós-graduações realizadas predominou a área da Educação.

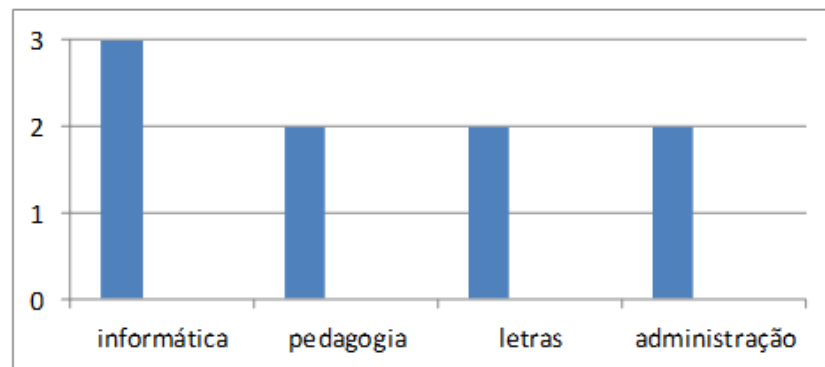
Gráfico 4 – Níveis de escolaridade fora do Exército

- A- cursos de graduação fora do EB;
- B- cursos de pós-graduação fora do EB;
- C- apenas cursos de pós-graduação;
- D- não possuem cursos fora do EB.



Na graduação encontramos a seguinte distribuição: Informática (3); Pedagogia (2); Letras (2); e Administração (2). Apenas um sujeito realizou pós-graduação em EAD com ênfase na docência online.

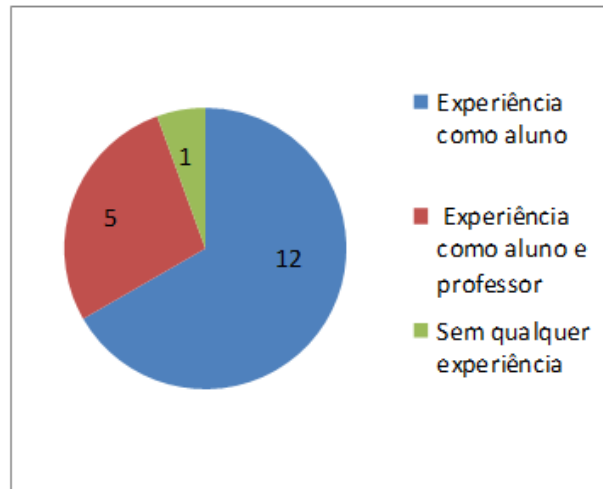
Gráfico 5 – Cursos de graduação realizados pelos participantes



Na quantificação desses dados, encontramos um total de nove cursos realizados na área da Educação, seja na graduação ou na pós.

No que tange à experiência desses sujeitos com a EAD, visualizamos a seguinte situação: (a) apenas como alunos de cursos a distância – 12; (b) como aluno e professor – 5; (c) sem qualquer experiência -1. Portanto, tratou-se de um grupo com uma experiência razoável nesta modalidade de ensino.

Gráfico 6 – Experiência dos participantes com a EAD



Uma vez estabelecido o perfil desses respondentes, passamos a apresentar as respostas oferecidas nas perguntas abertas do questionário, as quais se relacionam diretamente com a parte substantiva da pesquisa.

A primeira pergunta solicitava a explicitação de como tinham sido desenvolvidos os atributos afetivos em cada módulo do curso. Cabe ressaltar que os atributos afetivos privilegiados no desenvolvimento desta edição do curso foram: **sociabilidade, cooperação, tolerância e organização**. A maioria dos respondentes explicitou, mesmo de maneira simplificada, que os atributos afetivos tinham sido desenvolvidos e trabalhados de maneira eficiente. Alguns alunos ofereceram respostas que permitem inferências, a saber:

RM1– *em todas as fases, desde a busca pela exploração do ambiente virtual, na disciplina e responsabilidade no estudo dos módulos; no espírito de corpo, na capacidade de interação nas atividades em grupo e de certa maneira no estímulo à liderança e iniciativa* (sargento, bacharel em administração e em direito, pós-graduado em Administração Pública);

RM9– *por meio das tarefas propostas pela equipe de professores* (tenente, graduado em Pedagogia e pós-graduado em Coordenação Pedagógica);

RM10– *através da interação aluno-professor, aluno-aluno, durante as realizações das atividades propostas* (capitão sem curso fora do EB);

RM11– *através da tutoria, estabelecendo prazos (responsabilidade). Na execução de atividades em grupo e forçando a interação entre alunos nas duas semanas finais (sociabilidade). Considero, ainda, que nesta última fase citada a organização também foi trabalhada* (capitão, pós-graduado em Ciências Políticas e Estratégia);

RM12– *foram abordados a sociabilidade, a tolerância e a organização, utilizando em cada módulo o trabalho em grupo e as tarefas as serem feitas e, também, os fóruns para discussão*

*de assuntos propostos (capitão com curso de Administração de Ensino realizado na Força Aérea – FAB);*

*RM13– no módulo 1, o atributo sociabilidade foi trabalhado através de um fórum onde nos apresentávamos e outro no qual dialogávamos sobre os materiais apresentados no módulo. No módulo 2 desenvolvemos a cooperação ao sanar as dúvidas sobre EAD da personagem ‘Professora Pardoca’. Ao criarmos uma apostila sobre boas práticas docentes (módulo 3), trabalhamos os atributos de cooperação e organização de idéias. Os três atributos anteriores continuaram sendo trabalhados ao construirmos o ambiente virtual no qual seríamos docentes, no módulo 4. Por fim, trabalhamos o atributo tolerância atuando tanto como discente e docente em mini-cursos criados pelos alunos do ESIO (tenente, bacharel em Administração de Empresas e com MBA em Gestão de RH);*

*RM14– os atributos foram explorados e desenvolvidos nos trabalhos em grupo e na interação com os colegas e tutores. Sociabilidade e tolerância (tenente com curso em Gestão de Tecnologia da Informação);*

*RM16– na observação da frequência, responsabilidade e participação do aluno nas tarefas (capitão com curso de extensão na área de Gestão);*

*RM17– cooperação e sociabilidade uma vez que força o aluno a questionar e interagir com os outros não ficando o curso uma coisa ‘fria’ (sargento, graduado em Ciência da Computação);*

*RM18– [...] estimulando o desenvolvimento e possibilitando, com o feedback, as correções e orientações adequadas (tenente-coronel, pós-graduado em Gestão da Administração Pública).*

As respostas indicam que mais da metade dos participantes (10) responderam com coerência à pergunta do questionário; os demais apenas se limitaram a elogiar o curso, como fez RM4 – *no geral, todos foram trabalhados de maneira eficiente.*

Deste conjunto selecionado, depreende-se que os atributos foram desenvolvidos em todas as fases, ou seja, nas atividades propostas: exploração do ambiente virtual; trabalhos em grupo; fóruns; no exercício de simulação da tutoria; na interação entre os atores; nas cobranças em relação às exigências das tarefas; na retroalimentação oferecida pelos professores. Cabe ressaltar que a maior parte desses respondentes (sete e dez) eram capitães e tenentes, ou seja, são aqueles que se encontram em uma fase bem ativa na profissão, como já foi mencionado anteriormente. É pertinente destacar que entre os respondentes, apenas dois não tinham curso fora do EB e que todos eram do sexo masculino.

Por último, não se pode deixar de dar uma ênfase à resposta de R13 pela sua capacidade de sintetizar o modo como os atributos foram explorados. Este aluno não apenas explicitou o momento em que os atributos eram desenvolvidos (diferentes módulos), como relacionou as atividades pelas quais os atributos eram explorados, a saber: no diálogo sobre os

materiais do curso, na retirada de dúvidas, na criação de apostilas, na construção do ambiente virtual que serviria no exercício de prática da docência *online*.

A fala de RM13 nos remete aos pontos de nossa abordagem teórica que discutiram o diálogo e o *feedback*. Nela fica explícita a valorização do diálogo aberto, na perspectiva freireana (FREIRE, 2003), que busca a reflexão crítica sobre o que ocorre no curso e, também, das informações fornecidas ao estudante para que possa (re) pensar seu desempenho acadêmico (ZEFERINO, et al, 2007).

A segunda pergunta indagava qual o atributo mais importante no desenvolvimento da docência *online*. Dentre aqueles que foram trabalhados no curso (sociabilidade, cooperação, organização e tolerância), a sociabilidade foi o atributo mais valorizado, sendo citado por 8 respondentes (44%). Cabe assinalar que os atributos cooperação e organização também foram bastante mencionados (cada um deles 5 vezes). Em algumas respostas, a sociabilidade aparece vinculada à interação, aspecto fundamental em um contexto de educação *online*. Tal relação é facilmente percebida, pois um curso que se propõe a valorizar os aspectos afetivos, por meio de atividades pedagógicas, tende à interação dos participantes. Registramos, então, as respostas que mais destacam a sociabilidade.

*RM2- Sociabilidade. Porque as partes que participam em um EAD não estão se vendo (na maioria dos casos) e a sociabilidade é que iniciará o processo de comunicação que considero importante durante o curso;*

*RM4- O mais importante na docência online a meu ver é a sociabilidade, pois sem a interação efetiva o andamento do curso no AVA ficará comprometido;*

*RM8- Acredito que todos os atributos da área afetiva desenvolvidos nesse estágio são muito importantes e se complementam entre si. A sociabilidade, a cooperação, a organização de ideias e a tolerância são fundamentais para estarmos aptos a nos tornarmos tutores de um curso a distância;*

*RM13- Creio que sejam os atributos Sociabilidade, pois permite sobrepor a distância entre um aluno e professor em um curso online, e Organização de Idéias para que os conteúdos sejam trabalhados de uma forma interessante e clara pelo aluno;*

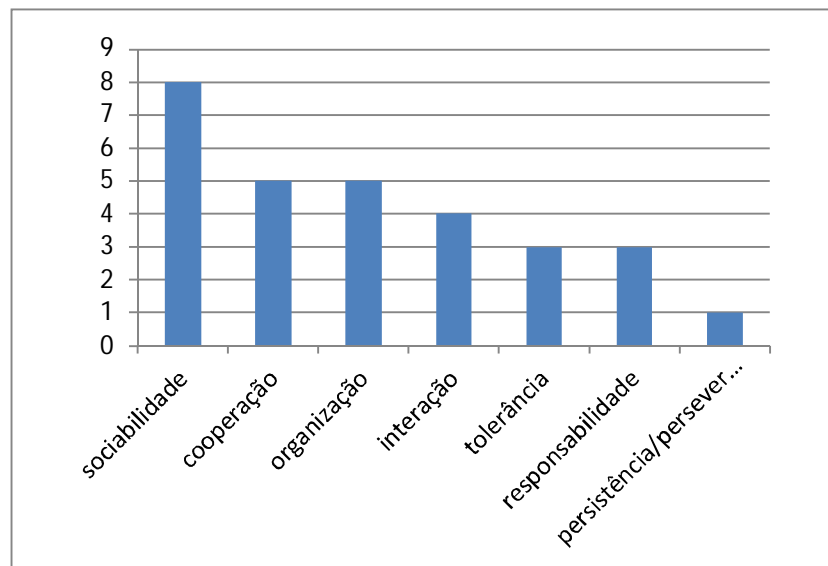
*RM14- Sociabilidade e tolerância. Ninguém constrói nada sozinho, precisamos interagir uns com os outros. Precisamos do apoio do professor e colegas;*

*RM15- Todos são importantes, porém a sociabilidade é essencial, visto que busca estabelecer a interação no ambiente virtual;*

*RM17- Cooperação e Sociabilidade, uma vez que força o aluno a questionamentos e interagir com outros alunos, não ficando o curso uma coisa “fria”.*

Foi muito relevante observar que alguns atributos, que não eram alvo de desenvolvimento no curso, surgiram espontaneamente. Foram eles: responsabilidade, perseverança/persistência e interação. No gráfico que se segue está mapeada a recorrência dos atributos nas falas dos respondentes, oferecendo uma visão da relevância que atribuem aos mesmos.

Gráfico 7 – Atributos afetivos mais valorizados pelos respondentes



Não estranhamos que a sociabilidade tenha sido o atributo afetivo mais valorizado. É válido supor que, em certa medida, supera a distância transacional destacada por Moore (1991, *apud* PALOMINAS, 2008). A sociabilidade definida como a “capacidade de estabelecer interação com as pessoas propiciando um ambiente cordial” (BRASIL, 1998; 2000) abre as portas para a interação / interatividade, colocando em destaque a colaboração todos – todos (SILVA, 2003), tendência laboral que hoje vem se afirmando nos mais variados contextos.

A terceira pergunta indagava qual atributo afetivo era considerado irrelevante para a docência *online*, sendo solicitada, também, a justificativa da opção. Foi interessante verificar que todos os respondentes se posicionaram favoravelmente em relação a todos os atributos desenvolvidos no curso. Vale transcrever uma das respostas oferecidas, pois nela se expressa nitidamente a associação da EAD à falta de tempo para o estudo e, também, que esta modalidade de ensino deve ser conduzida de forma individualizada. As percepções desse respondente vão de encontro à visão básica de EAD, a qual advoga o estudo sério e

aprofundado neste contexto. Por outro lado, quando se pensa em EAD *online*, um dos seus objetivos básicos é a interação, conforme defesa deste atributo encontrada em diferentes autores (MAIA e MATTAR, 2007; SILVA, 2004).

Na continuidade da análise das respostas, buscamos depreender o que os sujeitos pensavam sobre a intencionalidade da proposta do curso no sentido de desenvolver atributos afetivos vinculados à docência. Todos se posicionaram a favor desta intencionalidade, ficando clara sua associação à questão da motivação (seis respostas) tanto para a participação no curso, como para o desempenho futuro da docência online.

Novamente nas falas dos sujeitos da pesquisa aparecem questões que a teoria educacional salienta. Conforme registramos em nossa abordagem teórica, a afetividade tem íntima relação com interesse e a atividade intelectual (LA TAILLE, 1992; 2005) ou seja, a afetividade que permeou o curso funcionou como motor da atividade intelectual (LINS, 2005) dirigida a mudança na prática docente. Em termos de predisposição, ficou evidente a intenção desses sujeitos no sentido de mudar a ação docente nos cursos *online* que venham a desenvolver.

A transcrição das falas de RM3 e RM8 evidencia esta relação.

RM3- *É de grande importância, pois não basta apenas a disponibilização do conteúdo de curso sem que exista este estímulo ao desenvolvimento dos atributos vinculados à docência;*

RM8- *Essa intenção, como já dito anteriormente, foi marcante e bem desenvolvida durante o estágio. Os instrutores online nos motivaram bastante, passando toda sua “paixão” pela educação e também pelo ensino a distância.*

Outras falas associaram o trabalho didático com os objetivos afetivos aos seguintes aspectos: (a) interação professor-aluno; (b) avaliação; e (c) relação teoria-prática. Os registros a seguir apontam essas associações.

RM13- *Essa intenção é importante e eu acredito que ela se concretizou ao longo do curso, mostrando a importância da interação professor-aluno e da boa preparação do ambiente virtual;*

RM16- *Extremamente válido, uma vez que esta [intencionalidade] tem parcela significativa na avaliação final do aluno;*

RM17- *Muito positiva uma vez que o aluno do ESIO tanto atuou como aluno e pode verificar como seria uma tutoria na condução e motivação dos seus alunos.*

Por essas falas, cabe inferir que o desenvolvimento de atributos afetivos foi além da vivência dos mesmos, sendo relacionados a elementos fundamentais do processo didático



como: motivação, interação, teoria-prática; avaliação. Portanto, admitimos que concretizaram um papel relevante no curso, tal qual a intencionalidade da proposta.

Cabe, então, supor que a perspectiva de afetividade presente no curso estava atrelada a realizações no plano cognitivo, conforme assinalado por Dantas (1992).

Buscando uma aproximação entre a vivência dos objetivos afetivos no curso e a futura prática dos alunos na condição de instrutores *online*, obtivemos respostas de todos os sujeitos. Três deles, no entanto, afirmaram que não mudarão sua prática pedagógica, revelando resistência a inovações, cabendo transcrever a fala de RM6.

RM6- *Não. O curso foi de acordo com as atividades que desenvolvi em cursos presenciais.*

Outro, embora colocando como empecilho a sua inexperiência em EAD, abriu espaço em seu futuro como tutor *online* para o atributo afetivo ‘interação’, levantado espontaneamente pelo grupo. A seguir a resposta que ofereceu.

RM1- *Não possuo experiência na área de tutoria EAD, mas a busca pela motivação e interação dos instruendos será constante.*

Encontramos 10 respondentes (55%) expressando uma posição altamente favorável à incorporação dos atributos afetivos em suas práticas pedagógicas, os quais se vinculam a aspectos como criatividade; metodologia; prática; relação professor-aluno; interação aluno-aluno; ensino presencial. Tais relações aparecem nos registros a seguir.

RM4- *Sim. Pois este curso ampliará minha área de atuação. Minha intenção é continuar estudando fazendo uma pós em EAD;*

RM5- *Sim, tentarei passar conhecimentos de formas alternativas e mais criativas quanto for possível, visando atrair a curiosidade dos alunos;*

RM7- *Com certeza. Essa metodologia utilizada no ESIO abiu os horizontes, firmando-se como uma melhor forma de abordagem, sem falar na facilidade com a qual o aluno poderá contar;*

RM8- *Com certeza ao participar de um curso tão completo desses, pude aprender outras formas de transmitir o conhecimento e principalmente outras formas de ouvir o aluno e também de responder a esse aluno.*

RM9- *Sim. Procurarei me valer mais das práticas docentes interativas.*

RM12- *Sim, pois no curso eu consegui identificar a necessidade de estabelecer atributos que façam com que o aluno interaja não só com a matéria mas também com os outros alunos.*

RM14- *Mudar e evoluir com certeza, devemos sempre acompanhar a modernização do ensino.*

RM15– *Sim, pretendo, na realidade, aprimorar minha prática pedagógica, buscando aplicar os atributos afetivos nas aulas presenciais e, quando tiver oportunidade, também nas aulas online.*

RM16– *Pretendo mudar. Julgo haver maior necessidade de observar alguns atributos antes despercebidos.*

RM18– *Sim. Devido ao exemplo das tutoras, certamente nossas práticas deverão ser melhoradas.*

Três alunos se destacaram por afirmarem que já incorporaram os atributos afetivos em sua prática, a saber: RM10; RM13; e RM17.

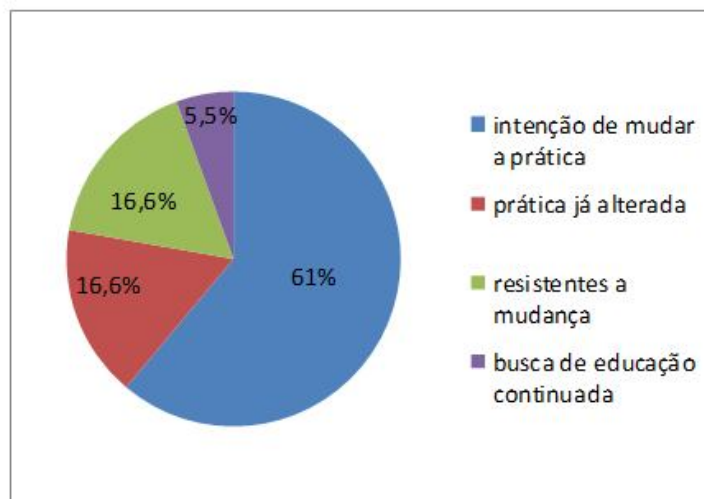
RM10– *Sim, como instrutor do EAD da EASA, mudei minha prática pedagógica após os ensinamentos adquiridos ESIO.*

RM13– *Sim, inclusive essas mudanças já vêm sendo aplicadas nas novas edições do Estágio de Operações Aeromóveis, buscando criar uma tutoria mais proativa.*

RM17– *Trabalho na seção de ensino a distância do CIAvEx, e temos aplicados todos os conceitos adquiridos no estágio.*

Das respostas obtidas, pudemos construir o gráfico que segue.

Gráfico 8 – Intenções dos alunos em relação à mudança de suas práticas a partir do desenvolvimento dos atributos afetivos



Parece, então, que a maior parte dos sujeitos foi contaminada pela afetividade que perpassou o curso, pois tanto os que revelaram intenção de mudar (61%) mais aqueles que já alteraram sua prática (16,6%) e os que se propõem a se aperfeiçoar mais (5,5%), oferecendo

um percentual de 83,1%, se posicionaram favoravelmente à inserção dos atributos afetivos nas suas práticas (futuras e atuais). É de se supor que tenham compreendido o entendimento de Vygotsky (*apud* LA TAILLE, 1992) de que o pensamento humano se encontra intimamente relacionado à base afetivo-volitiva.

A pergunta subsequente buscou saber dos respondentes se, partindo de uma perspectiva teórica, percebiam viabilidade na utilização em sala de aula *online* dos atributos afetivos considerados no curso. Todos, inclusive os resistentes apontados anteriormente, viram possibilidade de uso. Das respostas oferecidas, transcrevemos duas:

RM8– *Acho totalmente viável, visto que vejo esses atributos da área afetiva como normas de boas maneiras que devem ser utilizadas sempre em qualquer ambiente ou situação em que nos encontrarmos.*

RM11- *Sim, desde que sejam expostos ao aluno com antecedência.*

Esta posição dos respondentes, admitindo a possibilidade de trazer para o contexto da sala de aula o desenvolvimento de atributos afetivos, segue a linha de Vilarinho (1984) que, ao compreender as taxionomias na perspectiva de ênfases alternadas a aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, defende o uso das mesmas para fins de melhor organização das atividades didáticas.

A pergunta seguinte solicitava aos alunos comentários acerca das atividades escolhidas para desenvolver os atributos afetivos. Dos 18 sujeitos, quatro não responderam a essa questão (RM1, RM6, RM12, e M), entretanto os demais respondentes foram bastante enfáticos ao elogiarem as atividades selecionadas para o desenvolvimento dos atributos. Transcreveremos as respostas que retratam as impressões positivas deste quesito.

RM2- *Foram atividades muito bem selecionadas e dirigidas para provocar a participação e organização de ideias pelos alunos.*

RM3- *Foram muito bem escolhidas e desenvolvidas durante o estágio.*

RM4- *Foram bem aplicadas.*

RM5- *As atividades e os módulos buscaram de forma criativa e de rápida assimilação, facilitar nosso aprendizado. Direcionaram todos os alunos a obterem os mesmos resultados. Instrutores muito dedicados e com ótimo tato, sabendo procurar e ajudar o aluno quando notavam que havia ali dificuldades.*

RM7- *Desejo apenas manifestar que já tendo a experiência de outros cursos online, com plataformas até semelhantes, mas com a utilização diferente, esse estágio, na minha opinião, apresentou algo novo, talvez até pelo fato de no meio civil, não haver tamanha preocupação*

*com atributos afetivos e sim, com a transmissão da matéria proposta. Assim, as atividades utilizadas no ESIO, para mim foram inéditas.*

*RM8- Como eu já disse anteriormente, penso que para desenvolver os atributos afetivos é só tentar fazer ao outro o que gostaríamos que fosse feito conosco, simplesmente usar as regras de boas maneiras que sempre aprendemos desde a infância.*

*RM9- Foram pertinentes e transmitiram o desenvolvimento dos atributos.*

*RM14- Parabéns aos professores e aos tutores pela busca incessante pela participação do aluno.*

*RM15- Todas as atividades estavam de acordo com os atributos que pretendiam desenvolver.*

Uma análise mais detalhada destas respostas indica que surgiram alguns temas em relação ao desenvolvimento das atividades do curso. O mais recorrente se refere à seleção das atividades consideradas boas e adequadas. Os outros temas que se expressaram nas demais falas situaram as atividades como: (a) provocativas da participação; (b) organizadoras das ideias dos alunos; (c) permeando todo o estágio; (d) facilitadoras do aprendizado; (e) criativas e inéditas; e (f) favorecedoras da netiqueta. Assim, percebemos um olhar positivo em relação às atividades do curso. Complementarmente, encontramos considerações sobre o desempenho dos professores do estágio, as quais têm íntima relação com a aceitação positiva das atividades. Neste sentido, encontramos duas falas: em RM5 os instrutores são vistos como dedicados, o que facilita a consecução das atividades; em R14 os professores aparecem como incentivadores da participação no curso, o que também é fundamental para o bom desenvolvimento das atividades.

Portanto, no conjunto das respostas depreendemos que as atividades do estágio apresentam uma relação direta com o desempenho dos professores.

Podemos, pois, inferir que a competência para a docência, conforme vimos em Masetto (1998), Pimenta e Anastasiou (2010), Tractenberg e Tractenberg (2007), é o elemento básico que vai dar consistência a qualquer proposta de ensino. A competência docente é colocada mais a prova quando tal proposta não é guiada por postura diretiva. Sendo a intenção do curso e de seus professores colocar em prática uma pedagogia sócio-interacionista que privilegie: interatividade, colaboração, diálogo aberto, mediação pedagógica, entrelaçamento de conteúdo, novas linguagens e formas de representação (ALMEIDA, 2005), se torna extremamente necessário o investimento na formação docente. É provável que nas entrelinhas das respostas oferecidas tenha ficado esta percepção.

A pergunta subsequente suscitou comentários dos alunos sobre a sistemática utilizada para avaliar os atributos afetivos. Mais uma vez podemos observar comentários bastante pertinentes ao processo de avaliação dos atributos. Observamos que três sujeitos responderam que pode ser difícil avaliar os atributos afetivos:

*RM2- Sei que é muito difícil fazer a avaliação afetiva. Considero que a sistemática do ESIO está no caminho certo.*

*RM3- Creio ser de grande dificuldade para fazer esta avaliação, principalmente devido ao fato de os alunos não fazerem as tarefas apenas no ambiente virtual. No meu caso específico eu fui cobrado por não ter interagido com outro aluno em um trabalho em grupo. No entanto nós trabalhamos bastante, mas nos comunicamos por meio de telefone que é bem mais prático. Não deixamos de interagir, mas a professora não teve como verificar essa interação.*

*RM16- É uma sistemática um tanto restrita à avaliação à distância, com suas servidões. Diferentemente do contato pessoal docente/discente que julgo ser mais efetivo e melhor capaz de avaliar, portanto devendo ter este último sistema de avaliação do atributo afetivo um peso maior do que à distância.*

Analisando as falas desses respondentes, verificamos que este posicionamento pode ter sido concluído em virtude de entenderem que a afetividade se apresenta, com mais nitidez, nos momentos presenciais. Entretanto, o ESIO procura mostrar que existem possibilidades de trabalhar, mesmo que não haja contato pessoal, a área afetiva nos cursos *online* por intermédio das atividades pedagógicas mais interativas disponíveis no AVA.

Em seção anterior desta pesquisa, mencionamos Tardif no que diz respeito às interações entre professores e alunos. Para este autor, estas interações são próprias do campo pedagógico (Tardif 2002, *apud* VILARINHO e GANGA, 2009). Desta forma, pensar em avaliação de atributos afetivos *online* é pensar em atividades que requeiram interação, colaboração e co-criação que, conforme as estratégias com que são implementadas, podem ser mais efetivas do que algumas atividades presenciais.

Quanto aos respondentes que se posicionaram positivamente acerca da sistemática de avaliação dos atributos, acreditamos que a adequação da atividade pedagógica proposta pelo professor, no AVA, em relação à avaliação do atributo afetivo, pode ter contribuído para este resultado. Cabe lembrar que a intenção do estágio foi desenvolver e avaliar atributos afetivos pertinentes à função da docência *online*. Neste sentido, coube à coordenação do curso selecionar criteriosamente as atividades no AVA, para que os alunos pudessem interagir intensamente e, com isso, evidenciar os atributos a serem avaliados. Transcrevemos a seguir as falas desses sujeitos.

RM5- *A sistemática foi boa, podendo ver facilmente cada aluno, os trabalhos em grupo e uma ótima ferramenta para observar e avaliar atributos como cooperação, disciplina (prazos) e organização.*

RM7- *Sem comentários adicionais, além do reconhecimento, acredito que de toda a turma, de uma metodologia fácil, eficiente e aplicável, em qualquer nível.*

RM8- *Gostei muito da forma como foi exposto e avaliado todo o estágio.*

RM13- *Achei a proposta muito interessante e adequada para a formação de novos tutores.*

RM14- *Achei interessante e válido o modo como foi realizado o feedback ao aluno.*

RM15- *A sistemática utilizada foi muito coerente.*

Por fim, solicitamos aos respondentes que oferecessem sugestões para a melhoria do curso e que indicassem outros atributos necessários à prática da docência *online*, além dos que foram trabalhados no estágio. A avaliação geral do estágio foi muito boa, entretanto a maioria dos respondentes sugeriu o aumento da carga horária do curso, principalmente na atividade de prática de docência *online*. Atualmente o ESIO funciona com 60 horas e este pleito será revisto em suas próximas versões.

Um respondente sugeriu o atributo dedicação para avaliar se o professor se fez presente atendendo prontamente as necessidades dos alunos.

RM13- *No feedback da nota do módulo 5 seria interessante haver uma descrição mais detalhada dos acertos e erros realizados. Um atributo a sugerir seria dedicação, para avaliar se o professor se fez presente atendendo prontamente as necessidades dos alunos.*

Podemos inferir que esta impressão está atrelada ao conceito de *feedback* e de afetividade. Como vimos anteriormente, o *feedback* assume relevância nos cursos a distância por não existir a presença física dos sujeitos envolvidos e por ser a linguagem escrita a principal forma de comunicação (MORY, 2004; SHUTE, 2007). Assim, é necessário que o professor estabeleça estratégias que favoreçam a retroalimentação a respeito do estágio de desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Já a afetividade, de acordo com as abordagens de Piaget, Wallon e Vygotsky, é o principal estímulo da atividade cognitiva, ocupando lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento, portanto a afetividade e a cognição estão dialeticamente relacionadas.

As respostas indicam que a afetividade e o *feedback* são questões que devem nortear o planejamento pedagógico de cursos a distância que tenham o compromisso de envolver o aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Os respondentes que se seguem (RM3, RM4 e RM7) observaram a falta de tempo para o desenvolvimento do exercício da docência *online*, uma vez que este era o principal objetivo do estágio. Nesta direção, estamos falando da prática educativa que, segundo Paulo Freire, envolve a capacidade do educador - neste caso, dos futuros professores *online* – de aglutinar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito, ação e promover, juntamente com seus alunos, transformações significativas em cada um (VASCONCELOS e BRITO, 2010). Desta forma, acreditamos que uma composição equilibrada entre a teoria e a prática é questão central em todo processo de ensino aprendizagem.

*RM3- Uma segunda fase maior, com montagem de um curso online e prosseguimento do mesmo por um período maior que coloque os alunos na situação prática de um professor de curso online.*

*RM4- Acredito que o tempo poderia ser maior, para que as atividades sejam melhor desenvolvidas.*

*RM7- A única sugestão é no tocante ao tempo relativo à nossa atividade de tutoria online (os alunos no papel de tutores), que achei pouco. Mais tempo seria necessário até para que explorássemos outros recursos e no caso os alunos tutoriados por nós pudessem também apresentar um desenvolvimento mais amplo.*

Para finalizar esta parte da coleta de dados cabe registrar: que os respondentes militares, ainda que concisos em seus registros, ofereceram informações relevantes para a avaliação do ESIO. Foram elas: (a) a proposta de desenvolver atributos afetivos perpassou todas as atividades do curso; (b) o desenvolvimento desses atributos se deu especificamente no diálogo sobre os materiais didáticos; na retirada de dúvidas, nos processos de autoria (textos e de ambientes virtuais). (c) o atributo mais valorizado foi a sociabilidade; (d) não foi destacado atributo irrelevante; ao contrário, todos foram visualizados como importantes; (e) todos se posicionaram favoravelmente à proposta do curso no sentido de desenvolver atributos afetivos (plena aceitação); (f) em diversas respostas se expressou a relação da afetividade com a atividade intelectual, o que sugere a compreensão da relação dialética cognição-afetividade; (g) ficou clara a intenção dos sujeitos no sentido de redirecionarem suas práticas pedagógicas, incorporando o desenvolvimento de atributos afetivos.

Observamos, então, uma visão muito positiva desses sujeitos, cabe confrontá-la com os respondentes civis.

### 3.2 RESULTADOS OBTIDOS JUNTO AOS ALUNOS CIVIS INTEGRANTES DA SEGUNDA COLETA DE DADOS

A aplicação do questionário aos alunos civis - respondentes civis (RC) - foi realizada no primeiro semestre de 2012, logo após o desenvolvimento da terceira edição do curso, O questionário foi encaminhado a todos os participantes civis (18 alunos) via plataforma (EB-aula). Inicialmente obtivemos seis respostas, o que consideramos insuficiente para o tipo de público que havia participado do curso (professores do LNCC, da Secretaria Municipal de Educação, da Fundação Trompowsky, do Tribunal de Contas do Estado e da Universidade Petrobrás). Insistimos junto aos alunos e, assim, obtivemos mais oito respostas, o que gerou um total de 14 respondentes. Os alunos civis vinculados à Universidade Petrobrás alegaram falta de tempo para participar da pesquisa.

Assim, o grupo dos respondentes civis ficou formado por seis homens e oito mulheres. As idades variavam entre 20 e 70 anos, sendo que a maioria (6) se situava na faixa etária dos 20 aos 30 anos, (4) na faixa de 31 a 40 anos e (4) na faixa de 41 a 70 anos; portanto tratava-se de um grupo diversificado em termos de idade. Diferentemente da edição anterior, em que os alunos militares se encontravam dispersos geograficamente, nesta todos se encontravam no Estado do Rio de Janeiro. No que tange à experiência com a EAD, constatamos que 10 possuíam alguma vivência nesta modalidade, cabendo ressaltar quatro (29%) já tinham atuado tanto como aluno e professor. Outro aspecto interessante refere-se à recorrência da graduação em Informática (oito – 57%).

Os gráficos que se seguem permitem a visualização das idades dos participantes, da experiência na EAD e dos cursos de graduação.



Gráfico 9- Idades

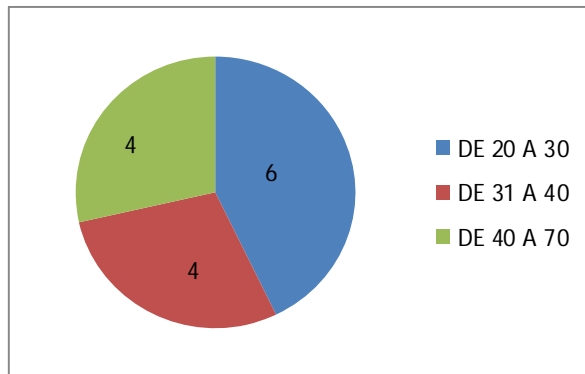
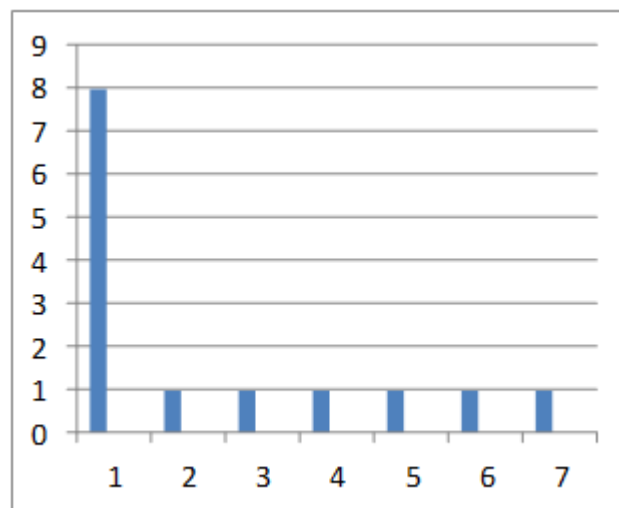


Gráfico 10- Experiência na EAD



Gráfico 11- Cursos de Graduação



1- Informática; 2- Letras; 3- Economia; 4- Ciências Navais; 5- Pedagogia; 6- administração; 7- Matemática.

As perguntas do questionário aplicado aos civis, relacionadas à parte substantiva da pesquisa, eram idênticas às que foram apresentadas aos alunos militares. A primeira delas solicitava a explicitação de como tinham sido explorados/desenvolvidos os atributos afetivos em cada módulo do curso. Da mesma forma que no curso dos militares, esta edição desenvolveu e avaliou os seguintes atributos afetivos: sociabilidade, cooperação, tolerância e organização.

Dos 14 respondentes, um não respondeu; seis não conseguiram explicitar como os atributos haviam sido explorados/desenvolvidos. Os demais (sete) registraram que os

atributos foram desenvolvidos por meio da comunicação, envolvendo atividades dinâmicas e interativas, leituras da base teórica, linguagem motivacional dos professores, diálogos nos fóruns, troca de informações, atenção e questionamentos bem elaborados conduzidos pelos tutores. As respostas que se seguem evidenciam esta síntese.

RC1- *Colocando-os em situação de comunicação entre eles.*

RC3- *Foram explorados de forma bem dinâmica e desenvolvidos ao longo do curso através de atividades interessantes.*

RC6- *Principalmente pela leitura da base teórica apresentada e pela linguagem motivacional das professoras. Como mecanismo, os fóruns.*

RC10- *Foram desenvolvidos em comum acordo, com muitos diálogos e alguns fóruns.*

RC12- *Pelo que pude observar os objetivos do domínio afetivo forma distribuídos nos módulos e atividades.*

RC13- *A troca de informações entre os alunos, através de questionamentos bem elaborados por parte das docentes, facilitaram a integração entre todos, mesmo com pessoas com formação de ideias diferenciadas, o respeito foi mútuo.*

RC14- *A atenção dada pelos tutores, principalmente nos fóruns.*

Observamos, então, que a comunicação e o diálogo, desenvolvidos por meio das atividades do fórum, ganharam centralidade nessas respostas. Tal ênfase vai ao encontro do que encontramos em Moore (1993), ao destacar que o diálogo contribui para superar o distanciamento físico entre os atores envolvidos no processo de educação a distância. Segundo este autor, a distância transacional (vazio comunicacional) precisa ser superada por intermédio de um diálogo aberto, que permita ao aluno expor, sem receio, suas intenções, propostas e reflexões, ou seja, exercitar sua autonomia. Para que isto ocorra é necessário que o projeto pedagógico do curso contemple atividades que exijam a participação efetiva dos alunos nas diversas discussões.

A ênfase na comunicação / diálogo também indica que as interfaces dos AVA devem ser disponibilizadas na sua plenitude para que se possa extrair a máxima colaboração dos atores (professores e alunos). Os fóruns, chats, lista de discussão, wiki e demais interfaces devem potencializar o diálogo e a comunicação nos cursos a distância, pois a inexistência do contato físico não pode se tornar um empecilho ao processo ensino aprendizagem.

A segunda pergunta indagou que atributos afetivos seriam mais importantes para a docência *online*. Um respondente (RC8) não respondeu. Dez sujeitos responderam de maneira indireta, ou seja, não citaram os atributos e sim outras atitudes que apareceram durante o curso, a saber: *carinho e atenção; comprometimento e liberdade; empenho dos professores e troca de experiências entre os alunos; vínculo do aluno com o curso; diálogo; e o trato com os alunos.*

Nessas falas observamos que os sujeitos se posicionaram em relação às características do curso e ao trabalho docente, e não aos atributos afetivos como era a proposta da pergunta. Percebe-se que, por se tratar de um público civil, é natural que estes não possuam uma familiaridade com os atributos. Entendemos, no entanto, que as respostas contêm atributos de forma implícita; por exemplo: carinho e atenção, empenho e comprometimento podem significar o atributo *dedicação*; troca de experiências pode indicar *colaboração*; diálogo pode representar *comunicabilidade*; e o trato com os alunos pode significar a *sociabilidade*.

Três sujeitos responderam efetivamente o que foi solicitado, sendo que um deles situou a *cordialidade*, que interpretamos como *sociabilidade*, atributo bastante explorado no estágio.

RC1- *A realização de trabalhos em equipe porque permite a troca de experiências e desenvolve a capacidade de tolerância.*

RC12- *A princípio todos me parecem de igual importância. Entretanto, destaco a organização, tolerância e cooperação. Estes atributos combinados fundamentam a boa prática da docência, seja pela organização das tarefas, dos conteúdos e sala de aula, seja pela mediação do conhecimento com o aluno, ou grupo de alunos, seja pela intervenção, quando necessária, nas atitudes do aluno.*

RC13- *Cordialidade. Às vezes uns querem demonstrar mais que os outros, quando na verdade a troca pode sim, ser o receber conhecimento.*

Assim, ainda que indiretamente, foi possível perceber o entendimento dos sujeitos em relação à importância dos atributos afetivos para a docência *online*.

A terceira pergunta solicitava aos alunos que indicassem o(s) atributo(s) considerado(s) irrelevante(s) para a docência online; pedia também que justificassem a escolha. Nove sujeitos responderam que, entre os explorados no curso, não havia atributo irrelevante. RC8 não respondeu e os demais sujeitos apresentaram respostas desconectadas do que havia sido solicitado.

Destacamos as falas de RC1, RC5 e RC10 na medida em que nelas encontramos indícios da percepção da relevância de determinados atributos na situação de ensino-aprendizagem, ainda que reconhecendo a pouca familiaridade desses sujeitos (alunos civis) com os atributos afetivos. Em R1 se insere o atributo tolerância; em R5 a comunicabilidade; e em RC10 percebe-se a responsabilidade e a dedicação.

RC1- *Tolerância à falta/atraso de feedback. Não saber se estamos cometendo algum equívoco ou se estávamos indo bem nos deixa sem parâmetros.*

RC5- *A parte de espaços de interatividade. Quando a turma se dividiu em grupos, a interação entre os grupos não aconteceu, a proposta de locais disponíveis (café) não foi suficiente para manter a turma integrada.*

RC10- *A cobrança de datas. É dever do aluno querer estudar e pesquisar. Se não foi feito em determinado prazo não houve interesse do mesmo.*

Na resposta de RC1 aparece o atributo tolerância, todavia não se trata da tolerância que o estágio desenvolve. Acreditamos que o respondente se referiu à demora nos *feedbacks* das atividades que realizou ao longo do estágio. Já R10, apesar de não mencionar o atributo irrelevante, posiciona-se claramente em relação à falta de interesse do aluno. Entendemos que esta resposta diz respeito ao atributo responsabilidade, atributo este que não foi alvo de avaliação, apesar de estar presente em todos os momentos do ESIO, traduzido por meio de cobranças e exigências realizadas pelos professores do estágio.

Embora a maioria tenha registrado que todos os atributos eram relevantes, as respostas acima denotam uma desconexão entre os atributos afetivos e comportamentos/attitudes necessários ao docente *online*. Tal separação vai de encontro ao conceito de atributo afetivo aqui defendido e que se refere ao domínio do comportamento humano que compreende todos os aspectos relacionados a valores, atitudes, sentimentos, interesses e emoções (DEP, 2000).

A quarta pergunta pedia aos sujeitos que se posicionassem acerca da proposta do curso, no sentido de desenvolver nos alunos atributos afetivos vinculados à docência. As respostas foram positivas quanto a esta intenção. Dos 14 sujeitos, 12 louvaram a proposta. Um sujeito, no entanto, apesar de ter destacado a boa intenção, salientou a falta de tempo para a prática das interfaces no *Moodle*. A seguir transcreveremos as respostas, que, em nosso entendimento, merecem destaque.

RC1- *Muito importante para aprendermos a lidar com esse aspecto através do meio digital que é diferente do presencial e é, ao mesmo tempo, fundamental para manter o aluno no curso.*

RC3- *Vejo como um ponto positivo, pois os alunos precisam desenvolver estes atributos para ficarem aptos à docência.*

RC4- *Muito importante, pois os atributos afetivos acabam sendo confortantes, minimizando a falta de “calor-humano”.*

RC7- *A intenção foi eficiente conseguindo aperfeiçoar no docente a capacidade de se aproximar do aluno para desenvolver os objetivos do processo de ensino e aprendizagem.*

RC10- *Muito boa. Esses atributos são necessários caso haja dúvidas quanto ao que foi explicado.*

RC12- *Acho que é um desafio e tanto, e parabênzo aos organizadores do curso pela clareza e objetividade com que trataram este tema. Creio que em todas as atividades estava claro qual o atributo que estava sendo avaliado, esteve o tempo todo coerente com as atividades propostas.*

RC13- *Da melhor forma possível. Aprendi muito junto aos meus amigos e tutores. A experiência nesse curso já está sendo aplicada no meu dia a dia e o retorno tem sido interessante.*

Na resposta de RC1 constatamos a relação dos atributos com a permanência no curso a distância; ou seja, quando o professor se vale dos atributos afetivos de forma adequada, acaba contribuindo para minorar a evasão. Esta é uma questão interessante que merece aprofundamento, pois a evasão é um grave problema que ainda assola a educação de um modo geral. Em RC3 fica explícita a aderência dos atributos a qualquer prática docente, seja ela presencial ou a distância. Já RC4 salienta a presença do ‘calor humano’ na sala de aula, o que pode ser percebido como sinônimo de cordialidade e dedicação. Em RC7 estaria o atributo sensibilidade – “capacidade de perceber e compreender o ambiente, as características e sentimentos das pessoas e/ou grupos, buscando atender aos seus interesses e necessidades” (PORTARIA n. 12 /98 DEP, 1998). Em RC10 se depreende a relação dos atributos com a potencialização do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, a afetividade pode favorecer a comunicação; ela tira do aluno o medo de chegar ao docente. Finalmente, em RC 13 se inclui o atributo cooperação – aprendizagem com os colegas. Na fala deste sujeito já se observa um impacto do curso na prática docente.

A quinta pergunta indagava sobre a viabilidade da utilização, na sala de aula *online*, dos atributos afetivos explorados/desenvolvidos no ESIO. Um grupo de 13 sujeitos (92%) se posicionou favoravelmente à utilização dos atributos. RC7 destacou a melhoria do seu desempenho a partir da utilização dos atributos afetivos em sua prática pedagógica. Já RC9 ponderou que os benefícios desta utilização dependem de quem

estiver realizando o curso, ou seja, ele deslocou para os alunos a responsabilidade do sucesso no uso desses atributos. Essas falas são a seguir transcritas.

RC7- *Sim. Ao utilizar os atributos afetivos consegui um melhor desempenho.*

RC9- *Talvez. Em minha opinião vai depender também de quem está fazendo o curso.*

RC2 sugeriu atividades síncronas para potencializar o desenvolvimento e a avaliação dos atributos.

RC2- *Sim. De preferência com hora marcada para conversarmos durante a aula, aumentando o atributo afetivo.*

Convém lembrar que uma das características do curso *online* é permitir ao aluno elaborar seu próprio planejamento de estudo. Isto envolve tempo, lugar e condições que o estudante tem para desenvolver suas tarefas. Muitas vezes as atividades síncronas não atendem às possibilidades dos aprendentes. Entretanto, cabe levar em consideração a observação de RC2, tendo em vista que as mesmas contribuem para tornar os processos mais interativos e favorecem ao docente uma melhor compreensão das reais necessidades dos alunos.

A sexta pergunta indagava se os sujeitos pretendiam mudar a prática pedagógica em cursos *online*, ou até mesmo em cursos presenciais, após a experiência adquirida com a avaliação de atributos afetivos ocorrida no ESIO. Seis respondentes firmaram a intenção de mudar suas práticas pedagógicas. RC6 relacionou as possíveis mudanças às dicas e reflexões provocadas pelos professores. Para RC7 a experiência adquirida no ESIO lhe propiciou, ainda que como aluno de outros cursos, uma maior interação com colegas em atividades presenciais. Outro respondente (RC13) destacou a colaboração e a atenção ao pensamento de seus futuros alunos como aspectos que levará em consideração em sua prática. Essas falas aparecem a seguir.

RC6- *Sem dúvida! Muitas dicas do curso e reflexões provocadas serão úteis para todas as nossas futuras comunicações com alunos e mesmo com interlocutores em ambientes de treinamento online.*

RC7- *Sim, consegui interagir com os colegas em cursos presenciais em que participo e com isso percebi e percebo o aumento em minha capacidade produtiva nesses cursos, pois com a interação mais próximas com os colegas, consegui tirar e esclarecer dúvidas nas quais estamos desenvolvendo.*

RC13- *Evidente. Darei maior ênfase ao pensamento de meus alunos, passarei o conhecimento na medida em que eles compartilhem junto aos demais os seus.*

Foi importante observar uma parcela de sujeitos mais resistentes, pois três deles (21%) não pretendem mudar suas práticas. Um outro sujeito, RC12, respondeu negativamente por entender que os atributos afetivos já fazem parte de sua prática docente. No entanto, registra a relevância do curso no sentido de apresentar uma proposta sistematizada para o uso dos atributos afetivos na docência *online*.

RC12- *Não pretendo mudar minha prática, pois sempre tive os atributos afetivos como parte integrante da docência, seja esta online ou presencial. No entanto, o que levo daqui é a sistematização destes atributos- nota 10!!*

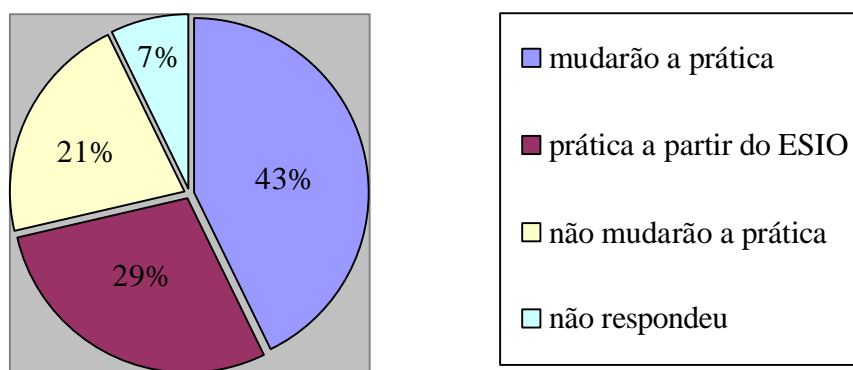
Quatro sujeitos, por estarem inseridos na primeira experiência de EAD, registraram uma predisposição bastante positiva em relação ao uso desses atributos. Destacamos as falas de RC3 e RC10 para exemplificar.

RC3- *Como nunca havia tido experiência como tutora online, vou começar nesta área agora, então pretendo usar o conhecimento adquirido.*

RC10- *Nunca tive essa experiência em dar cursos online, com esse curso foi a primeira vez. Gostei muito do que me foi apresentado e pretendo usar numa próxima experiência.*

No gráfico abaixo apresentamos os percentuais encontrados de acordo com as respostas dos alunos em relação à intenção (ou não) de mudança em sua prática pedagógica *online*.

Gráfico 12- Mudança de prática pedagógica



A sétima questão pediu aos sujeitos que tecessem comentários sobre a sistemática utilizada no ESIO para avaliar os atributos afetivos. Solicitou também um posicionamento sobre as atividades escolhidas para o desenvolvimento dos atributos.

Obtivemos 13 respostas. Os comentários se concentraram basicamente na segunda parte da pergunta. Os sujeitos registraram que as atividades propostas tinham sido coerentes, dinâmicas, adequadas aos atributos e que cumpriram os objetivos do curso.

R1- *Acho as atividades coerentes com os atributos e capazes de verificar seu desenvolvimento.*

R3- *As atividades para avaliar os atributos foram boas, bem dinâmicas.*

R6- *Sem comentários sobre a sistemática, acho que estaria além da minha competência comentar a respeito. Creio que as atividades escolhidas foram adequadas, mas outras poderiam ter sido utilizadas, como as pesquisas.*

R11- *Que apesar de não termos tido um retorno sobre o curso, acredito que as atividades propostas, cumpriram seu objetivo.*

R12- *Como já comentei, acho que as atividades propostas estavam coerentes com os atributos avaliados.*

R14- *Foram satisfatórias. As atividades, se atingiram os objetivos, devem ser mantidas.*

Percebemos, neste item, que as respostas apresentadas pelos sujeitos vinculavam as atividades propostas à avaliação de cada atributo. Assim, podemos inferir que a sistemática utilizada no ESIO, para avaliar os atributos afetivos, foi bem planejada e conseguiu atingir os objetivos propostos, já que as atividades, segundo os próprios respondentes, estavam coerentes e adequadas aos atributos a serem avaliados.

A última questão solicitava que os sujeitos apresentassem sugestões para a melhoria do curso, e que indicassem outros atributos necessários à prática da docência *online*. Não houve comentários acerca de outros atributos que poderiam fazer parte do estágio. Os comentários ficaram no nível das sugestões para a melhoria do curso. As mais indicadas diziam respeito à diminuição do tempo de *feedback* das atividades e o aumento da carga horária do estágio.

R1- *Melhorar o feedback.*

R7- *Acho que o tempo de resposta do curso teria que ser mais ágil.*

R10- *Gostaria que a demora para a resposta das avaliações fossem revistas. Ficávamos esperando semanas para resposta de um trabalho e vencendo o prazo de outros.*

R12- *No momento não me ocorre. Refletindo a respeito, penso que foi muito interessante a parte prática, e que talvez pudesse ter um fórum pós-prática, para trocar as impressões sobre a vivência do ponto de vista do docente. Para mim, este foi o grande diferencial,*



*mas confesso que vivi uma certa angústia com relação aos alunos, e gostaria de ter trocado com o resto do grupo estas impressões. Outra sugestão, diz respeito ao tempo. Não acho que curso, por ser online, não deve respeitar e seguir os feriados do calendário. Fiquei um pouco aflita com isso, principalmente por que minha família queria viajar, mas era um lugar onde não teria acesso a rede, enfim...acho que isso poderia ficar mais determinado e, repito, o fato de ser online não significa ignorar feriados e finais de semana. Uma coisa é o aluno poder dispor do tempo da maneira que achar melhor, outra são os prazos de entrega de trabalhos...Enfim, é isso. De todo modo, adorei este curso!! Parabéns a todos!!*

R13- *Não creio que precise mudar. Talvez estender o tempo para qualificar ainda mais os alunos seria uma sugestão plausível.*

Mais uma vez lembramos que a pergunta solicitava aos alunos que propusessem sugestões e outros atributos para serem trabalhados na docência *online*. Quanto ao foco da pesquisa (atributos afetivos para a docência *online*), não obtivemos dados mais consistentes que pudessem ser agregados ao trabalho. Entretanto, verificamos questões relevantes e muito comuns nos cursos a distância, que são as atividades e a carga horária. Embora não seja este o *core* do estudo, elas compõem a estrutura de um curso *online* e devem ser consideradas quando se pretende implementar uma nova metodologia.

Nesta versão do ESIO tivemos 14 alunos, todos civis, oriundos do LNCC, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e Tribunal de Contas do Estado e da própria FT. Ainda que o curso fosse direcionado a não militares, sem nenhum vínculo com o EB, não houve registro de evasão. Se considerarmos a evasão como a desistência do aluno após a matrícula e que, o cansaço após um dia de trabalho, a pouca interatividade nos cursos e a sensação de abandono contribuem para tal (FÁVERO, 2006), podemos supor que o estágio obteve um bom desempenho.

Neste contexto, não podemos esquecer que 70% (10) dos alunos tinham alguma experiência com a EAD (Gráfico 10), todos eram professores em suas instituições e que a concepção para desenvolvimento e avaliação dos atributos afetivos foi inteiramente vinculada às atividades interativas. Assim, concluímos que os motivos para a evasão, descritos por Fávero, de certa forma, foram mitigados pelo modelo de EAD inserido no estágio.

### 3.3 CONFRONTO ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DO ESTUDO

Nesta seção, apresentamos um confronto entre as percepções dos sujeitos do estudo, os quais se dividiram em dois grupos de alunos do Curso ESIO: no primeiro se situam os

militares e no segundo os civis. Para facilitar a leitura dessas percepções, optamos por apresentar as respostas em quadros, destacando que os textos neles inseridos refletem a nossa interpretação dos posicionamentos dos respondentes, tendo por base orientações da técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2007).

Sobre o desenvolvimento dos atributos afetivos, estabelecemos o contraponto que se segue.

Quadro 1 – O desenvolvimento dos atributos afetivos segundo os alunos

Síntese das respostas dos militares	Síntese das respostas dos civis
<p>A maioria dos respondentes não explicitou como tinham sido desenvolvidos, apenas se limitou a informar que haviam sido trabalhados de maneira eficiente.</p> <p>As respostas indicam que mais da metade dos participantes (10) responderam com coerência à pergunta do questionário; os demais centralizaram suas respostas em elogios ao curso.</p> <p>Do conjunto das respostas, depreende-se que os atributos foram desenvolvidos em todas as fases, a saber: exploração do ambiente virtual; trabalhos em grupo; fóruns; exercícios de simulação da tutoria; na interação entre os atores; nas cobranças em relação às exigências das tarefas; e na retroalimentação oferecida pelos professores.</p>	<p>Sete, dos 14 sujeitos nesta categoria, responderam que os atributos foram desenvolvidos por meio da comunicação, o que envolveu atividades dinâmicas, leitura da base teórica, linguagem motivacional dos professores por intermédio de diálogos, atividades nos fóruns, troca de informações entre os alunos, atenção dada pelos tutores e os questionamentos bem elaborados por parte dos docentes.</p> <p>A comunicação e o diálogo, desenvolvidos por meio das atividades nos fóruns, foram ressaltados por esses respondentes. Isto confirma a relevância da interação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.</p>

Em relação a esta questão podemos, então, concluir que tanto para os militares, como para os civis, os atributos afetivos foram desenvolvidos nas diversas atividades pedagógicas disponíveis no AVA. Os fóruns, a troca de informações, a interação, os questionamento, as cobranças e o *feedback* aparecem como interfaces nessas respostas.

Os militares foram mais objetivos e diretos em suas ponderações, talvez por ser este o comportamento típico desses sujeitos; já os civis procuraram enaltecer o lado mais afetivo dos docentes e isto pode ter ocorrido em virtude do desconhecimento da proposta no contexto de suas atuações como docentes. De um modo geral, os militares, mesmo antes da realização do curso, já tinham conhecimento do desenvolvimento de atributos afetivos, fosse por meio de outro curso (não podemos esquecer que esta é uma intenção recorrente nos cursos presenciais do EB), ou somente por intermédio de leituras das normas internas do ensino militar.

As respostas obtidas neste primeiro questionamento nos remetem às características da docência *online* exploradas em nossa abordagem teórica, quando destacamos a importância da interatividade (SILVA, 2002), do diálogo aberto (RAMACIOTTI, 2010) e do *feedback* (Mory, 2004) nos cursos *online*.

Depreendemos, pois, que as percepções de militares e civis guardam similaridades na medida em que apontam a intencionalidade da exploração dos atributos afetivos ao longo de todo o processo.

Em relação aos atributos afetivos mais importantes para a docência *online*, com base na análise de conteúdo das respostas de ambos os grupos, elaboramos o quadro que se segue.

Quadro 2 – Atributos afetivos mais importantes para a docência online segundo os alunos

Síntese das respostas dos militares	Síntese das respostas dos civis
Dentre os atributos trabalhados no curso (sociabilidade, cooperação, organização e tolerância), a sociabilidade foi o mais valorizado, sendo destacado por oito respondentes (44%). Cooperação e organização também foram muito mencionados (cada um deles cinco vezes). Em algumas respostas, a sociabilidade aparece vinculada à interação. Embora alguns atributos não tenham sido alvo de desenvolvimento no curso, surgiram espontaneamente: responsabilidade, perseverança / persistência e interação.	Dez sujeitos responderam de maneira indireta, ou seja, não citaram os atributos e sim outros comportamentos que apareceram durante o curso, a saber: carinho e atenção; comprometimento e liberdade; empenho dos professores; troca de experiências entre os alunos; vínculo do aluno com o curso; diálogo; e o trato com os alunos. As respostas contem os atributos de forma implícita, pois carinho e atenção com o aluno significam tolerância; empenho e comprometimento significa dedicação / responsabilidade; troca de experiências é o mesmo que colaboração; diálogo representa comunicabilidade; e o trato com os alunos implica em sociabilidade.  Três sujeitos responderam objetivamente ao que foi solicitado, sendo que um situou a cordialidade, por nós decodificada como a sociabilidade. Outro citou organização, tolerância e cooperação e um terceiro, destacou a tolerância.

Fica nítido, pois, que a sociabilidade foi o atributo mais valorizado tanto pelos militares quanto pelos civis. Cooperação, organização, responsabilidade e tolerância também foram bem mencionados.

A valorização desses atributos afetivos pelos alunos vai ao encontro do que estudamos em nossa revisão bibliográfica. Estes sujeitos evidenciaram que percebem a afetividade como estímulo indispensável à atividade cognitiva (LA TAILLE, 2005). Mais especificamente, compreendem que raciocinar implica em vivenciar sentimentos e que a construção de afetos passa pela compreensão da realidade na qual incide a afetividade (PESSOA, 2000). Foi interessante observar que os civis falaram da importância do vínculo com o curso, por nós identificado como ‘sentimento de pertença’, elemento fundamental na docência *online* (PALACIOS, 1998). Podemos aqui inferir que, em virtude das movimentações serem recorrentes na carreira militar, a questão do vínculo é menos percebida por estes sujeitos.

Cabe, então, considerar que novamente aparecem percepções convergentes nas respostas dos alunos.

Da indagação sobre o atributo afetivo considerado irrelevante para a docência *online*, com a justificativa da resposta, elaboramos o quadro que se segue.

Quadro 3- Atributos afetivos irrelevantes para a docência online

Síntese das respostas dos militares	Síntese das respostas dos civis
Todos os respondentes se posicionaram favoravelmente em relação aos atributos desenvolvidos no curso.	Embora a maioria tenha indicado que todos os atributos trabalhados no estágio eram importantes, cabe salientar que nove destes relacionaram a relevância ao conceito amplo e docência <i>online</i> . Um respondente, apesar de não mencionar qualquer atributo como irrelevante, destacou a falta de interesse do aluno como um elemento perturbador das atividades <i>online</i> . Entendemos esta resposta equivalente ao atributo responsabilidade, que não foi alvo de avaliação no ESIO. A responsabilidade se expressa a partir das atividades e exigências dos professores.

Constatamos, desta análise, que os alunos não expressam percepções negativas em relação aos atributos afetivos necessários à docência *online*. As respostas de ambos os grupos convergem. Foi importante, no entanto, observar um respondente destacando a falta de

interesse do aluno. Esta pode estar associada a muitas variáveis, podendo-se mencionar, em particular, a problemática da autonomia, pois como nos ensina Freire (2003), a responsabilidade de um aluno por suas ações depende necessariamente da capacidade de agir por si próprio e de dialogar. Talvez o sujeito que tivesse servido de exemplo para este respondente não tenha assumido a sua autonomia como profissional inserido em um processo e formação continuada.

No que tange à intencionalidade da proposta do curso, no sentido de desenvolver atributos afetivos vinculados à docência, foi possível estabelecer a seguinte comparação:

Quadro 4 – Intencionalidade da proposta de desenvolver atributos afetivos

Síntese das respostas dos militares	Síntese das respostas dos civis
Todos se posicionaram a favor desta intencionalidade, ficando clara a sua associação à questão da motivação, tanto para a participação no curso, como para o desempenho futuro da docência online. Outras falas associaram o trabalho didático aos objetivos afetivos nos seguintes aspectos: (a) interação professor-aluno; (b) avaliação; e (c) relação teoria-prática.	As respostas foram positivas quanto a esta intenção. Dos 14 sujeitos, 12 destacaram a iniciativa da proposta. Um sujeito, apesar de ter destacado a boa intenção, observou a falta de tempo para a prática das interfaces do <i>Moodle</i> .

Verificamos que o posicionamento dos respondentes militares foi inteiramente a favor da intencionalidade da proposta, estes relacionaram a aplicação dos atributos afetivos à questão da motivação, a qual concorre para o bom desempenho dos alunos e a internalização de atributos atinentes à atividade docente. Nas falas dos civis observamos respostas positivas, por parte de 12 sujeitos. Eles relacionaram a proposta aos seguintes aspectos: (a) confere maior importância à docência e à afetividade; (b) amplia o calor humano; (c) aumenta a interação; (d) promove maior aproximação professor/aluno; (e) dá clareza e objetividade na sistematização do desenvolvimento dos atributos.

Um assunto levantado por respondente civil foi a questão da evasão nos cursos a distância, considerada crucial nesta modalidade. Como abordado anteriormente, Borges (2010), em estudo realizado junto a professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pinheira / RJ, verificou a relevância da afetividade junto a professores e sua influência na diminuição da evasão nos cursos a distância. Observamos, então, que as falas dos dois subgrupos são positivas em relação à intencionalidade da proposta e que a mesma já serve de exemplo para alguns.

Na tentativa de visualizar uma relação entre a vivência dos atributos afetivos no curso e a futura prática dos alunos na condição de instrutores *online*, organizamos o quadro que se segue.

Quadro 5- Atributos afetivos na futura prática docente

Síntese das respostas dos militares	Síntese das respostas dos civis
Dez respondentes (55%) expressando uma posição altamente favorável à incorporação dos atributos afetivos em suas práticas pedagógicas, os quais se vinculam a aspectos como criatividade; metodologia; prática; relação professor-aluno; interação aluno-aluno; ensino presencial.	Seis respondentes afirmaram que irão mudar as práticas pedagógicas após a experiência no ESIO. Esta mudança se baseia nos exemplos oferecidos pelo curso.

Embora alguns respondentes militares tenham registrado que não mudariam suas práticas docentes após a conclusão do curso, mais da metade deles disse que incorporariam os atributos afetivos em suas práticas. Podemos inferir que as respostas negativas de alguns sujeitos militares podem estar relacionadas a experiências anteriores positivas em outros cursos presenciais, nos quais já ocorrera a internalização da postura afetiva.

Da mesma forma que os respondentes militares, observamos que a maioria dos civis afirmou que irá mudar a prática após a experiência neste curso. De acordo com um respondente, a atuação dos professores do ESIO foi fundamental para motivar a mudança na prática docente.

Portanto, inferimos que mudanças na prática docente, incorporando os atributos afetivos, serão assumidas por boa parte dos alunos do ESIO. Podemos também concluir que os professores do curso, ao utilizarem as características da docência *online*, tornaram possíveis estas intenções por parte dos alunos.

Em relação à viabilidade da utilização, em sala de aula *online*, dos atributos afetivos considerados no curso, encontramos a seguinte síntese:

Quadro 6- Utilização dos atributos em sala de aula *online*

Síntese das respostas dos militares	Síntese das respostas dos civis
Todos, inclusive os resistentes apontados anteriormente, viram possibilidade de uso.	Neste quesito obtivemos 92% de aceitação quanto à viabilidade da utilização dos atributos. Um respondente falou sobre a melhora de seu desempenho ao utilizar os

	atributos afetivos. Outro observou que irá depender de quem estiver realizando o curso.
--	---

Obtivemos quase 100% de respostas admitindo a viabilidade da utilização na sala de aula *online*, dos atributos afetivos. A pequena porcentagem de sujeitos civis, que não responderem objetivamente ao solicitado, não foi contra a intenção proposta.

Para Bloom (1979) o domínio afetivo aborda reações afetivas, sendo dividido em cinco níveis, a saber: (a) acolhimento / atenção; (b) resposta; (c) valorização; (d) organização; e (e) caracterização por um valor ou sistema de; trata-se, então, de ação consistente segundo os valores desenvolvidos. Por inferência, podemos admitir que a predisposição evidenciada por estes alunos corresponderia ao nível da valorização.

O curso pesquisado - ESIO - procurou desenvolver uma metodologia que desenvolvesse, nos futuros docentes online, atributos afetivos entendidos como necessários à docência. Isto, talvez, tenha suscitado o resultado positivo obtido neste item.

Os comentários acerca das atividades escolhidas para desenvolver os atributos afetivos permitiram o confronto que se segue.

Quadro 7- Atividades para o desenvolvimento dos atributos

Síntese das respostas dos militares	Síntese das respostas dos civis
No conjunto das respostas depreendemos que as atividades do estágio apresentam uma relação direta com o desempenho dos professores. Foram visualizadas de forma positiva (bastante elogiada).	Os sujeitos avaliaram que as atividades propostas foram coerentes, dinâmicas, adequadas aos atributos e que cumpriram o objetivo proposto. Percebemos, neste item, que as respostas apresentadas pelos sujeitos vinculavam as atividades propostas à avaliação de cada atributo. Assim, podemos inferir que a sistemática utilizada no ESIO, para avaliar os atributos afetivos, foi bem planejada e conseguiu atingir os objetivos propostos, já que as atividades, segundo os próprios respondentes, estavam coerentes e adequadas aos atributos a serem avaliados.

Ao recordar as características da docência *online*, tratada em capítulo anterior, verificaremos que a interatividade, segundo Silva (2002), é um dos principais aspectos da educação a distância. Para este autor, a interatividade, na docência *online*, procura evitar o que muitas vezes acontece na sala de aula presencial: a transmissão do conhecimento pelo

professor-emissor ao aluno-receptor reprodutor. Sendo assim, insere-se na perspectiva de colaboração, construção e co-criação do conhecimento, o que ocorreu no curso em estudo.

As atividades conduzidas no curso procuraram estabelecer uma relação de colaboração e interatividade entre os professores e alunos, condizente com a proposta pedagógica do ESIO. Cabe, no entanto, supor que se faz necessária alguma experiência na EAD, por parte dos coordenadores e professores, para integrar os atributos afetivos às atividades pedagógicas disponíveis no AVA.

Inferimos que as atividades desenvolvidas para avaliar os atributos afetivos, além de terem sido reconhecidamente aprovadas pelos alunos respondentes, foram adequadas ao ESIO.

Por fim, solicitamos aos respondentes que oferecessem sugestões para a melhoria do curso e que indicassem outros atributos necessários à prática da docência *online*, além dos que haviam sido trabalhados no estágio.

Quadro 8- Sugestões para melhoria do ESIO

Síntese das respostas dos militares	Síntese das respostas dos civis
<p>A avaliação geral do estágio foi muito boa, a maioria dos respondentes sugeriu o aumento da carga horária do curso, principalmente na atividade de prática de docência <i>online</i> (atualmente o ESIO funciona com 60 horas).</p> <p>Um respondente sugeriu o atributo dedicação para avaliar se o professor se fez presente, atendendo prontamente as necessidades dos alunos.</p> <p>Dois observaram a falta de tempo para o desenvolvimento do exercício da docência <i>online</i>, uma vez que este era o principal objetivo do estágio. Uma composição equilibrada entre a teoria e a prática é questão central em todo processo de ensino aprendizagem.</p>	<p>Não houve comentários acerca de outros atributos que poderiam fazer parte do estágio. Os comentários ficaram no nível das sugestões para a melhoria do curso. As mais indicadas diziam respeito à diminuição do tempo de <i>feedback</i> das atividades e ao aumento da carga horária do estágio.</p> <p>Nesta versão do ESIO tivemos 14 alunos, todos civis, oriundos do LNCC, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Tribunal de Contas do Estado e da própria FT. Ainda que o curso fosse direcionado a não militares, sem nenhum vínculo com o EB, não houve registro de evasão. Se considerarmos a evasão como a desistência do aluno após a matrícula e que, o cansaço após um dia de trabalho, a pouca interatividade nos cursos e a sensação de abandono contribuem para tal (FÁVERO, 2006), podemos supor que o estágio obteve um bom desempenho. Neste contexto, não podemos esquecer que 70% (10) dos alunos tinham alguma experiência com a EAD (gráfico n. 10), todos eram professores em</p>



	suas instituições e que a concepção para desenvolvimento e avaliação dos atributos afetivos foi inteiramente vinculada às atividades interativas. Assim, concluímos que os motivos para a evasão, descritos por Fávero, de certa forma, foram mitigados pelo modelo de EAD inserido no estágio.
--	---

Aumento da carga horária para a atividade de prática docente e fornecimento de *feedback* foram as principais questões levantadas pelos militares e civis. Nas respostas dos civis não verificamos sugestões ao curso. Inferimos que este fato pode ter ocorrido pela inexperiência dos alunos em relação a cursos a distância com este tipo de abordagem (atributos afetivos). Quanto aos militares, podemos observar que o aspecto do tempo para a atividade de prática docente, considerada por eles como a principal do curso, ficou aquém do esperado, o que pode ter concorrido para uma desmotivação dos alunos.

Finalmente cabe considerar outro aspecto levantado por alguns respondentes, a saber: a introdução do atributo dedicação, este voltado aos professores. Seria uma espécie de avaliação do docente, a fim de verificar o tempo que levaria para realização de um *feedback*. Consideramos esta sugestão muito pertinente.

### 3.4 RESULTADOS OBTIDOS JUNTO ÀS PROFESSORAS, TUTORAS DO ESIO

Para obter as informações junto às professoras tutoras do ESIO também foram aplicados questionários *online*. Três eram militares do DECEX (uma capitão e duas tenentes) e uma era civil, todas doravante indicadas pelas siglas P1, P2, P3 e P4, onde P significa professora.

Em uma breve caracterização dessas profissionais, encontramos o seguinte: (a) P1 é graduada em informática, Mestre e Doutora em Informática na Educação e especialista em EAD. Atuou nas duas primeiras versões do ESIO (2010 e 2011); trabalhou no Departamento de Educação e Cultura do Exército, sendo, à ocasião da pesquisa, professora do Colégio Militar de Porto Alegre; (b) P2 é graduada em Análise de Sistemas, Mestre em Tecnologia da Informação e especialista em EAD, atuando no Departamento de Educação e Cultura do Exército na Assessoria de Tecnologia da Informação e Educação a Distância. Trabalhou nas versões de ESIO de 2012; (c) P3 é graduada em Análise de Sistemas e especializada em Educação a Distância. Atuou nas versões do ESIO de 2012. Estava vinculada ao

Departamento de Educação e Cultura do Exército, atuando na Assessoria de Tecnologia da Informação e Educação a Distância; e (d) P4 é pedagoga e especialista em Educação a Distância, tendo como função supervisionar a tutoria da Fundação Trompowsky. Atuou na versão do ESIO 2012.

Esses dados revelam a predominância de conhecimentos na área da Informática, cabendo destacar a formação de P1, com elevada titulação aliada à área da Educação.

A seguir são apresentadas as respostas dessas professoras às perguntas contidas no questionário encaminhado eletronicamente. Incluímos, imediatamente após a transcrição das falas, uma síntese das ideias dessas respondentes e comentários ancorados em nossa base teórica.

A primeira pergunta indagava como os alunos perceberam e comentaram o desenvolvimento dos atributos afetivos com vistas à docência *online* (prática)?

*P1 - Os alunos gostaram. Elogiaram muito os feedbacks que receberam, pois em cursos a distância normalmente ele recebe um por atividade. Já no ESIO ele é avaliado em dois aspectos, o cognitivo e o afetivo. Os alunos gostam muito da opinião do professor acerca das atividades que eles desenvolvem. Quanto mais, melhor.*

*P2 - Em princípio não houve perguntas. Como não houve pergunta não houve respostas. O tipo de atributo é informado no início da tarefa, então o aluno percebe que está sendo avaliado na área afetiva, pois é informado no texto da tarefa. Quando a tutoria é ativa os alunos têm mais facilidades de dar respostas mais favoráveis. Os alunos são lembrados, chamados a cooperar. Na tutoria passiva o professor não conseguiu perceber o desenvolvimento dos atributos. Conseguiu perceber com a interação nos grupos (ação de tutoria – tutoria ativa). A maioria dos alunos corresponde ao estímulo dos atributos. Com a inserção do professor no cenário (fórum, espaço de troca entre os integrantes dos grupos), este percebeu que é possível desenvolver atributos afetivos.*

*P3 - Os alunos acham este tipo de avaliação da área afetiva muito construtiva, pois entendem que a mesma visa sugerir oportunidade de melhorias para superar limitações as quais, normalmente, causam insegurança durante o processo de mediação do conhecimento e que não está associada a sua área cognitiva. É fato que estranham, em um primeiro momento, as atividades didáticas propostas durante o período de estudo dos módulos do curso, pois acham que as mesmas os expõem a manifestar atitudes que, nem sempre, se sentem confortáveis em demonstrar. Porém, ficam agradecidos quando recebem o feedback destas atitudes, e expressam que a partir deste feedback se sentem mais seguros para exercer a docência online.*

*P4 - Os alunos vivenciam esta experiência dos atributos afetivos, realizando atividades nos fóruns de discussão. É fundamental que o professor responsável pela elaboração das atividades didáticas e das avaliações, tenha especialização e experiência em EAD, para elaborar atividades que vislumbrem a interação, colaboração, reflexão, crítica, permitindo aos discentes possibilidades de construção de seus próprios saberes.*

Por essas falas, podemos inferir que os alunos, apesar de se sentirem constrangidos quanto à avaliação de seus comportamentos, validaram a proposta do curso. Há insegurança no início do processo, amenizada por meio do *feedback*, percebido como instrumento fundamental para o diálogo sobre o desenvolvimento dos atributos afetivos. As tutoras ressaltam a importância da tutoria ativa: os alunos correspondem desde que estimulados. Destacam, também, a necessidade do tutor ser experiente na docência *online* e buscar sempre se inserir nas tarefas propostas aos alunos. Como processos necessários ao ensino-aprendizagem *online* situam: interatividade; colaboração e reflexão crítica, todos redundando e, construção própria de saberes.

Aqui cabe retornar à teoria, lembrando que, segundo Zeferino *et al* (2007), o *feedback* diz respeito às informações transmitidas aos estudantes acerca do desempenho em uma tarefa; por meio dele o aluno obtém uma visão mais clara do seu desempenho. As tutoras e os alunos do ESIO captaram esta relevância.

Ficou claro para todos que a interação professor-aluno é fundamental para o sucesso de qualquer projeto de EAD. A interação é um dos principais aspectos da docência *online* (SILVA, 2000); por seu intermédio potencializa-se a co-criação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

Verificamos, ainda, que a tutoria ativa<sup>24</sup>, onde o professor tutor toma a iniciativa de promover a interação, foi a principal estratégia utilizada pelas professoras para desenvolver e avaliar os atributos afetivos. Portanto, com o desenvolvimento de atributos afetivos no curso em tela, o aluno é instado a se fazer mais presente no AVA, o que aumenta a troca, a cooperação e, conseqüentemente, a construção coletiva do conhecimento, ou a inteligência coletiva apregoada por Lévy (2007).

A segunda pergunta pedia às professoras que apontassem, entre todos os atributos afetivos que o curso explora / desenvolve, os que consideraram mais importantes para a docência *online*, explicitando por quê. Encontramos as respostas que se seguem.

---

<sup>24</sup> A tutoria ativa representa o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem do aluno e do grupo por parte de um tutor, garantindo um *feedback* construtivo e imediato. O tutor tem o papel de: comentar os trabalhos realizados pelos alunos; corrigir as avaliações dos estudantes; ajudá-los a compreender os materiais do curso por meio das discussões e explicações; responder às questões sobre a instituição; ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos; organizar círculos de estudo; fornecer informações por telefone e/ou e-mail; supervisionar trabalhos práticos e projetos; atualizar informações sobre o progresso dos estudantes; fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e servir de intermediário entre a instituição e os alunos (CARVALHO, sem data).

P1 - *Cooperação, pois fica visível para o docente online os alunos que trabalham e os que não trabalham através do ambiente online. Além disso, é possível ver a qualidade da participação de cada um dos alunos.*

P2 - *Cooperação, porque desenvolve no aluno a necessidade de pesquisar de maneira autônoma, buscando ajudar o companheiro em atividades didáticas propostas. Quando se trabalha em equipe se desenvolve habilidades para construir resultados juntos, o chamado espírito de corpo para os militares, mas para o meio civil é um sentimento de pertença.*

P3 - *Eu não consigo definir quais os atributos mais importantes. Em minha opinião todos os atributos selecionados para o ESIO são muito importantes para o perfil do docente online. Eles não podem ser enxergados de forma isolada, pois é a simbiose dos mesmos que potencializa o perfil desejado para este profissional. Um mediador do conhecimento com deficiência em alguns desses atributos pode comprometer a eficácia do processo ensino aprendizagem, já que seus alunos são heterogêneos, apresentam históricos de aprendizagem distintos e, portanto, necessitam de um docente online com múltiplas habilidades para apoiá-los quanto a sua gestão do tempo e do conhecimento e o desenvolvimento da sua real autonomia.*

P4: *Os docentes online devem favorecer o aprendizado colaborativo. Para o sucesso da ação colaborativa, cada atributo afetivo desenvolvido durante o ESIO tem sua importância. A distância transacional de um curso na modalidade a distância é medida de acordo com o grau em que os alunos podem ou não dialogar com seus tutores. Este fator é determinado pela estrutura (organização) do curso, levando-se em consideração a autonomia do aluno, que pode ser desenvolvida através dos fóruns de discussão, onde o tutor não deve responder aos questionamentos imediatamente, para permitir o desenvolvimento da objetividade e da cooperação nos alunos.*

Inferimos que os atributos mais importantes destacados pelas professoras foram a colaboração, a objetividade e a cooperação. Lembramos, mais uma vez, que os atributos avaliados e desenvolvidos no ESIO foram a sociabilidade, a cooperação, a organização e a tolerância. Surgiu, porém, o atributo objetividade que é definido como a “capacidade de destacar o fundamental do supérfluo para a realização de uma tarefa ou solução de um problema” (Portaria n. 12, DEPARATEMNTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO), mas, no nosso entendimento, nada impede que outros atributos, mesmo que não estejam na proposta de avaliação em desenvolvimento, chamem a atenção das professoras e mereçam alguma observação ao aluno.

A cooperação mereceu destaque de três professoras; segundo elas, por meio deste atributo é possível conduzir, de maneira mais efetiva, o processo de construção do conhecimento dos alunos. Para os alunos militares, este atributo, inerente a todo trabalho em equipe, fortalece o chamado ‘espírito de corpo’; já para os civis, o sentimento de pertença nutre de forma decisiva a cooperação.

Uma das professoras destacou que todos os atributos são relevantes, não cabendo qualquer destaque. Compartilhamos esta posição.

Aqui cabe retomar a distinção entre colaboração e cooperação. No contexto da docência elas geram dois tipos de aprendizagem: a “colaborativa” e “cooperativa”. A aprendizagem colaborativa tem um enfoque sociocultural, subentendendo que as pessoas caminham juntas para um objetivo comum, o que redundaria em construção do conhecimento individual e de todos. Já a aprendizagem cooperativa implica a divisão de tarefas entre os membros do grupo, de modo que cada indivíduo atua individualmente para o alcance de um objetivo comum (APARECI; ACEDO, 2010).

Na terceira questão perguntamos qual (ou quais) atributo(s) afetivo(s) desenvolvido(s) no curso julgavam irrelevante(s) para a docência *online*, ao que responderam:

*P1 - tolerância, pois se o professor online e os alunos estiverem fazendo o seu papel de forma convincente, esse atributo não será afluído.*

*P2 - Não há. A cooperação permeia a questão da tolerância. Acredito que outros atributos poderiam ser explorados.*

*P3 - Como respondi acima, acho todos muito relevantes. A escolha dos mesmos foi muito assertiva para cumprir os objetivos de um curso desta natureza, ministrado na modalidade EAD.*

*P4 - Todos os atributos afetivos são relevantes de acordo com o que se deseja observar na docência online. Nesta edição de 2012, cada um dos atributos observados (objetividade, cooperação, e organização) é extremamente importante para a formação do docente online.*

De acordo com três professoras, nenhum atributo foi considerado irrelevante. Uma respondente apontou o atributo tolerância, pois ela perde importância quando os demais atributos são praticados. Essas respostas ratificam as posições anteriormente expressas. Fica subentendido que os atributos devem estar coerentes com o perfil do participante do curso, ou seja, os atributos afetivos necessários ao desempenho de uma função devem ser explorados em situações estrategicamente planejadas pelos professores.

Como o curso se propõe a desenvolver a docência, procuramos saber, na quarta pergunta, o que os alunos comentaram a respeito desta iniciativa.

P1 - *Os alunos consideraram a proposta bastante ousada e muito gratificante, pois conduz os alunos a lidar com as adversidades de uma sala de aula online. Ele se depara com aqueles vários perfis de alunos de EAD que são difíceis de lidar: silêncio virtual; ausência; exaltação; não participação; controle; barreira tecnológica; e espera atenta. Diferente do enfoque de ensino de uso de um AVA, onde basta aplicar um manual de uso e não se trabalha o que é mais importante: a interação professor-aluno. Além disso, essa prática possibilita também que o docente-aprendiz lide com a relação de tempo entre os agentes educadores e os educandos, normalmente, não percebida da mesma forma, causando descompasso nos programas de Educação Online. Na educação presencial a execução de uma tarefa é iniciada imediatamente após a sua resposta, já que o aluno está presente quando é feita essa proposição. A proposta de uma tarefa em EAD pode levar mais de um dia para ser percebida por todos os alunos. A maioria dos cursos em rede pede para que seus alunos acessem os AVA pelo menos uma vez a cada dia, assim ocorrendo, o aluno pode ter uma lacuna entre acessos de até 36 horas.*

P2 - *Percebeu-se que no início do curso as expectativas foram bastante favoráveis. Até porque a oferta do curso tem relação direta com as atividades que os alunos irão desempenhar.*

P3 - *A experiência é muito valorosa. Para alguns alunos, que são instrutores presenciais e não possuem formação na área de educação, os atributos afetivos promovem e corroboram para o desenvolvimento de habilidades valiosas para o exercício de sua função, inclusive na modalidade presencial. Eles declaram ficar mais perceptivos e compreensivos quanto à importância da avaliação formativa no Exército Brasileiro. Dizem melhorar o padrão da instrução com a autoanálise das atitudes manifestadas ao longo do curso. Já os alunos militares que possuem formação na área de educação e alunos civis, expressam que os atributos afetivos melhoram a sua prática docente, visto que os remete a conceitos chave para a formação integral do aluno. Conceitos como, 'como eles aprendem e como podemos ensinar', perpassa as técnicas de ensino no que tange as suas metodologias, técnicas e tecnologias. O aluno é trabalhado com mais profundidade, de uma forma especial, onde se sente único no universo da sala de aula, porém, ciente, que faz parte de um todo e que é peça essencial para a máquina do saber funcionar.*

P4 - *Os alunos ficam motivados e comentam que somente se colocando no papel do docente é que realmente "sentem na pele" todas as ansiedades e perspectivas que os professores sentem, quando iniciam na modalidade a distância. Durante esta experiência e ao término, os discentes informam que é fundamental esta dinâmica que valoriza o trabalho colaborativo, a iniciativa, a linguagem dialógica e a mediação.*

No pronunciamento das professoras, verificamos que a proposta do ESIO mobilizou os alunos, uma vez que a prática concreta da docência para cursos a distância foi o alvo principal. Para os militares, a conclusão do curso significa a utilização imediata dos conhecimentos adquiridos, já que são incorporados aos quadros de docentes dos cursos *online* de suas escolas assim que o curso termina; portanto, há uma continuidade entre o aprendido e a sua aplicação prática.

Aspectos como o trabalho colaborativo e o diálogo, características da docência *online* abordadas no arcabouço teórico deste trabalho, também aparecem com comentários relevantes. Não podemos esquecer que o diálogo constitui a base dos processos educacionais. Moore (1991, *apud* PALOMINAS, 2008) nos esclarece que, sendo a distância a principal característica da EAD, se tornava fundamental supera-la por meio do diálogo.

Outras questões percebidas nas respostas das professoras foram: os atributos afetivos promovem habilidades inerentes ao exercício da função docente, o que vai ao encontro do objetivo do curso; e as técnicas de ensino perpassaram as práticas no que diz respeito à metodologia. Este item merece um enfoque mais apurado para que não incorramos em pré-julgamentos quanto ao termo ‘técnica de ensino’. Etimologicamente a palavra técnica significa arte ou habilidade. São procedimentos pedagógicos (componentes operacionais dos métodos de ensino) que têm como principal função estabelecer uma relação entre professores e alunos, alunos e alunos, e comunicar conteúdos (VEIGA *et al*, 2006).

Podemos então sintetizar: os alunos perceberam a proposta como ‘ousada’ e ‘gratificante’, especialmente por que ela tem potencial para ajudar o docente a lidar com os desafios da sala de aula *online*. Eles compreenderam, também, que a aprendizagem desses atributos não diz respeito apenas à educação *online*, mas se projeta para a sala de aula presencial. A motivação que dominou os alunos teve por base o fato das atividades terem cunho prático; em outras palavras: ‘eles se sentiram na *pele* do docente *online*’. Os aspectos mais valorizados por esses sujeitos foram: colaboração; iniciativa; linguagem dialógica e mediação.

Com base nas experiências pedagógicas das professoras, apresentamos a quinta pergunta: quais as dificuldades de utilizar, na sala de aula *online*, os atributos afetivos explorados no curso do ESIO. Seguem-se as respostas obtidas.

P1 - *Exige muita dedicação do professor, praticamente o dobro de tempo (comparado com um curso que não tenha a avaliação da área afetiva).*

P2 - *Nenhuma, porém os resultados melhores observados são aqueles em que o professor com suas estratégias de interação interfere diretamente na condução do processo. Os melhores resultados que já obtive em docências anteriores foram aqueles em que tive a oportunidade de interferir no processo. Não vi dificuldade de desenvolver atributos afetivos dentro do online, desde que a proposta seja sociointeracionista. Não vi como no modelo instrucional de instrução (modelo sem tutoria) o desenvolvimento desses atributos, pois nada substitui o professor.*

*P3 - Quando me deparei com a metodologia pela primeira vez, achava complicada a ação de perceber as atitudes e comportamentos dos alunos acerca dos atributos afetivos a serem observados. Na verdade eu estava contaminada pela modalidade presencial, pelo fato de achar possível perceber estes atributos somente olho no olho. À medida que me desenvolvia e me aperfeiçoava como docente online, eu achava cada vez mais fácil observar estas atitudes e comportamentos. Foi então que constatei que a minha segurança como docente online, a prática do aprendizado continuado, inclusive, onde desenvolvi as habilidades da comunicação dialógica e entendi na prática como funciona a via de mão dupla da interatividade, tudo isso me dava segurança para trabalhar com a área afetiva, a qual, em minha prática docente, está mais associada à experiência e sensibilidade de educador do mediador do conhecimento. Eu me permiti sair do casulo da teoria e emergi na prática me lançando aos desafios que somente se experimenta fazendo. Por fim, a insegurança e a falta de experiência do docente online podem ser complicadas para trabalhar com a área afetiva na EAD, o que aconteceria na modalidade presencial também, porém, o olho a no olho, ainda encapsula algumas limitações que estão no ato de ensinar e que estão longe de estar associadas a algumas metodologias.*

*P4 - Não encontrei nenhuma dificuldade, porque todas as atividades estavam coerentes com os atributos a serem avaliados.*

As respostas indicam que duas professoras não tiveram dificuldade para desenvolver e avaliar os atributos afetivos; uma delas, no entanto, admite que esta tranquilidade se deve a três fatores: (a) perspectiva teórica do sociointeracionismo sustentando o curso; (b) ter em mente que nada substitui o professor; e (c) intervir nas atividades sempre que possível na dimensão interativa.

As outras duas professoras visualizaram as seguintes dificuldades: (a) necessidade de maior dedicação por parte do professor (maior envolvimento); (b) desligamento de práticas específicas das atividades presenciais; (c) compreensão dos processos interativos como ‘via de mão dupla’ (professor-aluno; aluno-professor); (d) habilidade dialógica; (e) estudo continuado sobre as questões da docência *online*; (f) experiência docente; (g) sensibilidade docente; (h) capacidade de mediar conhecimentos.

A questão da dedicação pode implicar a necessidade de limitar o número de alunos por professor para que a observação dos atributos não fique prejudicada. O atributo dedicação, de certa forma, vai ao encontro do mencionado por P2: esta não teve dificuldades em trabalhar com os atributos, pois não abriu mão da sua liderança no processo (no sentido efetivamente participar de todas as atividades), o que obviamente ampliou a sua dedicação.

Mais uma vez encontramos nas falas aspectos que perpassaram nossa revisão da literatura, entre eles sobressaindo: a interação e o diálogo, já comentados do ponto de vista teórico.



Na sexta pergunta indagamos as influências da vivência do ESIO nas práticas dessas professoras. As respostas ofereceram informações interessantes.

*P1 - Os atributos sociabilidade, cooperação e organização são claramente visíveis para o professor online.*

*P2 - Cheguei já pronta, em termos didáticos, no ESIO, porém ele desenvolve alguns atributos afetivos, algo que eu ainda não tinha realizado.*

*P3 - Sou uma pessoa por natureza afetiva, porém ao perceber o desenvolvimento do aluno em virtude da correta aplicação dos atributos afetivos na EAD, eu pude ser mais assertiva na minha mediação do conhecimento, já que o exemplo deve partir de mim, das minhas ações e atitudes. Fiquei mais detalhista e atenta. Passei a me sentir como um agente verdadeiramente ativo na construção do conhecimento dos meus alunos. Achei desafiadora, mas muito enriquecedora a sensação de dividir a responsabilidade do processo de ensino aprendizagem com meus alunos. A autonomia continua sendo deles, mas sabem que podem contar comigo, pois estou atenta, aberta a novas ideias, professora na essência. Sinto que os atributos da área afetiva despertam no professor que há dentro de cada um, pois é um instrumento riquíssimo para a avaliação formativa.*

*P4: Esta metodologia desenvolvida no ESIO proporcionou para a minha prática docente a constatação da aplicação prática dos fundamentos da EAD e a abordagem ou tendência pedagógica sociointeracionista. Pude observar na prática a importância colaborativa como também a importância do tutor que atua como mediador do processo ensino aprendizagem.*

Essas respostas nos permitem inferir que todas perceberam impactos do curso nas suas práticas, sendo que uns foram mais especificados. Esses impactos se referem a: (a) aprendizado da possibilidade de trabalhar com os atributos afetivos na sala de aula virtual (P2); (b) maior facilidade para desenvolver, no contexto da EAD *online*, os atributos sociabilidade, cooperação e organização (P1); (c) desenvolvimento de uma maior atenção ao processo de aprendizagem do aluno, o que envolveu: apreciação mais detalhada das atividades; melhor compreensão do papel docente como ‘agente de desenvolvimento’; e envolvimento com a divisão de responsabilidades, de modo que alunos se constituam em aprendizes autônomos (P3); (d) consolidação do entendimento da relevância da teoria sociointeracionista para promover processos colaborativos na educação *online* e do tutor como mediador da aprendizagem.

Nessas falas se inscrevem a questão da autonomia que, como vimos em Morin (1999), se desenvolve na relação de dependência. Ou seja, autonomia completa não existe, ela se concretiza a partir da sua relação com outros elementos sociais, aí cabendo destaque para o professor. A idéia de interdependência contida no pensamento deste autor se expressa na

prática das professoras que visualizaram a relevância do tutor como mediador. Para lembrar, na perspectiva da complexidade de Morin (*idem*), a autonomia não se constrói na absoluta independência, mas sim por meio de uma constante interação, um agir integrado com a realidade.

Na sétima pergunta solicitamos comentários acerca da sistemática utilizada no ESIO para avaliar os atributos afetivos, e como avaliaram as atividades escolhidas para desenvolver os atributos afetivos. As professoras assim se posicionaram:

*P1 - O ESIO avalia os atributos da área afetiva em dois momentos: na metade de um módulo ou disciplina – serve para indicar ao aluno os pontos fortes e as oportunidades de melhoria em relação ao comportamento que está sendo avaliado – e ao final do módulo ou disciplina, para indicar o alcance ou não dos objetivos afetivos propostos no início do curso. Acho perfeito do jeito que é feito. Escolher as atividades que façam com que os atributos da área afetiva aflorem. Ex: preferir a atividade ‘fórum’ à atividade ‘escolha’.*

*P2 - Achei a sistemática organizada e adaptável à proposta pedagógica. Foi totalmente adaptada. Tanto é que na semana um, ao se mudar o texto da tarefa foi necessário rever o atributo afetivo explorado em curso anterior. Após revisão das atividades percebeu-se todas estavam adequadas. Os resultados obtidos foram adequados aos objetivos propostos (pauta comportamental).*

*P3 - Percebo que o sucesso da aplicação dos atributos afetivos em um curso na modalidade a distância, está ligado as etapas de planejamento do curso, onde as atividades e materiais são trabalhados com riqueza de detalhes e de forma bem minuciosa. É fato que um docente online experiente faz toda a diferença, mas se os atributos selecionados não estiverem em consonância com as atividades didáticas planejadas, dificilmente esta metodologia será agregadora ao curso que for aplicada. Lembro-me do caso em que em uma das versões do ESIO, uma atividade didática foi alterada, porém o atributo afetivo não foi. A equipe de planejamento falhou a não checar o alinhamento do atributo afetivo com a atividade didática em questão. Mas a situação foi resolvida antes da atividade ser proposta aos alunos, pois uma das docentes online questionou o planejamento. Esta ação demonstrou a experiência da profissional quanto a identificar aspectos críticos que podem influenciar na mediação do conhecimento dos seus alunos. Este fato também foi possível de ser solucionado porque a equipe do ESIO trabalha de forma integrada, mesmo que seja em espaço e tempo distintos. Nenhuma atividade ou material didático é submetido aos alunos antes de ser aprovada por toda a equipe de profissionais do nível estratégico e tático envolvidos no curso.*

*P4 - As atividades escolhidas para avaliar os atributos afetivos estão totalmente coerentes. Pude observar e refletir e construir a minha avaliação perfeitamente.*

Dos comentários das professoras inferimos que: (a) os atributos são avaliados em dois momentos, a saber: no meio e no fim do curso; (b) é fundamental escolher adequadamente as

atividades que permitam o afloramento do atributo em avaliação, o que implica em minucioso planejamento do curso; (c) a proposta permitiu fossem realizadas as adaptações que se fizeram necessárias; portanto o planejamento minucioso foi também flexível; (d) a experiência docente em atividades didáticas *online* contribui decisivamente para o bom andamento do curso; (e) as atividades do curso foram planejadas de forma coletiva pelos envolvidos na proposta; isto provavelmente impactou na positiva percepção dos alunos sobre o ESIO; (f) quando existem dificuldades para avaliar um atributo afetivo cabe repensar o planejamento didático e ajusta-lo, ou seja, o problema não se resolve pela troca de atributo, mas sim por meio de uma reflexão crítica sobre a não consecução da proposta.

As falas também apontam a existência de um processo interativo / colaborativo na construção do curso. Esta dinâmica acaba sendo incorporada pelas professoras que, deste modo, se sentem mais seguras para desenvolver esses dois aspectos em sua prática de ensino.

Por fim, pedimos às respondentes que apresentassem sugestões para a melhoria do curso, e que indicassem outros atributos necessários à prática da docência *online*.

*P1 - Acrescentaria o atributo cooperação que não está na lista da portaria 12.*

*P2 - Privilegiar sempre um número menor de alunos para que eles possam ser acompanhados especialmente por conta do desenvolvimento dos atributos afetivos. Em torno de 20 alunos. Para indicar outros atributos dependerá da proposta. Para formar um tutor ele precisa ter inteligência (área técnica), organização, disciplina para cumprir prazos, espírito de comprimento de missão, empatia, gostar do que faz.*

*P3 - Comunicabilidade – é um excelente atributo afetivo. Acho que ele é mais completo que a sociabilidade. Acredito que o primeiro pode substituir o segundo, Percebi na prática que trabalhar com mais de um atributo afetivo, por módulo, pode prejudicar a observação dos mesmos, visto que demanda mais trabalho para a equipe docente. Sugiro os atributos afetivos abaixo listados, para serem adicionados à prática de docência online, porém, ratifico que é arriscado observar mais de um atributo afetivo por módulo didático. Esta é apenas uma sugestão, mas não posso sugerir, para o memento, qual a melhor estratégia para implementá-los: Auto aperfeiçoamento; criatividade; equilíbrio emocional; imparcialidade e sensibilidade.*

*P4 - Acrescentaria uma atividade wiki, onde perceberíamos o atributo afetivo 'iniciativa'.*

Podemos observar que as sugestões dão centralidade: (a) à inserção de novos atributos no rol dos que já existem e que são avaliados nos cursos do EB, a saber: cooperação, auto-

aperfeiçoamento, criatividade, equilíbrio emocional, imparcialidade, sensibilidade e comunicabilidade (é bastante interessante a defesa deste atributo); (b) à limitação do número de alunos por turma *online* e do número de atributos a serem avaliados em cada módulo; (c) ao preparo do tutor para essas tarefas.

#### **4. A CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATRIBUTOS AFETIVOS: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DO ESTUDO**

À luz dos resultados obtidos, registramos nossas conclusões, retornando ao objetivo geral e questões de estudo, apresentados no primeiro capítulo da dissertação.

Conforme sinalizamos nos capítulos 1 e 2, os atributos afetivos são avaliados nos cursos presenciais do Exército com base no que se definiu em dois documentos, a saber: Portaria n. 12/DEP, que trata da conceituação dos atributos da área afetiva e mostra a especificidade da taxionomia afetiva no contexto do EB, tendo sido organizada para atender às necessidades da profissionalização do militar; e Portaria n. 102/DEP, que estabelece as normas para elaboração do conceito escolar.

Esta avaliação está intimamente ligada ao planejamento de cursos por equipes específicas e ao desenvolvimento, por parte dos professores do EB, de estratégias que propiciem as condições para que o aluno exteriorize os atributos desejados. Relembramos que os atributos afetivos a serem avaliados são sempre aqueles constantes do perfil profissiográfico do concludente do curso. O resultado da avaliação é expresso por meio de conceitos que variam de excelente a insuficiente, conforme as pautas comportamentais previstas para cada atributo.

No que tange à primeira questão: como os atributos afetivos foram explorados no curso, visualizamos que, tanto para os alunos militares como para os civis, os atributos foram desenvolvidos nas diversas atividades pedagógicas disponíveis no AVA. Os fóruns, a troca de informações, a interação, os questionamentos, as cobranças e o *feedback* aparecem como elementos fundamentais no desenvolvimento dos atributos. Os militares foram mais objetivos e diretos em suas ponderações, talvez por ser este o comportamento típico desses sujeitos; já os civis procuraram enaltecer o lado mais afetivo dos docentes e isto pode ter ocorrido em virtude do desconhecimento da proposta no contexto de suas atuações como docentes. De um modo geral, os militares, mesmo antes da realização do curso, já tinham conhecimento do desenvolvimento de atributos afetivos, fosse por meio de outro curso (não podemos esquecer que esta é uma intenção recorrente nos cursos presenciais do EB), ou somente por intermédio de leituras das normas internas do ensino militar.

Inferimos que as atividades desenvolvidas para avaliar os atributos afetivos foram aprovadas pelos respondentes, o que oferece um *feedback* positivo aos coordenadores do ESIO. Entendemos que as percepções dos alunos militares e civis guardam similaridades na medida em que confirmam a intencionalidade da exploração dos atributos afetivos ao longo de todo o processo.

Por meio das falas das professoras compreendemos que os atributos são avaliados em dois momentos, a saber: no meio e no fim do curso; porém o sucesso de sua avaliação depende da adequada escolha de atividades que permitam o seu afloramento. Isto demanda planejamento detalhado, mas flexível do curso, de modo que possam ser feitas as adaptações que se fizeram necessárias. Tanto os alunos como as professoras destacaram a relevância da experiência docente em atividades didáticas *online*.

Identificamos, também, que as atividades do curso foram planejadas de forma coletiva pelos envolvidos na proposta, o que deve ter contribuído para a positiva percepção dos alunos sobre o ESIO.

Sobre a segunda questão de estudo - que atributos foram visualizados como mais pertinentes ao desempenho docente (prática concreta) desses capacitados – podemos dizer que, entre os alunos se destacou a sociabilidade, sendo também mencionados a cooperação, organização, responsabilidade e tolerância. Para as professoras foram: a colaboração, a objetividade e a cooperação. Uma professora, no entanto, registrou que não há atributo mais relevante, pois todos são importantes para a docência. Percebemos, então, que as percepções de alunos e professoras se aglutinam nesta resposta.

Foi interessante notar os significados diferentes atribuídos por alunos militares e alunos civis sobre o conceito de cooperação: para os primeiros este atributo é inerente a todo trabalho em equipe e tem como finalidade básica fortalecer o chamado ‘espírito de corpo’; já para os civis, a cooperação potencializa o sentimento de pertença.

A terceira questão solicitou sugestões para a melhoria da capacitação em tela. Encontramos pistas dispersas em várias respostas que não tratavam especificamente desta indagação. Entre essas sugestões destacam-se: (a) a necessidade do docente possuir alguma experiência em EAD; (b) a valorização do *feedback* como instrumento fundamental do processo avaliativo; (c) a centralização do diálogo (mediação) e da tutoria ativa (intensa participação do professor nas tarefas); (d) a ênfase na interatividade e na colaboração como

elementos estimuladores da participação do aluno; (e) o ancoramento das atividades de ensino-aprendizagem na teoria sociointeracionista que fundamenta a interatividade e a colaboração; (f) a manutenção de atividades práticas que permitam ao capacitando sentir-se na ‘pele do docente *online*’; (g) reflexão crítica sobre os atributos a serem desenvolvidos, os quais devem estar coerentes com o perfil do participante do curso.

Os alunos sugeriram ampliação da carga horária do curso e as docentes a limitação do número de alunos por turma (no máximo 20).

Na quarta questão buscamos identificar as diferenças entre as percepções dos docentes militares e as dos docentes civis em relação ao desenvolvimento de atributos afetivos na docência *online*. Os alunos perceberam a proposta como ‘ousada’ e ‘gratificante’, especialmente por que ela tem potencial para ajudar o docente a lidar com os desafios da sala de aula *online*. Eles compreenderam, também, que a aprendizagem desses atributos não diz respeito apenas à educação *online*, mas se projeta para a sala de aula presencial. Os aspectos mais valorizados por esses sujeitos foram: colaboração; iniciativa; linguagem dialógica e mediação.

Os militares foram mais objetivos em suas ponderações, limitando-se a dizer que os atributos foram desenvolvidos com eficiência; já os civis enalteceram a prática das docentes permeada de posturas afetivas. Inferimos que os militares se mostraram favoráveis à intencionalidade da proposta, visualizando a imediata perspectiva de aplicação. Os civis relacionaram a proposta aos seguintes aspectos: (a) confere maior importância à docência e à afetividade; (b) amplia o calor humano; (c) aumenta a interação; (d) promove maior aproximação professor/aluno; (e) dá clareza e objetividade na sistematização do desenvolvimento dos atributos. Não ficou claro se pretendem incorporar a sua aplicação.

A última questão (número 5) indagou quais as facilidades e dificuldades encontradas pelas professoras do ESIO, no desenvolvimento / avaliação dos atributos afetivos no curso. Percebemos que a experiência foi gratificante para as professoras. De início, tiveram de ultrapassar o constrangimento vivenciado pelos alunos em situação de avaliação de comportamentos que, dificilmente, são considerados em um processo de avaliação acadêmica. As inseguranças discentes foram amenizadas por meio dos contínuos *feedback* oferecidos pelas professoras. As dificuldades apontadas referiram-se a aspectos inerentes à docência, a saber: não há como conduzir um processo *online* sem uma grande dedicação (envolvimento)

por parte do professor-tutor; a prática docente *online* exige desligamento de práticas específicas das atividades presenciais; (c) os processos interativos devem ser desenvolvidos como ‘via de mão dupla’ (professor-aluno; aluno-professor; todos), o que irá garantir maior responsabilidade do aluno e autonomia na construção da aprendizagem; (d) sem habilidade dialógica se torna difícil promover a interação e a colaboração; (e) o estudo continuado sobre as questões da docência *online* deve estar sempre presente; (e) a experiência docente ajuda no desenvolvimento do processo; (f) é indispensável ter sensibilidade docente; e (g) a capacidade de mediar conhecimentos é o núcleo da atividade pedagógica.

Por fim, buscamos determinar em que medida o objetivo geral de nossa pesquisa foi atingido. Nossa proposta foi conhecer as percepções que os sujeitos envolvidos na pesquisa construíram sobre o desenvolvimento e a avaliação de atributos afetivos necessários à docência *online*. Em um esforço de síntese, podemos afirmar que todos apresentaram uma visão positiva da proposta. Entre os militares ficou nítida a expectativa de aplicação imediata, até por que o desenvolvimento de atributos afetivos é uma intencionalidade característica da formação do militar do Exército. Alguns militares se mostraram mais mobilizados, outros menos; isto ficou expresso em seus registros. Os civis vivenciaram uma experiência diferente. Ainda que tenham expressado uma percepção positiva, não encontramos pistas sobre a possibilidade de aplicação prática.

Para as professoras a experiência favoreceu o desenvolvimento de novas posturas didáticas com ênfase no diálogo interativo, na colaboração, na mediação *online*, na tolerância, entre outras. Visualizamos a vontade de persistir na tutoria *online*, buscando novos caminhos e soluções para os desafios que emergiram nessas primeiras edições do ESIO virtual.

Com esta pesquisa esperamos ter contribuído para o Exército Brasileiro, corroborando o entendimento existente no âmbito da força no sentido da relevância da avaliação de atributos afetivos no contexto da vida militar. Paralelamente, entendemos que o estudo oferece subsídios para propostas, fora do ensino militar, que pretendam colocar em prática a avaliação dos atributos afetivos.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ABREU-E-LIMA, D. M., ALVES, M. N. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições* vol.22, Campinas: Agosto, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acessado em novembro de 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999.

ALMEIDA, A.R.S. *O que é afetividade?* Reflexões para um conceito, 2004. Disponível em: < [www.anped.org.br/reunioes/24/T2004446634094.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2004446634094.doc) > Acesso: maio de 2011.

ALMEIDA, M.E.B. Desafios e possibilidades da atuação docente online. São Paulo, *PUCViva*, n. 24, Jul-Set. 2005. Disponível em: <[http://www.apropucsp.org.br/revista/r24\\_r07.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r07.htm) > Acesso: agosto de 2011.

ALMEIDA, M.E.B. Transformações no Trabalho e na Formação Docente na Educação *Online*. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1791/1354>. > Acessado em 7/08/11.

AMARO, J. P. *Sentimento psicológico de comunidade: uma revisão*. Análise Psicológica, Lisboa, n.1, v. 25, p. 25 – 33, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v25n1/v25n1a04.pdf>> Acesso: julho de 2010.

APARICI, Roberto; ACEDO, Sara Osma. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distância. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). *Educação Online: cenário formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 138.

ARETIO, L. G. *Por qué va ganando la educación a distancia?* Madri: UNED, 2009.

ARANHA, M. L. de A. *Filosofando*. Introdução à Filosofia. 3. Ed. São Paulo, 2003.

BEHAR, P. A.; LONGHI, M. T.; BERCHT, M.. A busca da dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, P. A. (Org). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENFATTI, Eliana de F. S. S.; SATNO, Rita de Cássia M. T.; DINIZ, David J. A Afetividade na Educação a Distância: Experiências em Engenharia de Produção, 2008. Disponível em: < <http://www.google.com.br>>. Acessado em novembro de 2011.

BLOOM, B. *et al. Taxionomia dos Objetivos Educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre (RS): Globo, 1972.

\_\_\_\_\_. *Taxionomia dos Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre (RS): Globo, 1979.

BLOOM, B. Hastings e Madaus. “*Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendiz Escolar*”. São Paulo: Pioneira, 1971.

BLOOM, B. Características humanas e aprendizagem escolar: uma concepção revolucionária para o ensino. Porto Alegre: Globo, 1981.

BORGES, A. F.; FERREIRA, S. L.; GONÇALVES, S. F.; COUTINHO, R. E. T.. Afetividade no processo do ensino médio a distância, Maio/10. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2011/cd/186.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/186.pdf)>. Acessado em novembro de 2011.

BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. *Lei n. 9.786*, de 8 de fevereiro de 1999. Estabelece a Lei do Ensino do Exército. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF. 27 de 9-2-1999 pág.1

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa. *Portaria nº 102/DEP*, de 28 de Dezembro de 2000. Aprova as Normas para Elaboração do Conceito Escolar.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Ensino e Pesquisa. *Portaria nº 103/DEP*, de 28 de Dezembro de 2000. Aprova as Normas para Elaboração e Revisão de Currículo.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em novembro de 2011.

BRASIL. Ministério do Exército. Departamento de Ensino e Pesquisa. *Portaria Nr 12/DEP*, de 12 de maio de 1998. Aprova a definição dos atributos da área afetiva.

BRASIL. Ministério do Exército. Estado-Maior do Exército. *Portaria n. 013*, de 27 de abril de 1999. Aprova as diretrizes gerais para o ensino a distância no Exército Brasileiro.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. *Portaria n° 68/DECEEx*, de 14 de junho de 2010. Cria o Estágio Setorial de Instrutores *Online*.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In TEDESCO, J. C. (Org.), *Educação e novas tecnologias*. Esperanças ou incertezas? São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Raphael. Portal E-volute – soluções educacionais. Disponível em:< <http://www.portalevolute.com.br>>. Acesso em: outubro de 2012.

CASTAÑON, G.A. Construtivismo e ciências sociais. *Ciência & Cognição*, v.05, 2005, p. 36-49. Disponível em: < <http://www.cienciaecognicao.org/>> Acesso: julho de 2011.

CENTRO DE ESTUDOS DE PESSOAL (CEP). *Domínio Afetivo da Escola*. Rio de Janeiro: Rio, 1978.

CORTELLA, M. S. Não nascemos prontos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CUNHA, C. R.; SILVA, J. M. C.; BERCHT, M. *Proposta de um Modelo de Atributos para o Aprimoramento da Comunicação Afetiva para Professores que atuam na Educação a Distância*. 2008. Disponível em:< <http://www.inf.ufsc.br>>. Acesso: abril de 2011.

DANTAS, H. Afetividade e construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LATAILLE, Y; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M.K. de *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 85.

DELL'AGLI, B.A.V. et al. A afetividade na abordagem teórica piagetina. CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9, (ABRAPEE), São Paulo, Universidade Prebisteriana Mackensie, 6/8 jul. 2009, p.1-22. Disponível em: [http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/11.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/11.pdf) Acesso: maio de 2011.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educar pela pesquisa*. 8.ed. São Paulo: Autores Associados, 2007. Disponível em: [books.google.com](http://books.google.com). Acessado em novembro de 2011.

DRISCOLL, Marcy P.; VERGARA, Adriana. Nuevas tecnologías y su impacto em la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, n. 21, 1997.

FÁVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância. 2006. Disponível em:<  
[www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf)> Acesso em mar. 2012.

FERNANDES, S. S. O ensino militar nas décadas de 70 a 90. *Revista da Cultura*. Rio de Janeiro, Ano VII. N. 13, p. 14-19, 2008.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. *Docência Online: Uma tessitura Pedagógica/Comunicacional*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em:<  
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c426.pdf>>  
Acessado em 17/08/2011.

FIORENTINI, L. M. R. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, L. M.R.; MORAES, R. de A. *Linguagem e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, M.L.P.B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FUNDAÇÃO TROMPOWSKY. Fundação de Apoio ao Ensino do Departamento de Educação e Cultura do Exército. Escritura Pública de Primeira Alteração Consolidada do Estatuto da Fundação Trompowsky. Cartório do 17º Ofício de Notas. Rio de Janeiro, 15/01/2010.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro – São Paulo: Record, 2009.

GOLDIM, J. R. *Princípio do Respeito à Pessoa ou da Autonomia* 2.000. Disponível em:<  
<http://www.ufrgs.br/bioetica/autonomi.htm>>. Acessado em 28/09/2011

GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais*. Leitura e escrita na era digital. Jundiaí. Paco Editorial, 2010.

GOMES, Giancarlo. SARAGOÇA, Viviane. DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Competências para a Docência *Online*: Percepções de Professores/Tutores de Pós-Graduação no Ensino a Distância. Disponível em:

<<http://home.furb.br/mariadomingues/site/publicacoes/2011/eventos/evento-2011-.PDF>>. Acessado em 7/08/11.

GONZÁLEZ REY, F.L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira, 2002.

Harrow, Anita J. *A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: David McKay, 1972.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de (Org.) *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 47-73.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral. In: *Coleção Memória da Pedagogia: Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2005, p. 76-88.

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A (Org.) *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso: maio de 2011.

LIMA, J. M.; DA SILVA, C. V. A. P.; PAIVA, C. M.; *Autonomia em Educação a Distância: Relatos a partir da prática de tutoria na disciplina fundamentos psicológicos da educação em dois cursos de licenciatura da UFPBVIRTUAL*. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000839.pdf>>. Acessado em outubro de 2011.

LEMONS, A. *Cibercidade: um modelo de inteligência coletiva*. In: LEMONS, A. (Org.) *Cibercidade: as cidades na cibercultura*. Rio de Janeiro: E-papers, 2004, p.19-26.

\_\_\_\_\_ ; CUNHA, Paulo, orgs. *Olhares sobre a cibercultura*. PA: Sulina, 2003.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2007. Disponível em <http://books.google.com.br/books>. Acessado em outubro de 2011.

LINS, M.J.S. da C. Contribuições da teoria de Piaget para a educação. *Educação e Cultura Contemporânea*. Universidade Estácio de Sá, v.2, n.4, jul/dez. 2005, p.11-29.

LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A.; BERCHT, M. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR (org), *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. *Educar*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, n.30, p.165-182, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a11n30.pdf> > Acesso: maio de 2011.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EAD*. A educação a distância hoje. São Paulo: Pearson, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: *Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas*. COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.185-208.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 26, n. 2, maio/ago, 1997, p. 1-12. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acessado em outubro de 2011.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2007. Disponível em:<[books.google.com.br](http://books.google.com.br)>. Acessado em outubro de 2011.

MASETTO, M.T.. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M., MASETTO, M.T., MARILDA, A. B. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 133-179. Disponível em:<[books.google.com.br](http://books.google.com.br)>. Acessado em outubro de 2011.

MASETTO, M.T. (Org.) *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORY, E. H. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (Comp). *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.

NETO, C. M.; PERPÉTUO, D> G. A. M.. Estratégias para construção de relações afetivas em ambientes virtuais de aprendizagem, Maio/10. Disponível em:<[www.google.com.br](http://www.google.com.br)>. Acessado em novembro de 2011.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. *Revista Educação a Distância* ns. 4/5, Dez./93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, p. 7-25. Disponível em: < <http://www.rau-tu.unicamp.br> > Acesso: abril de 2011.

OKADA, A.; ALMEIDA, F. J. de. Avaliar é bom, avaliar faz bem. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006, p. 267-288.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V.A. (Org.) Afetividade na escola. 3. ed. , v. 1, São Paulo: Summus, 2003, p. 13-34.

PADUA, E. M. M. *Magistério, formação e trabalho pedagógico*. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática. Campinas, SP: Papyrus, 2007. Disponível em: <http://books.google.com.br> . Acessado em outubro de 2011.

PALACIOS, M. *Cotidiano e ociabilidade no cyberspaço*: apontamentos para Discussão. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/palacios/cotidiano.html> 1998. Acessado em novembro de 2011.

PAULOMINAS, D.A. Efeitos da distância transacional nas tele-aulas via satélite com tutoria online, 2008. Encontro EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – 6º. E-TIC. Universidade Estácio de Sá, 2008. Disponível em: <http://etic.2008.files.wordpress.com.2008/11/ucpdelguel.pdf>>. Acessado em setembro de 2011.

PESSOA, V. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. *Publicitário UEPG-Ciências Humanas*. Paraná. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <[www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/12/9](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/12/9)> Acessado em maio de 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, A. A. M. Empreendedorismo, Protagonismo e Pedagogia de Projetos: uma síntese transdisciplinar. 205 fls. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), 2006.

PRIMO, A. F. T.; CASSOL, M. B. T. *Explorando o Conceito de Interatividade*: definições e Taxionomias. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286>. Acessado em agosto de 2011.

PRETI, Oreste. *Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância*: significados e dimensões, 2000. Disponível em: <[http://www.nead.ufmt.br/principal.php?area=producao\\_artigo&tipo\\_producao=3](http://www.nead.ufmt.br/principal.php?area=producao_artigo&tipo_producao=3)>. Acessado em outubro de 2011.

RABELLO, M. E. D. L. **O que é protagonismo juvenil?** Salvador, 2004. Disponível em: <[http://www.violenciasexual.org.br/PDF/protagonismo\\_juvenil\\_eleonora\\_rabello.pdf](http://www.violenciasexual.org.br/PDF/protagonismo_juvenil_eleonora_rabello.pdf)> Acessado em outubro de 2011.

RAMACCIOTTI, A.S. *A prática do diálogo em Paulo Freire na educação online*: uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações. 108fls. Dissertação (Mestrado em Educação:

Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2010. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000218/Dialogo\\_Freiriano\\_EaD\\_Ramacciotti.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000218/Dialogo_Freiriano_EaD_Ramacciotti.pdf)>.

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. (s/data). *Revista Conecta*. Disponível em: <[www.revistaconecta.com/destaque/ediçao04.htm](http://www.revistaconecta.com/destaque/ediçao04.htm)>

ROMÃO, J.E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRAMENTO, M. da C. A. F. do; SONNEVILLE, J.J. Docência *Online*: Tecendo possibilidades para a prática educativa e para a pesquisa. Vitória da Conquista (BA) *Práxis Educacional*. v.4, n.4, Jan-Jun 2008, p. 167 – 185. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/335> > Acesso: agosto de 2011.

SANTOS, E. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). *Educação Online: cenário formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 34.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; SILVA, Marco. Desenho didático interativo. In: Revista Iberoamericana de Educación - Número 49, 2009. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie49a11.htm>>. Acessado em novembro de 2011.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun, 1996, p.2-11.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). *Avaliação da Aprendizagem em Educação online*. São Paulo: Loyola, 2006, p.24.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. In: Escola faz tecnologia faz escola. *Programa Salto para o Futuro*, 2004. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/Detalheobraform.do?select\\_action=&co\\_obra=100.009](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/Detalheobraform.do?select_action=&co_obra=100.009) . Acessado em outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. Criar e Professorar um curso *online*: relato de experiência. In: SILVA, M (Org.). *Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SHUTE, V. J. *Focus on Formative Feedback*. Disponível em:< [http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%2007\\_f.pdf](http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%2007_f.pdf)>. Acessado em outubro de 2011.



TOSTES, S. C.; Estratégias mediadoras no ambiente virtual. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a10.pdf>> Acessado em outubro de 2011.

TORI, Romero. Educação sem Distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: SENAC, 2010.

TRACTENBERG, L. PEREIRA, M.; SANTOS, E. *Competências para a Docência Online: implicações para formação inicial e continuada de professores-tutores da FGV online*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/149tcb4.pdf>>, 2005. Acesso: agosto de 2011.

TRACTENBERG, R.; TRACTENBERG, L. *Seis competências essenciais da docência online independente*. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2007/tc\\_7113218PM.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2007/tc_7113218PM.pdf)> Acesso: agosto, 2010.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa 1975.

VALENTE, L.; ESCUDEIRO, P. *Práticas de Avaliação Online*, 2008. Disponível em: [www.valente.org.pt/textos.htm](http://www.valente.org.pt/textos.htm). Acessado em março de 2012.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; DE BRITO, R. H. P.. Conceitos de Educação em Paulo Freire. São Paulo: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, A. L.; DALBEN, A.I.L. de Freitas; ARAUJO, J. C S.; BEHRENS, M. A.; DAMIS, O.T.; FONSECA, S.G.. Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas, SP. Papirus, 2006.

VILARINHO, L. R. G.; FERREIRA, J. L. L. Educação a distância em cursos de graduação: com a palavra os alunos. SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 6. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação, 6 a 9 de junho, 2011.

VILARINHO, L. R. G.; GANGA, L. L. da S. *Docência Online: um desafio a enfrentar*. Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Olhar de Professor*, v. 12, n. 1, 2009, p. 95-109. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68412833005>>. Acesso: maio de 2011.

VILARINHO, L. R. G. *Didática: temas selecionados*. Rio de Janeiro: LTC, 1984.

VOIGT, E. Web 2.0, E-Learning 2.0, EAD 2.0: Para onde caminha a educação a distância? Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/sesap/ead/bibliotecadigital/bitstream>>. Acesso: setembro de 2011.

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/autonomia.html>.

ZEFERINO, A. M. B., DOMINGUES, R. C. L., AMARAL, E. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, vol. 31, maio/agosto, 2007, p. 176-179. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0100-5502](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0100-5502)>. Acessado em outubro de 2011.