

Maurício Rissi

**A CONFIANÇA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ASSEGURANDO O COMPARTILHAMENTO DO
CONHECIMENTO NO AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Keiko Nakayama

Coorientador: Prof. Dr. Silvio Serafim da Luz Filho

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rissi, Maurício

A confiança e as relações interpessoais assegurando o compartilhamento do conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem [tese] / Maurício Rissi ; orientadora, Marina Keiko Nakayama ; co-orientador, Silvio Serafim da Luz Filho. - Florianópolis, SC, 2013.

204 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Confiança e Relações Interpessoais. 3. Gestão do Conhecimento. 4. Ambientes virtuais de aprendizagem. I. Nakayama, Marina Keiko. II. Luz Filho, Silvio Serafim da. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

Maurício Rissi

**A CONFIANÇA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ASSEGURANDO O COMPARTILHAMENTO DO
CONHECIMENTO NO AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção de título de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento em forma plena, pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 01 de fevereiro de 2013.

Prof. Gregorio Jean Varvakis Rados, Dr.
Coordenador

Apresentada à Banca Examinadora integrada pelos professores:

Profa. Marina Keiko Nakayama, Dra. (UFSC)
Orientadora

Prof. Silvio Serafim da Luz Filho, Dr. (UFSC)
Coorientador

Prof. Fernando José Spanhol, Dr. (UFSC)
Membro

Prof. Alexandre Marino Costa, Dr. (UFSC)
Membro

Prof. Luis Roque Klering, Dr. (UFRGS)
Membro

Profa. Rosa Maria Vicari, Dra. (UFRGS)
Membro Externo

Profa. Ymiracy Nascimento de Souza Polak, Dra. (UNOESTE)
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a FAPESC pelo financiamento dessa pesquisa, fruto de um de seus editais de fomento.

Agradeço a equipe do Curso de Administração da UFSC, pela disponibilidade e por oportunizar o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço minha orientadora Profa. Dra. Marina K. Nakayama que depositou em mim muita confiança, acompanhando-me no meu tempo, e no rumo teórico-empírico e metodológico que desejei.

Agradeço aos colegas do NEOGAP, com quem pude interagir, trocando experiências e aprendizados inestimáveis.

Agradeço, em especial, à colega de grupo Carolina Schmitt Nunes, pois caminhamos juntos na dissertação-tese complementares, dividimos preocupações, soluções e carga de trabalho.

Para minha querida esposa Profa. Dra. Andressa Sasaki Vasques Pacheco, não basta um simples agradecimento. Companheira em todos os momentos. Conhecedora do tema e do método, sempre disposta a discutir, criticar, mostrando acertos e falhas. A ela dedico esta tese. Dedico também meu amor, meu companheirismo e, espero, meus muitos anos de vida.

“Não tenhamos pressa. Mas não percamos tempo.”
José Saramago

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar quais fatores interferem nas relações interpessoais e na confiança para o compartilhamento de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem. Como diretriz conceitual utilizou-se principalmente os autores: Nonaka e Takeuchi, Davenport, Prusak, Terra, Aretio, Mattar, Park, Nakayama, e Vygotsky. Como principal referencial metodológico tem-se a teoria fundamentada em dados (*Grounded Theory*) de Strauss e Corbin (2008). Quanto ao tipo de estudo, caracteriza-se como teórico-empírico, descritivo, aplicado, bibliográfico e estudo de caso. Em relação à abordagem, esta pesquisa classifica-se como predominante qualitativa, com análise interpretativista, sendo feitas um total de 29 entrevistas. Os principais resultados dessa pesquisa indicam que a gestão do curso busca padronizar os elementos e ferramentas utilizadas nas disciplinas e essa ação diminui as possibilidades de interação. Sobre as ferramentas do AVA, percebeu-se que o curso utiliza um número limitado de ferramentas, porém, das ferramentas disponíveis muitas são concorrentes entre si. Também se verificou que a equipe envolvida não possui conhecimento de todas as ferramentas existentes no AVA, o que limita a utilização de novas ferramentas no Curso. Das características individuais descreve-se que afetam positiva ou negativamente as possibilidades de interações, mas que a pró-atividade, quando observada nos tutores presenciais e/ou coordenadores de polo é responsável por oportunidades de interações. Quanto às interações, percebeu-se que elas geram um ciclo de mútua influência, onde um tipo de interação favorece o surgimento de mais interações. Porém, ressalta-se o paradoxo, que apesar das interações se estimularem mutuamente, elas concorrem entre si em tempo e esforço do acadêmico. Por fim, detectou-se que o estabelecimento da confiança entre os indivíduos do curso, facilita o surgimento de interações. Reforçando o ciclo virtuoso, onde as interações são causas de relações interpessoais, e as relações interpessoais por sua vez, possibilitam o estabelecimento da confiança, e, fechando o ciclo virtuoso, a confiança facilita o surgimento de mais interações.

Palavras-chaves: Compartilhamento de conhecimento. Confiança. Relações interpessoais. Educação a distância.

ABSTRACT

This research aims to identify which factors interferes in the interpersonal relations and in the reliance to share the knowledge in virtual learning environments. As the conceptual guideline it was used the main authors: Nonaka e Takeuchi, Davenport, Prusak, Terra, Aretio, Mattar, Park, Nakayama, e Vygotsky. As the main methodological reference it was used the Grounded Theory by Strass and Corbin (2008). As the type of this study, it characterizes as theoretical empirical, descriptive, applied, bibliographic and case study. In relation of the approach, this research classifies as predominantly qualitative, with the interpretative analysis, ences totally 29 interviews. The mainly result of this research indicates that the management of the course, seeks to standardize the elements and the tools used in the disciplines and this action decrease the possibilities to interact. About the VLE tools, it was noticed that the course uses a limited number of tools, but, these available tools, many times rivalries between them. Also, it was verified that the involved team does not know all the tools that exists in the VLE, which limits the utilization of new tools in the course. About the individual characteristics, it is described that them affect positive or negative the possibilities to interact, but the pro-activity was observed in the presence tutors and within the coordinators, and it was responsible to the opportunities of interactions. As the interactions, it was noticed that they generate a cycle of mutual influence, where an interaction promotes the born of more interactions. However, it is emphasized the paradox, that despite the interactions stimulate themselves, they also rivalries between them for the time and the academic effort. Lastly it was detected that the constitution of the reliance between the members of the course, facilitates the born of new interactions. Reinforcing the virtuous cycle, when the interactions are the cause of the interpersonal relations on other hand, they allow to establish the reliance, and, closing the circle, the reliance facilities the appearance of new interactions.

Keywords: *knowledge share; reliace; interpersonal relations; E-learning.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modalidade dos trabalhos	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Figura 2 – Crescimento das pesquisas sobre relações interpessoais	24
Figura 3 – Modelo conceitual de confiança e criação de conhecimento em uma organização virtual	71
Figura 4 - Fluxograma da pesquisa	87
Figura 5 - Envolvidos	99
Figura 6 - Diagrama geral	102
Figura 7 - Diagrama do nó características individuais	111
Figura 8 - Diagrama do nó polo.....	116
Figura 9 - Diagrama do nó estudante	118
Figura 10 - Diagrama do nó gestão do curso	122
Figura 11 - Diagrama do nó interação presencial e outras tecnologias	125
Figura 12 - Diagrama do nó interação AVA.....	131
Figura 13 - Diagrama do nó relações interpessoais e confiança.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos de Conhecimento e Ênfases	32
Quadro 2 - Comparação de grupos de trabalho com equipes	39
Quadro 3 - Variação da Terminologia da Ead.....	46
Quadro 4 – Conceitos de confiança	65
Quadro 5 – Mitos e realidades da confiança organizacional.....	68
Quadro 6 - Entrevistados.....	89
Quadro 7 - Ferramentas AVA.....	96
Quadro 8 – Principais resultados	144
Quadro 9 – Revisão sistemática Scopus.....	167
Quadro 10 – Revisão sistemática do portal Domínio Público – Compartilhamento de conhecimento.....	168
Quadro 11 – Revisão sistemática do portal Domínio Público – relações interpessoais.....	173
Quadro 12 - Citações do nó características individuais	178
Quadro 13 - Citações nó polo	180
Quadro 14 - Citações do nó estudante.....	183
Quadro 15 - Citações do nó gestão do curso.....	185
Quadro 16 - Citações do nó interação presencial e outras tecnologias	192
Quadro 17 - Citações do nó interação AVA	199
Quadro 18 - Citações do nó relações interpessoais e confiança.....	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAEAD - Associação Brasileira de Educação a Distância
Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAGR - Controle Acadêmico de Graduação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ead - Educação a distância
EGC – Engenharia e Gestão do Conhecimento
FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FCMSCSP - Faculdade de Medicina da Santa Casa de São Paulo.
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMEC - Fundação Mineira de Educação e Cultura
GC – Gestão do Conhecimento
GT - Grounded Theory
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
IMES - Instituto Macapá de Ensino Superior
LMS, Learning Management System
LPC - Least Preferred Co-worker
MEC - Ministério da Educação
MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NEOGAP - Núcleo Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PUCCAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RH – Recursos Humanos
SEAD – Secretaria de Educação a Distância
SGA – Sistema de Gestão do Aprendizado
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TIC - Tecnologia de Informação e da Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UCP – Universidade Católica de Petrópolis
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPL – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo
ZPD - Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1.1	OBJETIVOS	18
1.2	JUSTIFICATIVA	18
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO	26
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1	GESTÃO DO CONHECIMENTO	27
2.1.1	<i>Breve histórico</i>	27
2.1.2	<i>Conceituação da gestão do conhecimento</i>	28
2.1.3	<i>Equipes para a gestão do conhecimento</i>	38
2.2	A EAD E OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	44
2.2.1	<i>A Ead e seus aspectos gerais</i>	44
2.2.2	<i>Espaços de interação e ambientes virtuais de aprendizagem</i>	51
2.3	AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A CONFIANÇA	63
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
3.1	FUNDAMENTOS DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
3.2	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	86
3.3	LIMITAÇÕES	90
4	ESTUDO DE CASO.....	91
4.1	APRESENTAÇÃO DO CURSO	91
4.2	FERRAMENTAS AVA	95
4.3	MICROANÁLISE.....	98
4.3.1	<i>Nó das características individuais</i>	110
4.3.2	<i>Nó Polo</i>	116
4.3.3	<i>Nó estudante</i>	117
4.3.4	<i>Nó Gestão do Curso</i>	121
4.3.5	<i>Nó das Interações presenciais e interação por outras tecnologias</i>	124
4.3.6	<i>Nó Interação AVA</i>	130
4.3.7	<i>Nó das Relações Interpessoais e da Confiança</i>	137
4.4	PRINCIPAIS RESULTADOS	143
4.5	CONCLUSÕES TEÓRICO-EMPÍRICAS	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	153
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
5.2	RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	156

REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	165
APÊNDICE B – TCLE	166
APÊNDICE C - REVISÃO SISTEMÁTICA SCOPUS.....	167
APÊNDICE D - REVISÃO SISTEMÁTICA DO PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO – COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO	168
APÊNDICE E - REVISÃO SISTEMÁTICA DO PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO – RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	169
APÊNDICE F - CITAÇÕES DO NÓ CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS.....	174
APÊNDICE G - CITAÇÕES NÓ POLO	179
APÊNDICE H - CITAÇÕES DO NÓ ESTUDANTE	181
APÊNDICE I - CITAÇÕES DO NÓ GESTÃO DO CURSO.....	184
APÊNDICE J - CITAÇÕES DO NÓ INTERAÇÃO PRESENCIAL E OUTRAS TECNOLOGIAS.....	186
APÊNDICE K - CITAÇÕES DO NÓ INTERAÇÃO AVA.....	193
APÊNDICE L - CITAÇÕES DO NÓ RELAÇÕES INTERPESSOAIS E CONFIANÇA.....	200

1 INTRODUÇÃO

Está se vivendo em uma época de transição para poucos e de completa mudança de paradigma para muitos no que se refere ao modo de se relacionar. A inserção digital transformou a sociedade limitada e separada em países e regiões em uma sociedade complexa, globalizada, interconectada e interativa.

A UNESCO (1997) destaca que a aceleração vertiginosa no desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação passou a configurar um desafio e até um questionamento da adequação dos sistemas tradicionais de ensino, mas, simultaneamente, passou a oferecer também parcerias na criação de uma ampla gama de novas oportunidades de aprendizagem sem restrições de tempo e espaço.

Neste contexto, tem-se o fortalecimento e o crescimento da Educação a distância (Ead). Assim, a Ead apresenta-se como um importante instrumento de intercâmbio e articulação de conhecimento e de informações entre diferentes comunidades virtuais de aprendizagem. Com o uso de tecnologias cada vez mais sofisticadas, um ambiente virtual proporciona possibilidades que resolvem distâncias, diferenças de fuso horário e de espaços para o processo de comunicação e a necessidade de interatividade.

Para Belloni (2006) a Ead tende a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupo específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

Nesse ambiente virtual, tem-se a formação de estudantes, que durante quatro a cinco anos, utilizam de diversas ferramentas para interagir com professores, tutores e outros colegas. Essa interação faz parte do processo de aprendizagem, e conseqüentemente do processo de criação e compartilhamento conhecimento. Neste sentido, Francescato et al (2007) afirmam que o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) busca possibilitar métodos pedagógicos mais eficazes que promovam discurso interpessoal e construção social do conhecimento, sendo a interação o principal elemento deste constructo.

Além disso, esse uso das tecnologias extrapola o ambiente de ensino. Tem-se o desenvolvimento de relações interpessoais, as quais podem ser mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A inclusão digital promove mudanças de hábitos. Em lugar do

telefone, o *e-mail*, o celular para localizar alguém; e para contatos mais rápidos, MSN, Skype para falar com amigos e parentes em outras regiões distantes, e nas mais diversas atividades cotidianas. Neste ambiente, para o desenvolvimento dessas relações interpessoais, a confiança nas pessoas, nas informações e nas tecnologias torna-se essencial.

E nessas relações interpessoais tem-se a constante troca de informações e conhecimentos, podendo assim formalizar um “Ba”, conforme referem Nonaka e Konno (1998) ao conceituarem a relevância do “lugar” no processo de criação e compartilhamento de conhecimento.

Confiança não quer dizer afinidade ou amizade. No contexto da gestão do conhecimento, confiança entre as pessoas tem a ver com as seguintes evidências: confiança na competência do trabalho dos colegas, confiança no sentido de que as pessoas não escondem ou sonegam informação, confiança de que prevalecem atitudes de crítica construtiva, confiança de que desentendimentos são tratados de forma transparente e profissional (TERRA, 2005, p.127).

Para o estímulo neste ambiente, a confiança entre os envolvidos pode interferir no grau de compartilhamento de conhecimento. Corroborando com este fato, Terra (2005) relata que há uma tendência do compartilhamento de conhecimento quando se tem relações de confiança.

Mas quais elementos interferem nessas relações? O que faz com que se tenha confiança em um ambiente virtual? Quais são as interações possíveis, e como os envolvidos na educação a distância lidam com essas possibilidades? Quais são as estratégias utilizadas para fortalecer essas relações? Aliás, a gestão busca fortalecer essas relações? Essas são algumas questões que permeiam o presente trabalho.

As relações interpessoais num ambiente virtual têm sido muito pouco contempladas nas pesquisas. Seja por desconfiança com relação aos processos virtuais por parte dos pesquisadores da área de ciências humanas, seja pelo grande número de profissionais da área da informática envolvidos na construção dos processos em evolução, a questão das relações interpessoais tem sido relegada, como poderá ser constatado na revisão sistemática.

Com a crescente necessidade do desenvolvimento do conhecimento como modo de subsistência na sociedade atual, considerando as especificidades do ambiente virtual e os problemas vivenciados pelo corpo social envolvido principalmente no que se refere às relações interpessoais neste ambiente a questão da pesquisa é: *Como*

as relações interpessoais e a confiança interferem na criação e o compartilhamento de conhecimento?

Para isso, é feita uma pesquisa no curso de graduação em Administração a distância, Projeto Piloto II (turma 2008), da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresenta-se então o contexto deste curso.

A formalização da educação a distância pelo governo federal aconteceu a partir de um conjunto de instituições participantes do Fórum das Estatais da Educação, no qual se propôs a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que congrega instituições públicas de educação superior para ofertar cursos e programas da modalidade a distância, tendo como ponto de partida a consolidação e a diversificação de experiências, em variados níveis de ensino, que gradativamente tomam forma no país (ABRAEAD, 2007).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, implantado em 2005, representa assim a convergência de esforços das instituições participantes do Fórum das Estatais pela Educação para o estabelecimento das bases da primeira UAB do país e tem se consolidado por meio de debates amplos e democráticos, particularmente por meio da interlocução do Governo Federal com empresas públicas, estatais e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma das instituições que aderiram a essa parceria. Com uma experiência nacionalmente reconhecida e responsável por 52% da publicação nacional sobre Ead (ABRAEAD, 2007) a UFSC tem ampliado o contingente de estudantes por meio do ensino a distância.

Nesta perspectiva, teve-se em 2006 a oferta do Projeto Piloto, o qual foi patrocinado pelo Banco do Brasil, tendo sido reservadas vagas para seus funcionários. Em Santa Catarina, este curso foi oferecido por meio da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Departamento de Ciências da Administração.

O curso de graduação em Administração, na modalidade Ead, iniciou suas atividades em julho de 2006, com o ingresso de 654 estudantes em dez polos de ensino: Joinville, Canoinhas, Florianópolis, Palhoça, Lages, Chapecó, Laguna, Tubarão, Criciúma e Araranguá.

Em 2008 ocorreu uma segunda edição do curso para uma turma de quatrocentos alunos, nos mesmos polos de ensino, bem como para polos de outros estados, que não fazem parte do contexto desta pesquisa. Também houve uma oferta para polos de outros estados, que não faz parte do contexto desta pesquisa.

Em seu início, o Curso optou pela utilização de uma plataforma própria, desenvolvida na secretaria de Educação a distância da UFSC (SEAD). Após o final do primeiro semestre foi observado que esta plataforma não atendia às demandas do curso, optando-se assim pela migração para o ambiente Moodle.

Após essa explanação, apresentam-se os objetivos deste trabalho.

1.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é *apresentar quais fatores interferem nas relações interpessoais e na confiança para o compartilhamento de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem.*

Os objetivos específicos são:

- a) Descrever quais ferramentas do AVA possibilita o compartilhamento de conhecimento;
- b) Identificar as relações interpessoais dos envolvidos com o AVA do curso em foco;
- c) Verificar quais fatores podem afetar as relações interpessoais e a confiança no ambiente virtual;
- d) Analisar como as pessoas percebem a confiança nas relações interpessoais no ambiente virtual de aprendizagem.

1.2 Justificativa

Primeiramente é importante que se diga a origem do interesse por esse estudo. O autor deste trabalho atuou por um período de dois anos no Curso de Graduação em Administração na modalidade a distância da UFSC, onde atuou principalmente como gestor do ambiente virtual. Naquela ocasião percebeu a importância da ferramenta para o curso. Outrossim, percebeu que, mesmo o ambiente virtual sendo estruturado da mesma forma para todas as turmas, alguns se destacavam e tinham melhor rendimento. Percebia-se empiricamente, que nos polos onde o coordenador do polo ou o tutor presencial eram mais proativos e atuantes, os estudantes tinham melhor rendimento, com um maior número de alunos participativos e que tinham maior aprovação sem recuperação.

Ainda, o grupo de pesquisa NEOGAP – Núcleo Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas, do qual este autor é pesquisador, é conduzido pela Professora Dra. Marina Keiko Nakayama, e tem entre suas linhas de pesquisa os temas educação a distância, relações interpessoais e confiança.

Também, a Professora Dra. Marina Keiko Nakayama submeteu um projeto intitulado “Relações interpessoais e a confiança: a mediação por ambientes virtuais de ensino aprendizagem em busca da criação e compartilhamento do conhecimento” ao Edital Universal FAPESC/2009, sendo aprovado e, portanto, obtendo financiamento. A coordenadora da pesquisa decidiu que dentre outras pesquisas complementares, essa tese e uma dissertação fariam parte do Projeto aprovado.

Gerir o conhecimento é uma atividade que requer metodologias adequadas e planejamento estruturado, para que os objetivos organizacionais sejam alcançados em qualquer área de atuação. No que diz respeito à educação, o assunto torna-se ainda mais importante, pelo fato de que a aprendizagem é o objetivo final desse tipo de instituição. Sendo que, além de uma proposta pedagógica consistente, é necessária a coordenação dos procedimentos adotados para a criação, armazenamento e disseminação do conhecimento, bem como o controle do mesmo.

O avanço da ciência, a complexidade dos problemas da sociedade moderna e a necessidade de inovação levarão, inevitavelmente, a um processo de convergência entre as diversas áreas do conhecimento e o progresso do campo interdisciplinar da pesquisa científica. Esse é o pensamento de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que, durante três dias, discutiram e refletiram sobre as experiências e resultados, avanços e dificuldades do processo de construção e desenvolvimento da interdisciplinaridade na pós-graduação brasileira, visando a sua consolidação no país (CAPES, 2008).

Corroborando com este fato, Thiesen (2008, p.6) relata que

O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. Ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares, embora haja um esforço institucional nessa direção. Não é difícil identificar as razões dessas limitações; basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica

funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário.

Com isso, pode-se destacar a interdisciplinaridade da proposta, apresentando temas de educação, administração (gestão), psicologia, entre outros.

Ressalta-se, portanto, que a aplicabilidade deste projeto ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, o qual tem como objeto de pesquisa o processo de criação, codificação, gestão e disseminação de conhecimento. Ressalta-se ainda o objetivo de pesquisar, conceber, desenvolver e aplicar modelos, técnicas e instrumentos no ciclo de atividades do processo que caracteriza seu objeto de pesquisa (EGC, 2009).

O ambiente virtual com o uso de tecnologias cada vez mais sofisticadas proporciona possibilidades que resolvem distâncias, diferenças de fuso horário e de espaços para o processo de comunicação e a necessidade de interatividade. Está estritamente relacionado com a área de mídia do conhecimento, bem como na área de educação, a qual tem difundido essa tecnologia.

Com o intuito de apresentar a originalidade e importância desta pesquisa, tem-se o resultado da revisão sistemática dos temas abordados nesta pesquisa. Para análise dos artigos recuperados na revisão sistemática, leu-se inicialmente o título e o resumo, e nos artigos de interesse para a pesquisa leu-se na íntegra. Inicia-se assim pelo Scopus, o qual é uma base de citações da editora Elsevier, e é considerada atualmente uma fonte importante para bibliotecários, cientistas da informação, editores e pesquisadores que desejam recuperar e avaliar literatura científica. É uma das bases disponíveis aos pesquisadores e instituições brasileiras que têm acesso ao Portal Capes.

Apresenta dados de ampla cobertura, e inclui cerca de 15 mil títulos de revistas científicas.

A interface permite pesquisa por assunto, autor, palavras do texto, ano, etc. e os resultados podem mostrar documentos sobre os temas pesquisados e/ou as citações recebidas por esses documentos. A pesquisa básica pode ser feita por assuntos, com delimitação de campos de dados, anos de publicação, e áreas do conhecimento. A pesquisa

avançada permite a utilização de estratégias complexas, utilizando operadores booleanos e códigos dos campos de dados (BVS , 2010).

Desta forma, a pesquisa realizada teve como base palavras contida nos textos, sendo utilizadas algumas combinações e tentativas, até chegar à análise final.

A primeira análise feita começou com a expressão Educação a distância (Distance Education), com 148.841 artigos encontrados. Dentro desta pesquisa, utilizou-se o termo relações interpessoais (Interpersonal relations), com 6821 artigos encontrados. Depois foi inserida a palavra confiança (trust), totalizando-se no final 26 artigos.

Analisando a pesquisa pode-se perceber que mesmo tratando de educação a distancia, os artigos tratavam das relações virtuais, mediadas por ambientes. Assim fez-se uma nova análise no Scopus, como descrita a seguir.

Na segunda pesquisa iniciou-se a análise pela expressão ambiente virtual (virtual environment), com 78.759 artigos. Seguiu-se com a palavra relações interpessoais (interpersonal relations), com 2464 resultados. Inseriu-se ainda a palavra confiança (trust), gerando 845 artigos relacionados. Percebe-se que a palavra ambiente (environment) não foi adequada para a pesquisa, gerando resultados não pertinentes à área do trabalho, sendo assim realizada uma nova análise.

A última pesquisa foi realizada com a palavra virtual, com 196348 resultados iniciais. Depois se colocou a expressão relações interpessoais (interpersonal relations), gerando 453 artigos. Em seguida inseriu-se a palavra confiança (trust), com 144 resultados, e por fim educação a distância com 5 resultados, conforme a quadro apresentado no Apêndice C - Revisão sistemática Scopus

O primeiro artigo trata de um comparativo entre o presencial e virtual, analisando as habilidades necessárias para gerar uma aprendizagem colaborativa. Mesmo se tratando de virtual, o foco maior do artigo acaba sendo no presencial.

O segundo artigo é resultado de uma discussão teórica sobre o desenvolvimento de habilidades. É um estudo interessante, mas sem dados práticos.

Já o terceiro artigo traz uma discussão interessante sobre a avaliação de chats na educação a distancia. Analisa a linguagem utilizada nesta ferramenta e sua contribuição no aprendizado. Analisa tanto dados qualitativos quanto quantitativos da pesquisa. Destaca ainda a presença do professor na comunicação como um agente facilitador. Seu foco é na área da educação.

Em complemento, o quarto artigo é um estudo linguístico de como é construída a comunicação e o conhecimento a distância. Assim como o artigo anterior, seu foco está na aprendizagem.

Em contrapartida, o último artigo analisado foca em um experimento para aprimoramento do software. Sua abordagem é mais técnica e os resultados em busca de eficiência dos softwares de projetos.

Buscou-se ainda uma pesquisa por meio do portal do domínio público, do governo federal. Neste site tem-se acesso às dissertações e tese defendidas nas principais instituições do Brasil.

O 'Portal Domínio Público', lançado em novembro de 2004 (com um acervo inicial de 500 obras), propõe o compartilhamento de conhecimentos de forma equânime, colocando à disposição de todos os usuários da rede mundial de computadores - Internet - uma biblioteca virtual que deverá se constituir em referência para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral (DOMINIO PUBLICO, 2010).

Este portal constitui-se em um ambiente virtual que permite à coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal (DOMINIO PUBLICO, 2010).

Assim como no Scopus, é possível fazer a análise e busca dos diversos tipos de mídia disponíveis. Mas diferentemente do Scopus, não é possibilitada a busca dentro de outra busca.

Desta forma, fez-se a busca com as expressões compartilhamento de conhecimento e relações interpessoais.

Em relação à busca pela expressão compartilhamento de conhecimento, obteve-se 5 trabalhos, conforme apresentado no Apêndice D - Revisão sistemática do portal Domínio Público – Compartilhamento de conhecimento.

Destes trabalhos, pode-se perceber que dois trabalhos são da área de Administração, sendo os dois na modalidade de mestrado. Já em relação ao doutorado, as duas pesquisas são de programas da Universidade Federal de Santa Catarina. Cabe destacar ainda que todas as pesquisas são recentes. Dentre as pesquisas ressaltam-se os resultados de duas dessas, de Correia (2007) e Santos (2010).

Relata-se ainda o objetivo da primeira pesquisa que visa analisar como se dão os processos de aprendizagem/compartilhamento de

conhecimento em comunidades virtuais de prática; identificando como os conhecimentos individuais se transformam em conhecimentos coletivos. Correia (2007) destaca ainda que com o advento da Internet; surgiram as comunidades virtuais de prática; que são redes eletrônicas que reúnem; por adesão voluntária; indivíduos comprometidos e engajados numa prática comum e que trocam experiências e conhecimentos a respeito de um tema. Estas se distinguem das comunidades de prática tradicionais pela ausência da comunicação face-a-face nas interações; as quais são mediadas pelo computador. A autora encontrou evidências de que; enquanto a tecnologia é indubitavelmente importante para suportar as interações no contexto das comunidades virtuais de prática; aspectos individuais como motivação e o nível de conhecimentos dos participantes; aliados a fatores como a confiança e a identificação destes com a comunidade são vitais para que os indivíduos compartilhem seus conhecimentos na rede; abrindo possibilidades de que a aprendizagem da comunidade venha a ocorrer.

Em complemento, no trabalho de Santos (2010) efetuou-se uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa exploratória e descritiva, sendo esta última realizada por intermédio de um estudo de caso em uma comunidade virtual de prática. Os dados foram coletados por meio das técnicas de análise de documentos, de análise do ambiente e de entrevistas não estruturadas com quatro moderadores da comunidade. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, com o auxílio do método indutivo, e foram explicados pelo princípio da abordagem teórica. Como resultados, o autor destaca que a primeira fase começa com a preparação da comunidade, nela, é preciso escolher um patrocinador para todo o processo de gestão, esclarecer no que consiste a gestão que pretende promover a criação e o compartilhamento de conhecimentos, formar grupos e definir os ativistas do conhecimento. A segunda fase consiste na identificação de fatores que influenciam a gestão do conhecimento. Essa fase envolve a análise da cultura vigente, a identificação da visão de futuro, o diagnóstico da situação atual, a análise ambiental e a identificação de fatores críticos de sucesso da comunidade virtual de prática. Na terceira fase, é preciso estabelecer as questões e as ações que capacitam para o conhecimento, determinar indicadores de desempenho e definir o plano de ação. A última fase do modelo é composta pelos procedimentos de divulgação do plano de ação e de monitoramento e avaliação de todo o processo de gestão.

Quanto às pesquisas das relações interpessoais o resultado pode ser observado no Apêndice E - Revisão sistemática Domínio Público – relações interpessoais.

Constata-se que a maioria (81%) dos trabalhos são no nível de mestrado, tendo-se somente 7 pesquisas de doutorado com este tema. Como o autor desta pesquisa insere-se na área de Administração, pode-se perceber ainda que somente duas teses correspondem a essa área. Destaca-se também que muitas pesquisas tratam do tema na realidade da enfermagem. Não foi encontrado dissertação ou tese nesta base de dados que tratasse sobre os temas de relações interpessoais e confiança em ambientes virtuais, mas foi destacada por alguns pesquisadores a correlação entre a confiança e as relações interpessoais, como será discutido posteriormente.

A seguir a análise da contemporaneidade da pesquisa.



Figura 2 – Crescimento das pesquisas sobre relações interpessoais

Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se visualizar que há um crescimento nas pesquisas com o tema de relações interpessoais. Destaca-se ainda que o ano de 2010 ainda não está com todas as pesquisas atualizadas, e mesmo assim já alcança o número de pesquisas de todo o ano de 2008.

Em relação ao conteúdo, pode-se verificar que a maioria usa dos métodos qualitativos de pesquisa. A maioria trata de relações como professor/aluno, enfermeiro/paciente, entre outros, sempre com foco no contato presencial. Desta forma não foram encontradas pesquisas semelhantes ao objetivo desta pesquisa.

A seguir destacam-se algumas pesquisas relevantes para o aprimoramento deste trabalho.

Fernandes (2008) realizou um estudo com o objetivo de analisar como o exercício da liderança pode repercutir no desenvolvimento da confiança em relações interpessoais. Constitui um estudo de caso descritivo-explicativo de natureza qualitativa; realizados por meio de entrevistas semiestruturadas com líder e liderados. Fundamentado nos construtos confiança transacional e confiança transformadora; de Reina e Reina (2006); e liderança contingencial; de Fiedler (1981). Aplicou ao líder; como recurso metodológico; o questionário “Colaborador Menos Desejado” (Least Preferred Co-worker – LPC); para avaliar as características do exercício de sua liderança. Os resultados obtidos demonstraram que o exercício da liderança era baseado; sobretudo; em tarefas e resultados; relegando para segundo plano as relações interpessoais. Ficou evidente o gradual processo de desestímulo e a ausência de confiança dos liderados. Não se identificaram atributos da confiança transacional nem da confiança transformadora na organização estudada; comprovando as repercussões do exercício da liderança no desenvolvimento da confiança nas relações interpessoais.

Já Falcão (2007) realizou um estudo com o objetivo de averiguar como os atributos da diversidade impactam no relacionamento e no desempenho de estudantes de um curso de graduação em Administração. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada que, por meio da adoção de programas governamentais, promove o acesso das minorias ao ensino superior. A metodologia adotada na investigação abrangeu métodos de natureza qualitativa e quantitativa. Em um primeiro momento, utilizou-se abordagem qualitativa para evidenciar os atributos de diversidade associados ao relacionamento e desempenho dos alunos de graduação. Na sequência, procedeu-se à quantificação dos dados qualitativos, fazendo-se uso de combinações estatísticas para determinar associações entre os construtos diversidade e desempenho. Os resultados revelaram que os atributos comportamentos compartilhados, experiência profissional e hábitos de lazer interferem tanto no relacionamento quanto no desempenho dos alunos de graduação.

Desta forma, percebe-se que o tema desta pesquisa está em constante crescimento nas pesquisas brasileiras. Além disso, não se encontrou pesquisa que fizesse a análise entre a confiança e as relações interpessoais com a criação e compartilhamento de conhecimento num AVA, demonstrando assim a lacuna a qual esta pesquisa pretende preencher no campo científico.

1.3 Estrutura do trabalho

No capítulo 2 desta tese apresentam-se os conceitos de gestão do conhecimento, seu histórico, e equipes para esta gestão, seguido pela apresentação da educação a distância e do ambiente virtual de aprendizagem, com seus espaços de interação, depois as relações interpessoais e a confiança.

No capítulo 3 têm-se os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

No quarto capítulo, inicia-se com a apresentação do curso e com as ferramentas do AVA disponíveis e utilizadas.

Depois se relatam os diagramas obtidos na análise, com a separação por nós: características individuais, estudante, gestão do curso, interações presenciais e interação por outras tecnologias, interação AVA e relações Interpessoais e a Confiança.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, com as conclusões teórico-empíricas e as recomendações de trabalhos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa está alicerçada em três ramificações básicas que procuram dar ao leitor uma visão geral do problema de pesquisa. Primeiramente se conceitua conhecimento e a gestão do conhecimento, passando por algumas das principais práticas de gestão do conhecimento. A segunda parte trata da educação a distância, dos possíveis espaços de interação e principalmente de ambiente virtual de aprendizagem. Por fim, trata-se da confiança e das relações interpessoais, com enfoque na gestão do conhecimento. Essa fundamentação não pretende em hipótese alguma clarificar todo o conteúdo a respeito do tema, mas sim, dar uma visão geral ao leitor do tema pesquisado, para facilitar o entendimento do caso apresentado. Da limitação da fundamentação teórica posta, será tratado em maior detalhe no capítulo referente aos procedimentos metodológicos.

2.1 Gestão do Conhecimento

Para este capítulo, procura-se conceituar a teoria da Gestão do Conhecimento em alguns de seus elementos, que são necessários ao propósito deste trabalho. Como diretriz conceitual utilizou-se principalmente os ensinamentos de Nonaka e Takeuchi, Davenport e Prusak e Terra.

Necessitamos de uma teoria baseada no conhecimento que seja diferente das teorias econômicas e organizacionais existentes (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.91).

2.1.1 Breve histórico

O poder do conhecimento é reconhecido pela humanidade de longa data. Em tempos remotos num mundo organizado em tribos ou pequenos clãs a pessoa que detinha o conhecimento de plantas (remédios) e magia (espiritualidade) figurava em posição importante de reconhecido poder. No antigo Egito, em meio ao seu intrincado sistema de escrita, os escribas eram considerados parte da corte real, obras eram supervisionadas por eles, documentavam transações comerciais e muito do que se sabe hoje sobre aquele período, deve-se a eles. Na Idade Média, os clérigos - pessoas que desempenhavam alguma função da igreja - eram quem detinham o conhecimento. Preservaram parte do

conhecimento antigo, após a queda do império romano. É reconhecido o poder desempenhado pela igreja nesse período. São também na Idade Média que nascem as primeiras universidades, instituições que tem como finalidade o “trato do conhecimento”.

Logo, dizer que a preocupação com o conhecimento é da nossa era não é apenas um exagero, mas como foi evidenciado no parágrafo anterior, é um equívoco! Porém, com o advento da industrialização, a fabricação, distribuição e venda dos produtos passou a ser o almejado pela sociedade capitalista. Nesse período a produção de bens passou a ser mecanizada em substituição à produção artesanal; com isso, necessitava-se de grande efetivo de força de trabalho com pouco ou nenhum conhecimento, necessitava-se apenas de “força de trabalho” ou ainda, “mão de obra”, não se exigia reflexões críticas no trabalho. A função era simples, exigia-se disposição, força física, às vezes, e horas desempenhando a mesma função. As fábricas passaram a se organizar com pequenos grupos pensantes e grande massa de operários que não precisavam pensar, com isso, naquele período, o conhecimento do trabalhador foi relegado pelas organizações e pela literatura organizacional. O que importavam eram máquinas, técnicas e processos industriais, onde alguns engenheiros e gestores detinham todo o conhecimento da empresa e o operário era facilmente substituível.

Com o início da “era do conhecimento”, toda a indústria já é mecanizada, portanto, os benefícios da produção em massa não são mais um diferencial competitivo; assim, o ser humano retoma sua função original de ser pensante. E com isso, retoma-se a preocupação das organizações e da literatura com o “trato do conhecimento”.

2.1.2 Conceituação da gestão do conhecimento

Antes de entrar nas definições comumente aceitas a respeito da gestão do conhecimento, cabe ressaltar a implicação do termo “gestão”. Uma “gestão” sugere que há recursos ou tarefas – ou ambos - que devem ser dirigidas à consecução de um objetivo. Nessa afirmação surgem três elementos: (a) recursos ou tarefas; (b) “o quem dirigir”; e finalmente (c) o objetivo. Como a literatura que trata do tema é a literatura organizacional, “o quem” é facilmente identificado. É a organização, ou os dirigentes dela, que devem ter a preocupação de “dirigir”. Os objetivos serão variados em função dos propósitos de cada organização, mas em geral é o desenvolvimento, acúmulo e acesso ao conhecimento da organização. Já os “recursos e tarefas” serão os disponibilizados para o atingimento do objetivo proposto.

A literatura posta sobre gestão do conhecimento aborda-o como um recurso organizacional capaz de alavancar seus produtos e serviços. É conhecimento transformado em valor agregado, embutido nos processos da organização.

Para o propósito deste trabalho esta abordagem pode parecer que não é diretamente correlata, pois como o foco é o desenvolvimento do conhecimento do estudante, que não pode ser considerado serviço ou produto, e, ainda, o conhecimento desenvolvido no estudante não retorna em processos ou melhorias para a organização. Ainda assim, entende-se que a teoria é adequada, pois a organização pode influenciar nesses processos para melhorar o aprendizado dos estudantes. Enquanto o *conhecimento* adquirido por eles não pode ser considerado o serviço da organização, o *aprendizado* em si pode e deve ser considerado o serviço da instituição. E nisso a organização pode e deve monitorar e promover alterações a fim de obter melhorias constantes.

Davenport e Prusak fazem um esclarecimento interessante da distinção entre dados, informação e conhecimento. Para eles, “dados são um conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.2). Sobre a informação eles apresentam que “o significado original da palavra ‘informar’ é ‘dar forma a’, sendo que a informação visa a modelar a pessoa que a recebe no sentido de fazer alguma diferença em sua perspectiva ou insight” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.4). Ainda descrevem informação como:

uma mensagem, geralmente na forma de um documento ou uma comunicação audível ou visível. Como acontece com qualquer mensagem, ela tem um emissor e um receptor. A informação tem por finalidade mudar o modo como o destinatário vê algo, exercer algum impacto sobre seu julgamento e comportamento. Ela deve informar; são os dados que fazem a diferença. (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.4)

Para esses autores, a informação vai ao receptor carregada de forma, e o “conteúdo” são os dados. Eles consideram que o conceito de conhecimento é:

uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura

para a avaliação e incorporação de novas experiências, e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.6)

Para Sveiby (1998, p.43), o conhecimento é “uma capacidade humana, de caráter tácito, orientada para a ação, baseada em regras, individual e em constante mutação”. O autor afirma, que “seu conteúdo é revelado em ações de competência individual, isso porque, na prática, essa se expressa por meio de conhecimento explícito, habilidade, experiência, julgamento de valor e rede social”.

Diferentemente de dados e informação, o conhecimento contém discernimento. Ele pode julgar novas situações e informações à luz daquilo que já é conhecido, e julgar a si mesmo e se aprimorar em resposta a novas situações e informações (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.12).

Os autores Nonaka e Takeuchi (1997) consideram o conhecimento como um processo dinâmico utilizado para justificar a crença pessoal em relação à verdade, produzido (ou sustentado) pela informação.

Nos dizeres de Davenport e Prusak (1998) e também de Sveiby (1998) o conceito de conhecimento está atrelado ao ser humano. Davenport e Prusak (1998) afirmam que “tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores”. Já Sveiby (1998) o considera “uma capacidade humana”. Baseado nessas afirmações seria coerente afirmar que o conhecimento não existe, ou pelo menos não faz sentido, sem a mente humana para ampliá-lo, compartilhá-lo e principalmente, transformá-lo em ação.

Por outro lado, para Nonaka e Takeuchi (1997) o “conhecimento é um processo dinâmico utilizado para justificar a crença pessoal [...]”. Neste conceito, é possível afirmar que o conhecimento existe independente da mente humana, mas é apropriado e utilizado para “justificar crenças”.

Binotto e Nakayama (2010) fizeram uma interessante e útil compilação dos conceitos atribuídos ao conhecimento por autores desta área, no Quadro 1 a seguir, as autoras pontuam, além do conceito, a ênfase dada pelos autores.

Autor	Conceito	Ênfase
Argyris e	Conhecimento é construído através da ação e ele	Aprendizagem

Schön (1978)	influencia e transforma a ação.	Organizacional
Bender e Fish (2000, p. 126)	“O conhecimento surge na cabeça do indivíduo e é moldado sobre a informação que é transferida e enriquecida pela experiência pessoal, crenças e valores com propósito de decisão e relevância de ação. É a informação interpretada pelo indivíduo e é aplicada para o propósito desejado. É o estado mental de ideias, fatos, conceitos, dados e técnicas, gravados na memória do indivíduo”.	Criação de Conhecimento
Bhatt (2000a)	Conhecimento é uma mudança na realidade que é observada e percebida através de múltiplas interações e troca de informações.	Gestão do Conhecimento
Brown e Duguid (1998)	O conhecimento organizacional constitui a competência essencial e é mais do que “ <i>Know-What</i> ” (conhecimento explícito), o qual pode ser compartilhado. O conhecimento requer o saber “ <i>Know-How</i> ” a habilidade particular de colocar o “ <i>Know-What</i> ” em prática.	Conhecimento Organizacional e Comunidades de Prática
Davenport e Prusak (1998, p. 6)	“Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e <i>insight</i> experimentado, a qual proporciona uma estrutura de avaliação e incorporação de novas experiências e informações”.	Capital Intelectual
Despres e Chauvel (2000)	Conhecimento é prática compartilhada, como a propriedade da comunidade de prática que necessita, cria, usa, debate, distribui, adapta e transforma-o.	Gestão do Conhecimento
Leonard e Sensiper (1998)	Conhecimento é um subsistema da informação: é subjetivo, ligado ao comportamento significativo, e possui elementos tácitos surgidos da experiência.	Conhecimento organizacional
Liebeskind (1996, p. 94)	Conhecimento “informação cuja validade foi estabelecida através de testes para sua validação”.	Conhecimento Organizacional
Marakas (1999, p.264)	“Conhecimento é um significado feito para a mente”.	Criação de Conhecimento
Maturana e Varela (1995)	O conhecimento consiste numa construção contínua e é resultante da interação entre o homem e o mundo.	Criação de Conhecimento
Nonaka (1991; 1994) e Nonaka e Takeuchi (1997)	Conhecimento é um sistema de crença justificada.	Criação de Conhecimento

Nonaka e Takeuchi (1997)	O conhecimento organizacional refere-se tanto à experiência física e à tentativa e erro quanto à geração de modelos mentais e ao aprendizado com os outros, ou seja, “um processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à ‘verdade’”.	Criação de Conhecimento
Nonaka, Umemoto e Senoo (1996)	Conhecimento é essencialmente dado, já existe com a organização, ou pode ser apreendido ou adquirido de outras fontes.	Criação de Conhecimento
Oliveira Jr., Fleury e Child (2001)	O conhecimento da empresa é fruto da interação com o ambiente de negócios, que se desenvolve através dos processos de aprendizagem. Pode ser interpretado, também, como informação associada a experiência, intuição e valores.	Conhecimento Organizacional
Polanyi (1967, p. 4)	O conhecimento humano partindo da premissa que “nós podemos conhecer mais do que somos capazes de expressar”.	Conhecimento Organizacional
Probst, Raub et al (2002, p. 30)	“O conhecimento é um conjunto total que inclui cognição e habilidades que os indivíduos utilizam para resolver problemas. O conhecimento se baseia em dados e informações, mas, ao contrário deles, está sempre ligado a pessoas”.	Gestão do Conhecimento
Schendel (1996)	O conhecimento organizacional é uma fonte fundamental para os ganhos da empresa, pois é um recurso imitável. Seu papel aparece na construção das competências ou capacitações, transformando resultados genéricos em específicos desejados.	Conhecimento Organizacional
Stewart (1998, p. 30)	“Conhecimento é o que compramos, vendemos e produzimos”.	Capital Intelectual
Sveiby (1998, p. 35)	O conhecimento consiste numa construção contínua e é resultante da interação entre o homem e o mundo. A definição de conhecimento é algo amplo e não existe uma palavra que seja aceita de modo geral.	Capital Intelectual

Quadro 1 - Conceitos de Conhecimento e Ênfases

Fonte: Binotto e Nakayama (2010)

Por meio da leitura atenta do Quadro 1, facilmente observa-se que não há consenso a respeito de uma definição sobre o conhecimento, nem mesmo entre as definições de mesma ênfase. Procurar um elemento comum nas definições não é tarefa fácil a priori, mas seguem-se as considerações. Das dezenove definições do quadro, em nove delas aparece o elemento humano, poder-se-ia então afirmar que o

conhecimento é inerente ao ser humano? Talvez, mas algumas das definições o distanciam dessa visão, como é o caso de Stewart (1998 apud BINOTTO E NAKAYAMA, 2010) onde afirma que o “conhecimento é o que compramos, vendemos e produzimos”. Neste caso o autor o coloca como um produto, e o conhecimento já estaria incorporado ao mesmo. Outro elemento que aparece nas definições é a “ação”, e que o conhecimento influencia a ação. Davenport e Prusak (1998) consideram o conhecimento valioso, pois, segundo eles, o conhecimento está mais próximo da ação do que os dados e as informações. Por outro lado, na definição de Marakas (1999 apud BINOTTO E NAKAYAMA, 2010) conhecimento é um significado feito para a mente. Neste caso não se observa a presença da ação.

O autor desta pesquisa considera todas essas definições igualmente válidas, úteis para diferentes propósitos e ênfases, e aplicáveis ao gerenciamento do conhecimento organizacional.

O elemento aglutinador de todas as definições postas até o momento não aparece na definição em si, ou no seu possível significado, mas está presente na forma como os autores da área encaram o conhecimento. Para todos eles, o conhecimento é um recurso que deve ser gerenciado para alavancar e gerar o valor agregado.

A gestão do conhecimento é entendida como um conjunto de atividades responsáveis por criar, armazenar, disseminar e utilizar eficientemente o conhecimento na organização, atentando para o seu aspecto estratégico, tão evidente e necessário no ambiente empresarial moderno (PEREIRA, 2002, 158).

Ressalta-se na citação de Pereira (2002) o “aspecto estratégico”. Conhecimento bem gerido na organização é uma questão estratégica que pode garantir não só a sobrevivência organizacional, mas um lugar de destaque no mercado.

Corroborando com Pereira (2002), Terra (2005) apresenta seu entendimento sobre a gestão do conhecimento, que como pode ser observado, é similar ao entendimento de Pereira (2002), porém o amplia, pois traz o elemento tecnológico à definição.

Gestão do Conhecimento significa organizar as principais políticas, processos e ferramentais gerenciais e tecnológicos à luz de uma melhor compreensão dos processos de GERAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO, VALIDAÇÃO, DISSEMINAÇÃO, COMPARTILHAMENTO,

PROTEÇÃO e USO dos conhecimentos estratégicos para gerar resultados (econômicos) para a empresa e benefícios para os colaboradores internos e externos (stakeholders) (TERRA, 2005, p.8).

Terra (2005) apresenta nessa definição três elementos: (a) políticas; (b) processos; e (c) ferramentais gerenciais e tecnológicas. Pela forma que está posto, pode-se presumir que o autor os consideram igualmente importantes. Em um ambiente carregado de informações a tecnologia desempenha papel relevante e como Terra (2005) sugere, deve figurar entre os mais importantes elementos. No entanto, ressalta-se que essa definição, no entendimento do autor desta pesquisa, está truncada, pois ao dizer que “gestão do conhecimento significa organizar”, Terra (2005) omite as demais funções administrativas. “Organizar” é uma entre as diversas funções existentes como, por exemplo: Planejar, Dirigir e Controlar, que são as mais difundidas. O termo gestão por si só, já significa o emprego das funções administrativas na consecução de um objetivo. Logo, limitar a definição de gestão do conhecimento somente à função organizar, limita o conceito, além de ser incompleto em relação à conotação original ao termo gestão.

Nonaka e Takeuchi (1997; 2008) contribuíram sobremaneira para a área de gestão do conhecimento, principalmente em três aspectos; primeiro, ao retomarem a distinção do conhecimento entre tácito e explícito de Michel Polanyi (1966), e, depois ao exporem que a conversão do conhecimento se dá pelos processos de socialização, externalização, combinação e internalização; e, por fim, ao introduzirem o conceito de espiral do conhecimento, combinando os tipos de conhecimento com suas formas de conversão.

A seguir, apresenta-se o conceito desses autores para cada um desses termos:

O conhecimento explícito pode ser expresso em palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, fitas de áudio, especificações de produtos ou manuais. O conhecimento explícito pode ser rapidamente transmitido aos indivíduos, formal e sistematicamente (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.19).

Quanto ao conhecimento tácito os autores ponderam que:

não é facilmente visível e explicável. Pelo contrário, é altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando-se de comunicação e compartilhamento dificultoso. As intuições e os palpites subjetivos estão sob a rubrica do conhecimento tácito. O conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.19).

Um primeiro olhar desses conceitos pode levar ao leitor desavisado a ideia de que o explícito é fácil de transmitir enquanto o tácito é difícil. Na verdade ambos os tipos de conhecimento tem seus desafios e o alerta em relação ao conhecimento explícito é a facilidade com que ele se torna novamente informação e até mesmo dado, dependendo do volume no sistema do conhecimento da organização.

Davenport e Prusak (1998) apontam algumas das preocupações da empresa sobre manter os dados.

Quantitativamente, as empresas avaliam a gestão de dados em termos de custo, velocidade e capacidade: quanto custa obter ou recuperar um dado? Com que velocidade podemos lançá-lo e recuperá-lo no sistema? Qual é a capacidade de armazenamento do sistema? Indicadores qualitativos são a prontidão, a relevância e a clareza: temos acesso a eles *quando* necessitamos deles? Eles são aquilo de que *precisamos*? Podemos extrair *significado* deles? (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.3)

Fazem ainda uma ressalva importante, afirmam que “[...] dados demais podem dificultar a identificação e a extração de significado de dados que realmente importam” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.3).

Como o conhecimento explícito pode facilmente se tornar dado novamente, essas preocupações devem ser levadas em consideração.

Takeuchi e Nonaka (2008, p.23) afirmam que a criação do conhecimento “inicia com a socialização e passa através de quatro modos de conversão do conhecimento, formando uma espiral.”

1. *Socialização*: Compartilhar e criar conhecimento tácito através de experiência direta.

2. *Externalização*: Articular conhecimento tácito através do diálogo e da reflexão.

3. *Combinação*: Sistematizar e aplicar o conhecimento explícito e a informação.
4. *Internalização*: Aprender e adquirir novo conhecimento tácito na prática.
(TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.23).

Para esses autores, a “socialização é um processo de compartilhamento de experiências”, exemplificam que “os aprendizes trabalham com seus mestres e aprendem sua arte não através da linguagem, mas da observação, da imitação e da prática” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.60).

Takeuchi e Nonaka (2008, p.62) definem que a “externalização é um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos.” E que o “modo de externalização da conversão do conhecimento é visto, tipicamente, no processo da criação de conceitos e é desencadeado pelo diálogo ou pela reflexão coletiva”.

Ressaltam ainda, que a externalização dentre os quatro modos de conversão é o que possui a chave para a criação do conhecimento, pois cria novos conceitos explícitos a partir do conhecimento tácito.

Quanto ao processo de combinação os autores definem como “sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento.” A forma de combinação exemplificada pelos autores é “através de meios como documentos, reuniões, conversas telefônicas ou redes de comunicação computadorizadas” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.65).

Por fim, a internalização é definida como “um processo de incorporação do conhecimento explícito em conhecimento tácito”. Para esses autores a internalização “está intimamente ligada ao ‘aprender fazendo’” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.67).

O conhecimento é criado em uma espiral que passa através de conceitos aparentemente opostos, como ordem e caos, micro e macro, parte e todo, mente e corpo, tácito e explícito, eu e outro, dedução e indução, criatividade e eficiência. Defendemos que a chave para o entendimento do processo de criação do conhecimento é o raciocínio e a ação dialética, que transcende e sintetiza tal paradoxo. A síntese não é uma conciliação. Ao contrário, é o cultivo dos traços opostos através do processo dinâmico do diálogo e da prática (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.91).

É intencional na gestão do conhecimento, que a criação e compartilhamento se deem por modelos formais explícitos, porém é

sabido que muito do conhecimento é compartilhado de maneira informal.

Em qualquer organização, pode ocorrer o compartilhamento informal de conhecimento. Geralmente, ocorre de maneira não preestabelecida durante encontros casuais e conversas locais, quando as pessoas trocam, ideias, pedem conselhos para resolver problemas e perguntam em que os outros estão trabalhando. Por meio de práticas informais, não se tem a intenção prévia de compartilhar certo conhecimento. Os sujeitos desse processo o fazem sem qualquer objetivo preestabelecido (GROTTO, 2002, p.110).

Como visto na citação de Grotto (2002), além de ocorrer o compartilhamento de conhecimento de maneira não preestabelecida, esse também ocorre sem qualquer objetivo em mente. As pessoas não precisam necessariamente vislumbrar uma recompensa para compartilhar o conhecimento. Muito dele ocorre de forma casual. Nem por isso, deve ficar restrito ao casual, a alta administração deve ter preocupação no estabelecimento de procedimentos e disponibilizar os recursos adequados para alavancar a criação e o compartilhamento de conhecimento. Deve se ter como estratégico uma gestão eficaz do conhecimento.

Terra (2005) apresenta um modelo, onde afirma que a gestão do conhecimento pode ser entendida por meio de sete dimensões da prática gerencial. As dimensões apresentadas são: (a) a alta administração deve ter estratégias e metas bem definidas, assim como clara definição dos campos de conhecimento, no qual os funcionários da organização devem focalizar seus esforços. (b) desenvolver uma cultura organizacional voltada à inovação, experimentação, aprendizado contínuo. (c) estruturas e práticas organizacionais baseadas em trabalho em equipes multidisciplinares. (d) política de recursos humanos, orientada à gestão do conhecimento. (e) reconhecimento das possibilidades propiciadas pelas novas tecnologias. (f) mensuração de resultados, conhecer e possivelmente medir o capital intelectual da organização. (g) Aprender com o ambiente, seja por meio de alianças com outras empresas, com fornecedores e clientes.

Analisando as sete dimensões citadas por Terra (2005) observa-se que perpassam por toda a organização. Da estratégia à cultura, da TI ao indivíduo, da mensuração às políticas de RH. Abrangente, mas alinhado.

Uma gestão do conhecimento não pode se recolher a um departamento da organização, mesmo que esse seja estratégico, deve certamente, difundir-se por toda ela.

Contrapondo as dimensões apresentadas por Terra (2005) Davenport e Prusak (1998) elencam fatores culturais inibidores à transferência do conhecimento. Os autores chamam esses inibidores de atritos. Atentam para o fato de que esses atritos “retardam ou impedem a transferência e tendem a erodir parte do conhecimento à medida que ele tenta se movimentar pela organização” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.117).

Os atritos destacados pelos autores são: (a) falta de confiança mútua; (b) diferentes culturas, vocabulários e quadros de referência; (c) falta de tempo e de locais de encontro; ideia estreita de trabalho produtivo; (d) status e recompensas vão para os possuidores do conhecimento; (e) falta de capacidade de absorção pelos recipientes; (f) crença de que o conhecimento é prerrogativa de determinados grupos, síndrome do “não inventado aqui” (g) intolerância com erros ou necessidades de ajuda.

Registre-se que Davenport e Prusak (1998), quando consideram que as diferentes culturas, vocabulários e quadros de referência são atritos, estão se referindo que quando indivíduos não compartilham, por exemplo, o mesmo significado de uma determinada palavra, isso pode gerar atrito. Não foi comentado pelos autores a questão sobre diversidade cultural, que se sabe que pode contribuir para o processo.

Uma das dimensões elencadas por Terra (2005) trata de trabalho em equipes multidisciplinares. Esse convívio e desenvolvimento de atividades em equipe serão abordados em maiores detalhes neste trecho final do capítulo de gestão do conhecimento.

2.1.3 Equipes para a gestão do conhecimento

Para tanto, observa-se no Quadro 2 um comparativo entre grupos de trabalho e verdadeiras equipes, feita por Terra (2005). Essas últimas são desejáveis para uma organização voltada à gestão do conhecimento.

GRUPOS DE TRABALHO, TASK FORCES, PARTICIPANTES DE PROJETOS	EQUIPES
Os membros são selecionados por um nível hierárquico superior.	Os membros podem vir a participar da definição dos membros da equipe.
A liderança está muito bem formalizada.	A liderança pode oscilar baseada na competência específica.
Os objetivos para sua existência como unidade de trabalho são definidos por níveis superiores ou pela liderança formal.	Os membros da equipe participam ativamente na definição de seus próprios objetivos.
Os membros encontram-se em situações de conflito que não são capazes de resolver sem a intervenção da liderança formal.	Os membros encaram conflitos como aspectos normais da interação e como oportunidades para novas ideias e expansão da criatividade. Eles trabalham para resolver conflitos rápida e construtivamente.
A comunicação é limitada às necessidades das tarefas e atividades	A comunicação tende a ser ampla, incluindo também assuntos que não estão diretamente relacionados à tarefa ou ao projeto de trabalho.
O desenvolvimento de relações pessoais e de amizade entre os membros do grupo é irrelevante.	Os membros da equipe são unidos não apenas pelos objetivos profissionais, mas, em muitos casos, desenvolvem relações pessoais bem abertas e de amizade.

Quadro 2 - Comparação de grupos de trabalho com equipes

Fonte: (TERRA, 2005, p.150)

Para estar orientada à gestão do conhecimento, não basta que a organização junte pessoas em torno de um projeto ou tarefa, mas é necessário criar um ambiente propício à formação de verdadeiras equipes.

Equipes multidisciplinares com pessoas advindas de diversos departamentos são essenciais para criar o novo ou responder a desafios que vão além da rotina organizacional. Há evidências de que organizações voltadas à criação de conhecimento e ao aprendizado têm mais facilidade para estabelecer estes tipos de equipes. As áreas funcionais respeitam este tipo de trabalho e os indivíduos envolvidos estão acostumados a trabalhar liderando ou sob a supervisão de mais de uma pessoa. Equipes multidisciplinares sobrepostas a estruturas operacionais requerem flexibilidade organizacional e individual (TERRA, 2005, p.151).

Ainda sobre equipes, surge na literatura o conceito de comunidades de prática, que vão além dos limites organizacionais, cujo principal objetivo é o desenvolvimento e aprendizado dos indivíduos pertencentes ao grupo. Vejam o que diz Terra (2005) a respeito dessas comunidades de prática.

O que mantém as pessoas conectadas são seus interesses comuns de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Essas pessoas criam espécies de “clubes” semiabertos, cuja adesão é baseada em relações de intensa confiança e também na contribuição que cada um traz para a rede. Até mesmo as clássicas *happy hour* ou “bate-bola” podem ser vistas como atividade de rede, desde que conduzam à troca de ideias e conhecimento entre pessoas com interesses comuns de aprendizado e de desenvolvimento (TERRA, 2005, p.151).

Corroborando com Terra (2005), Davenport e Prusak (1998, p.45) afirmam que “colegas de trabalho que tem conhecimentos complementares acabam formando um grupo. Geralmente chamados de comunidades de prática”. Afirmam ainda que além de serem grupos auto-organizados, “costumam ser iniciados por funcionários que se comunicam entre si porque compartilham as mesmas práticas, interesses ou objetivos de trabalho”.

Uma organização voltada à gestão do conhecimento deve reconhecer a contribuição dessas comunidades de prática para a criação e o compartilhamento de conhecimento, e, assim sendo, deve subsidiar sua existência, que de acordo com Terra (2005) passa por: (a) fornecer recursos (tempo e dinheiro); (b) divulgar os resultados alcançados pelas comunidades; (c) criar infraestrutura que auxilie na comunicação dos membros da comunidade; (d) deixar explícito que tais comunidades são bem vindas à organização; (e) valorizar a participação e iniciativa individual; (f) disponibilizar facilitadores ou moderadores para as comunidades de prática; e por fim, (g) dar caráter estratégico para as comunidades de prática, alinhando os objetivos da mesma às necessidades de gestão de conhecimentos estratégicos da organização.

Davenport e Prusak (1998, p.46) ressaltam a necessidade de atenção a essas comunidades afirmando que “gerentes deveriam ver as comunidades de prática como ativos da empresa e procurar meios para preservá-las”.

Já para Takeuchi e Nonaka (2008) a criação do conhecimento se dá no nível do indivíduo e os autores apresentam cinco condições que a

organização deve cumprir para apoiar a espiral do conhecimento: (a) intenção; (b) autonomia; (c) Flutuação e caos criativo; (d) redundância; e, (e) variedade.

Antes de conceituar cada condição posta, convém observar na citação a seguir, que apesar de considerar que a criação do conhecimento se dá em nível do indivíduo, o conhecimento organizacional se amplifica e se cristaliza a partir do conhecimento individual, “dentro” das comunidades de interação.

Em sentido rígido, o conhecimento é criado apenas pelos indivíduos. Uma organização não pode criar conhecimento sem os indivíduos. A organização apoia os indivíduos criativos ou propicia contextos para que criem o conhecimento. A criação do conhecimento organizacional, dessa forma, deve ser compreendida como um processo que amplifica, ‘organizacionalmente’, o conhecimento criado pelos indivíduos e o cristaliza como parte da rede de conhecimentos da organização. Esse processo tem lugar dentro da ‘comunidade de interação’ em expansão, que cruza os níveis e os limites intra e interorganizacionais (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.57).

Para Takeuchi e Nonaka (2008) o conhecimento organizacional é criado dentro das comunidades de interação, utilizando-se do mecanismo da espiral do conhecimento para transformar conhecimento do nível do indivíduo para conhecimento em nível organizacional.

Como prática de gestão, apontam cinco condições para viabilizar que o conhecimento seja criado no nível do indivíduo e cristalizado em nível organizacional.

A primeira condição trata da “intenção”, define que o processo da espiral é impulsionado pela “intenção organizacional”, essa intenção é a aspiração da organização para a consecução de seus objetivos. Também faz parte da condição “intenção”, a conceituação de uma visão sobre o tipo de conhecimento a ser desenvolvido e operacionalizado (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Outra condição apresentada pelos autores é a autonomia.

Permitindo que ajam de modo autônomo, a organização pode aumentar a chance de introduzir oportunidades inesperadas. A autonomia também aumenta a possibilidade de motivação dos indivíduos para a criação de novos conhecimentos. (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.73).

A autonomia, portanto, age principalmente no nível do indivíduo, e possibilita a inovação. Procedimentos pré-definidos para o comportamento dos colaboradores tendem a ser eficientes, mas tolgem, quase sempre, a oportunidade de algo inesperado ocorrer, mesmo que esse inesperado seja inovações positivas.

A terceira condição apresentada por Takeuchi e Nonaka (2008, p.76) é a flutuação e o caos criativo. “Eles estimulam a interação entre a organização e o ambiente externo”. Ainda pontuam que a flutuação é diferente da desordem completa, pois se caracteriza pela ‘ordem sem recursão’.

Para que a espiral de conhecimento ocorra organizacionalmente, a quarta condição elencada pelos autores é a redundância. Que significa a “existência de informação que vai além das exigências operacionais imediatas dos membros da organização”, ou ainda, “redundância refere-se à sobreposição intencional de informação sobre as atividades de negócios, às responsabilidades administrativas e à empresa como um todo” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.78).

Por último, a quinta condição apresentada é o requisito variedade. Para esses autores a organização tende a aumentar a capacidade de contornar as contingências quando possui maior diversidade interna. Essa variedade contribui para que a combinação de informações ocorra de maneira diferenciada, flexível e rápida (TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Ainda tratando de equipes, Terra (2005) apresenta dezesseis princípios para o desenvolvimento e suporte das comunidades de práticas: (1) desenhar a comunidade de prática pensando na sua evolução; (2) manter o diálogo entre a perspectiva interna e externa; (3) convidar para diferentes níveis de participação na comunidade de prática; (4) desenvolver espaços abertos e fechados para a comunidade; (5) focar no valor da comunidade de prática; (6) combinar familiaridade e estimulação; (7) criar um ritmo para a comunidade; (8) valorizar também a comunicação oral; (9) desenvolver as regras de participação para a comunidade; (10) desenvolver mapas de especialização e garantir que os perfis dos usuários estejam atualizados; (11) reconhecer níveis diferentes de participação; (12) liderar pelo exemplo; (13) criar, treinar e motivar um grupo central de pessoas que irão “gerir” a comunidade; (14) estabelecer um sentimento de identidade para a comunidade; (15) promover os sucessos da comunidade; (16) monitorar o nível de atividade e satisfação.

A respeito desses princípios cabe destacar que é de interesse da organização assegurar o cumprimento deles, pois o correto

desenvolvimento desses princípios permite um ambiente saudável para as comunidades de prática. Serão apresentados a seguir comentários de alguns desses princípios relevantes a esta pesquisa.

O primeiro princípio menciona que a comunidade de prática deve ser desenhada pensando na sua evolução, permitindo que novas pessoas se envolvam no decorrer do tempo, e possibilitar que novos interesses possam ser explorados.

O terceiro princípio esclarece que há diferentes níveis de participação, enquanto alguns serão bastante ativos, outros parecerão passivas. Para a organização, segundo este princípio, cabe aceitar essas diferenças, considerando-as inerentes às comunidades de prática.

A importância em criar eventos regulares é abordada pelo sétimo princípio. A frequência de participação é considerada fundamental para evitar o distanciamento das pessoas da comunidade. O alerta neste princípio é em evitar a sensação de sobrecarga.

No oitavo princípio o autor ressalta a importância da comunicação oral, segundo ele, até que o grupo desenvolva certo grau de confiança, a comunicação oral tende a ser menos arriscada, portanto deve ser considerada e privilegiada.

O décimo primeiro princípio menciona o reconhecimento dos indivíduos que participam. Enquanto que pelo terceiro princípio deve-se aceitar os diferentes níveis de participação, este princípio avança no sentido de identificar e reconhecer cada um deles.

Ter facilitadores ou moderadores capacitados e pagos pela organização é o que apregoa o décimo terceiro princípio, apesar de ser fundamental que as comunidades sejam formadas por voluntários e que tenham membros quem participem e façam o papel de co-moderadores, essas pessoas podem garantir a frequência e participação da comunidade.

Por fim, o último princípio destaca ser fundamental que seja monitorado o nível de participação, as áreas de conteúdo, a frequência das contribuições, etc. Com um monitoramento eficaz é possível tomar medidas a fim de evitar problemas ocasionais ou mesmo a diminuição da participação.

Visto a dinâmica da espiral do conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2008), as dimensões da prática gerencial (TERRA, 2005), equipes e comunidades de prática (TERRA, 2005), as condições para apoiar a espiral (TAKEUCHI; NONAKA, 2008), e os princípios para desenvolvimento e suporte às comunidades de prática (TERRA, 2005) cabe neste ponto ressaltar um fator gerencial de relevante importância, muitas vezes ignorado pela literatura.

O tempo deve ser visto como um recurso imprescindível para a geração do conhecimento. A impossibilidade de replicá-lo torna-o o recurso mais escasso de todos. Os gerentes devem aceitar a ideia de que a existência de um tempo para aprender e pensar é um dos principais indicadores da orientação da empresa na direção do conhecimento (TERRA, 2005, p.132).

Encerra-se o capítulo com a provocativa de reflexão sobre a citação posta. O tempo, único recurso verdadeiramente escasso, e imprescindível à gestão do conhecimento. Tempo para aprender, conviver, criar e compartilhar.

2.2 A Ead e os Ambientes virtuais de aprendizagem

Este capítulo divide-se em dois subcapítulos, tratando o primeiro da Educação a distância e seus aspectos gerais. O segundo conceitua os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA

2.2.1 A Ead e seus aspectos gerais

A Educação a distância pode ser entendida como o aprendizado planejado que ocorre em um local diferente do local do ensino, exigindo técnicas de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Cabe justificar a utilização do termo Educação a distância (Ead)

Por exemplo, muitas pessoas usam a expressão ‘educação a distância’ quando realmente não pretendem focar *somente* o aprendizado, mas incluir também o ensino. No entanto, aprendizado e ensino não são a mesma coisa que aprendizado! Quando você deseja estudar aprendizado e ensino, precisa usar o termo ‘educação’, que descreve corretamente uma relação com dois lados (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.2).

Além disso, Morre e Kearsley (2007) enfatizam que ao se utilizar o termo educação a distância tem-se: aprendizado e ensino; aprendizado que é *planejado*, e não acidental; aprendizado que *normalmente* está em

um lugar diferente do local de ensino; comunicação por meio de *diversas* tecnologias.

Ao encontro dessa afirmação tem-se que Spanhol (2009, p.412) diz que o estudante deve ser encarado como o centro do processo, o que obriga um planejamento detalhado das etapas de pré-produção do curso. Afirma ainda, que o “planejamento é o fio condutor da EAD”. Para esse autor, o planejamento deve conter uma “organização detalhada, incluindo testes de carga de equipamentos, ambiente virtual de aprendizagem e demais estruturas disponíveis no desenho educacional pretendido” (SPANHOL, 2009, p.412).

A educação a distância tem cada vez mais, um relevante papel a desempenhar nas sociedades mundiais. Nunes (2009, p.2) afirma que

além da democratização, a educação a distância apresenta notáveis vantagens sob o ponto de vista da eficiência e da qualidade, mesmo quando há um grande volume de alunos ou se observa, em prazos curtos, o crescimento vertiginoso da demanda por matrículas.

Na fala de Nunes (2009), observa-se que o autor refere-se a educação a distância com vantagens de eficiência e qualidade.

Para Moore e Kearsley (2007) uma característica especial da educação a distância é a capacidade de uma instituição ou organização proporcionar acesso à educação a alguns alunos que, de outra forma, não poderiam obtê-la.

Os autores enfatizam ainda as necessidades que a Ead visa atender: acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimentos; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; agregar uma dimensão internacional à experiência educacional (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Aretio (2002) afirma que seria praticamente impossível atender a essas demandas para a formação através da educação escolar formal, principalmente na faixa etária superior à comumente encontrada. É aí que reside grande parte do sucesso inegável da educação a distância,

pois pode proporcionar ganhos educacionais, a aprendizagem permanente ou contínua, atualizações, etc..

Neste sentido, Litto (2009) apresenta que há um aumento da utilização da Ead para estender o acesso ao ensino superior a segmentos cada vez maiores da população, em qualquer país, sempre usando tecnologias populares, como televisão (apoiada pelo material impresso) e internet. Neste cenário o Brasil foi o último país com população acima de cem milhões de habitantes a estabelecer uma universidade aberta, destinada a adultos que não cursaram o ensino superior durante a idade mais comum.

Sobre a terminologia da Educação a distância, Formiga (2009) apresenta um quadro mostrando suas variações.

Terminologia mais usual	Período aproximado de domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducação (rádio e televisão em broadcasting)	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (ICDE e Open University, Reino Unido)
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
E-learning; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX para a primeira década do século XXI

Quadro 3 - Variação da Terminologia da Ead

Fonte: Formiga (2009, p.44).

Quando se trata da evolução do Ead, não se pode afirmar que há um padrão predominante. Uma observação relevante deste fato é que “enquanto no passado os dirigentes de TI nas instituições determinavam as tecnologias pelas quais os alunos aprendiam, hoje, esses dirigentes procuram adaptar-se às tecnologias que já estão nas mãos dos alunos” (LITTO, 2009, p.18).

Nesse contexto, tem-se ainda a resistência de muitas instituições

As maiores resistências ao papel do tecnólogo educacional estão mais nas pessoas e nas instituições do que na tecnologia em si. As empresas, por exemplo, adotam sem dificuldades a tecnologia sempre e quando lhes convém para aumentar a

produtividade, a eficiência e, é claro, os lucros (NISKIER, 2009, p.30).

O autor complementa ainda que isso não ocorre somente no Brasil, mesmo em países que usam amplamente a tecnologia educacional, partiu-se do zero diante da resistência e obstrução das universidades tradicionais (NISKIER, 2009).

Sobre esse uso da tecnologia, cabe destacar que

A Ead está intrinsecamente ligada às TICs por se constituir setor altamente dinâmico e pródigo em inovação, que transforma, moderniza e faz caducar termos técnicos e expressões linguísticas em velocidade alucinante. A sociedade da informação e do conhecimento reflete-se na EAD pela apropriação célebre dos conceitos e inovações, que moldam a mídia e se refletem na própria EAD. Vive-se, um transbordamento permanente na linguagem própria à EAD (FORMIGA, 2009, p.39).

Neste cenário é necessário um profissional atento a essas inovações e tecnologias. Formiga (2009) afirma que para trabalhar com a Ead é necessária sensibilidade à inovação, porque é um setor de transitoriedade, no qual a única certeza é a permanente mudança, cujas influências chegam pelos diferentes idiomas dos países que produzem conhecimento exponencial para área. “O profissional de EAD muito se assemelha ao conceito schumpeteriano de empresário inovador [...] Não é um território para dogmas ou verdades absolutas” (FORMIGA, 2009, p.39).

Sobre a experiência brasileira em Ead, cabe destacar que em 1996, surge uma experiência pioneira com a utilização de videoconferência em um programa de pós-graduação do departamento de engenharia de produção da UFSC. Este modelo ‘presencial virtual’ mostrou o potencial que a Ead tinha para as universidades brasileiras, ampliando o acesso à pós-graduação. Percebeu-se também a necessidades de gestão e adaptação às mudanças em processos institucionais que colocam à prova uma estrutura estabelecida de processos institucionais organizados para uma universidade mais elitista e inserida no paradigma presencial (KIPNIS, 2009).

a criação desse sistema para a educação superior brasileira definiu um modelo de expansão, de cursos e matrículas, distinto de outros encontrados em diferentes países, por vezes centrados em instituições organizadas todas elas a distância ou a criação de

megauniversidades, com tecnologia e metodologia a distância (KIPNIS, 2009, p.213).

Outro grande passo no desenvolvimento da Ead no Brasil foi a criação da Universidade Aberta do Brasil. Neste contexto, tem-se os polos presenciais nos municípios onde a oferta de cursos ocorrem. Equipados com laboratórios de informática, biologia, química e física, além de uma biblioteca e apoio tutorial, nos quais o estudante possa encontrar apoio ao seu aprendizado a distância. “Dessa conjugação de esforços, universidades e pólos municipais, espera-se a interiorização das universidades públicas e ampliação expressiva no número de vagas para acesso” (KIPNIS, 2009, p.213).

Para Moore e Kearsley (2007) esses polos podem ter material e equipamento de instrução e uma pequena biblioteca, neste caso sendo obrigatório no Brasil. Podem proporcionar espaço para estudo individual ou oferecer salas para reuniões de grupos ou reuniões privadas com orientadores ou conselheiros. Os centros de aprendizado precisam ser gerenciados por um administrador preparado, que pode necessitar de uma equipe de apoio, dependendo do tamanho do centro.

Sobre o papel das tecnologias, Formiga (2009) salienta que a valorização cada vez maior da inovação extrapola o que se vem observando no processo de aprendizagem e no uso progressivo da Ead, denominada no novo paradigma de aprendizagem flexível. Tem-se assim o pleno processo de gestação tecnológica de uma nova sociedade, que poderia vir a ser denominada, em curto espaço de tempo, ‘sociedade da inovação’.

Neste contexto, as TICs permitem novas e potencialmente diferentes experiências de aprendizagem que não devem ser desprezadas pelo professor universitário na busca de estratégias para que seus estudantes atinjam seus objetivos de aprendizagem. Entretanto, é necessário visualizar que essas novas e diferentes experiências de aprendizagem ainda são orientadas e moderadas pelo professor, sendo necessária a mudança dos métodos tradicionais de ensino na busca de uma nova abordagem do ensinar e de aprender no contexto virtual (ARAÚJO JR; MARQUESI, 2009).

Nesse redesenho complexo do cenário científico/tecnológico/inovativo sobressai a valorização da aprendizagem cooperativa e a disseminação do conhecimento potencializada pela EAD. Isso impacta direta e fortemente o papel exercido pelo professor, que agora não terá mais a concepção prevalecente até o século passado, de

assumir a responsabilidade maior de transmitir o conhecimento por meio do paradigma ultrapassado do ensino (FORMIGA, 2009, p.44).

Com isso, para maximizar as vantagens da educação a distância, é necessário utilizar ferramentas específicas (meios de comunicação, técnicas de ensino, metodologias de aprendizagem, processos de tutoria, entre outros), obedecendo a certos princípios básicos de qualidade, devido ao público não convencional, incluindo adultos que trabalham; pessoas que, por vários motivos, não podem deixar a casa; pessoas com deficiências físicas e populações de áreas de povoamento disperso ou que, simplesmente, se encontram distantes de instituições de ensino (NUNES, 2009).

Traz-se, assim, à tona a gestão dessa modalidade. Desta forma, a UNESCO (1997) ressalta que a gerência e a administração eficiente requerem não apenas uma equipe competente, mas também sistemas e rotinas administrativas bem definidas e eficientes, além de sistemas de planejamento e monitoramento, de planejamento orçamentário e de prestação de contas que levem em consideração critérios de desempenho.

Quanto ao gerenciamento destes cursos, Teles (2009) apresenta três categorias:

- a) Gerenciamento das ações dos estudantes, encorajando-os a postar mensagens e entregar trabalhos no prazo.
- b) Administrar discussões e trabalhos de grupo (por exemplo, criando grupos e decidindo sobre sua composição; definindo papéis - quem faz o quê - e monitorando a interação).
- c) Gerenciamento da parte administrativa, esclarecendo regras e expectativas do curso, atribuindo e administrando notas de cada estudante, presença on-line (quantas mensagens escreveu e segundo que critérios), gerenciando funções para o bom funcionamento da disciplina, organizando como serão feitos os exames, convidando visitantes para áreas relacionadas ao tema da disciplina, clarificando as normas de bom funcionamento da disciplina on-line, apoiando-se em recursos institucionais (estatística de participação, outros), iniciando, concluindo e resumindo a discussão colaborativa dos fóruns.

Corroborando com os atos administrativos pode-se afirmar que

Os administradores precisam garantir que recursos financeiros, colaboradores e tempo sejam gerenciados, para que os cursos sejam produzidos em tempo hábil e que numerosas tarefas relacionadas ao

trabalho se coordenem entre si (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.19).

Ainda se tratando da parte gerencial, os autores ainda exemplificam que os colaboradores e docentes precisam ser recrutados e treinados, que mecanismos de avaliação e feedback são importantes e que os dirigentes precisam participar do processo político, colaborando na formulação de políticas para a Ead (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.19).

Em complemento, tem-se também os atos pedagógicos, que segundo Teles (2009) é a função pedagógica que objetiva apoiar o estudante em alcançar determinada competência de aprendizagem relevante para a disciplina, incluindo:

- a) **Feedback:** que envolve avaliação ou julgamento. Inclui feedback positivo e críticas construtivas para estudantes individuais ou para o grupo.
- b) **Orientações:** ato de fala diretivo. Esses tipos de atos de fala são, quase sempre, antecedidos por ‘você deve’ ou ‘faça isto’.
- c) **Informações:** estas são, tipicamente, mensagens longas contendo raciocínios, explicações e fatos. Os professores frequentemente usam um tom acadêmico (referência formal, gramática, pontuação, afirmações e conclusões).
- d) **Opiniões/preferências/conselhos:** são atos de fala que enunciam opiniões ou preferências em afirmações como: ‘você poderia’, ‘talvez’, ‘eu prefiro’, ‘me parece melhor’, ‘acho que’.
- e) **Questões:** atos de fala interrogativos, que tem como objetivo comentários dos estudantes e promover reflexão sobre o material da disciplina; inclui perguntas e requerimentos para elaboração ou esclarecimentos de comentários produzidos pelos estudantes.
- f) **Resumo:** fazem referências explícitas aos comentários dos estudantes. Isso inclui citar ou parafrasear os estudantes e costurar com eles os comentários finais de todos.
- g) **Referências de fontes externas:** referências explícitas a recursos e especialistas na área. Inclui sugestões de recursos adicionais (livros, artigos, recursos, sites Web) ou referências e citações de especialistas.

Tem-se ainda os atos de suporte social, que incluem tentativas de fazer o estudante sentir-se confortável na sala de aula virtual, bem como promover sua inclusão no ambiente on-line. Teles (2009) assim destaca:

- a) **Empatia:** expressões de compreensão em relação às colocações do estudante, de sua posição ou perspectiva. Inclui a

empatia relacionada com tarefas tediosas ou difíceis, assim como empatia em relação à frustração com problemas técnicos.

b) **Alcance interpessoal:** atos de fala expressivos, dar boas vindas à disciplina on-line, apresentar-se como professor, reunir os estudantes com determinados interesses a outros com interesses similares, expressar emoções (desculpas, empolgação, esperança), repassar convites, entre outros.

c) **Metacomunicação:** discussão sobre a experiência de cada um no ambiente on-line.

d) **Humor:** piadas, brincadeiras e comentários de bom humor.

Pode-se dizer que cada pessoa é responsável pelo seu próprio desenvolvimento. São fornecidas as ferramentas necessárias para que este desenvolvimento ocorra, mas o aluno é o principal contribuinte, decidirá quais os objetivos a serem alcançados e como gerenciar os recursos disponíveis para atingir esses objetivos. Isso é chamado de motivação intrínseca, que nos ajuda a atingir metas difíceis, promovendo o poder de decisão sobre o nosso próprio desenvolvimento e nossa capacidade de tomar essas decisões (PELEGRÍN, LOPÉZ).
Complementa-se que

De acordo com a filosofia da gestão do conhecimento, se uma pessoa precisa aprender somente um conceito ou aptidão específica, o sistema de aprendizado deve tornar fácil acessar informação e treinamento a respeito desse tópico precisamente. Esse método se contrasta com os cursos tradicionais que tentam oferecer um conjunto de capacitações e conhecimentos em preparação para seu uso e requerem um método distinto de criação do conteúdo da instrução (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.95).

Serão discutidos a seguir os espaços possíveis de interação nesta modalidade, e em especial, sobre ambientes virtuais de aprendizagem.

2.2.2 Espaços de interação e ambientes virtuais de aprendizagem

Antes de conceituar e expor sobre os ambientes virtuais, é necessário abordar o conceito de espaços de aprendizagem e formas de interação.

Muitos filósofos discutiram a importância do lugar na cognição e na ação humana. Platão chamou um lugar para a gênese da existência de *Chora*.

Aristóteles chamou o lugar para uma coisa existir fisicamente de *Topos*. Heidegger chamou o lugar para a existência humana de *Ort*. Para incluir os conceitos desses lugares, mas ser específico à criação do conhecimento, introduzimos o conceito de ‘*ba*’ (que significa grosseiramente ‘*lugar*’) (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.99).

Takeuchi e Nonaka (2009), na citação posta, destacam que o conceito de *ba* pode ser traduzido como “lugar”. Conforme esses autores expuseram, o “lugar” ou o “espaço” é importante, senão fundamental, para o desenvolvimento do conhecimento.

Nonaka e Konno (1998) ao compreenderem a relevância do “lugar” no processo de criação e compartilhamento de conhecimento, apresentam a metáfora dos espaços *ba* ampliando assim a teoria da espiral do conhecimento. Para eles, cada *ba* apoia um processo de conversão particular e, por isso, cada *ba* acelera o processo de criação do conhecimento.

Embora seja mais fácil considerar o *ba* como um espaço físico como uma sala de reuniões, ele deve ser entendido como *interações* que ocorrem em um tempo e local específicos. O *ba* pode emergir em indivíduos, grupos de trabalho, equipes de projeto, círculos informais, encontros temporários, espaços virtuais como os grupos de e-mail e no contato da linha de frente com o cliente. O *ba* é um local existencial onde os participantes partilham seu contexto e criam novos significados através de interações. Os participantes do *ba* trazem seus próprios contextos e, por meio das interações com os outros e o ambiente, mudam os contextos de *ba*, dos participantes e do ambiente (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.100).

Nonaka e Konno (1998) ainda conceituam os espaços possíveis (*ba*). O *Ba de início*, que se refere ao compartilhamento de sentimentos, emoções, experiências e modelos mentais, para esses autores, o *Ba de início*, também chamado de *Ba de origem* está atrelado ao processo de socialização.

O segundo espaço apontado pelos autores é o *Ba de interação* que para eles, está associado ao processo de externalização, e é o espaço onde os modelos mentais e habilidades são convertidos em termos e conceitos comuns, pelo processo do diálogo.

Os autores apresentam também o *Cyber Ba*, que está vinculado ao processo de combinação, que transforma conhecimento explícito pré-existentes em novo conhecimento explícito combinando novas informações e conhecimentos.

O *Ba de exercício* ou *exercitando Ba* é o quarto espaço apresentado pelos autores. É o momento onde se processa internalização, transformando conhecimento explícito em conhecimento tácito.

Pelas definições apresentadas por Nonaka e Konno (1998) para os diferentes tipos de *Ba*, parece ser mais bem compreendido como um processo ou ainda uma situação. Porém, convém destacar que o *Ba* unifica os espaços virtuais, físicos e mentais. O *Ba* é o “lugar” ou “espaço” necessário para a criação e o compartilhamento de conhecimento.

O aprendizado atrelado ao “lugar” sempre existiu nas sociedades atuais e passadas. No tempo da humanidade nômade, onde a caça era a principal fonte de alimento das tribos, os jovens caçadores aprendiam seu ofício acompanhando os caçadores mais experientes. O aprendiz acompanhando o mestre foi durante muito tempo o “lugar” de aprendizado nas sociedades, e ocorre em certa medida até os dias atuais. Porém, com escolas e universidades, instituições destinadas ao “trato do conhecimento”, o ensino passa a ser associado a locais físicos específicos, e o modelo baseado no mestre e aprendiz é deixado de lado.

De qualquer forma, tanto num modelo quanto no outro, seja no “lugar” companhia do mestre, ou seja, no “lugar” universidade, associar conhecimento com algum espaço está implícito no próprio entendimento sobre o conhecimento.

Com o advento da TI surgem os espaços virtuais, que certamente são válidos ao propósito do conhecimento, e assim, os espaços virtuais também passam a figurar como “lugares” de aprendizado. Por fim, a própria mente humana, responsável pelo processamento do novo conhecimento deve ser também encarada como “lugar” de geração do conhecimento.

Portanto, na proposta de Nonaka e Konno (1998), que afirmam que o conceito de *ba* contempla tanto espaços físicos, como virtuais e mentais, parecer ser bastante apropriada para o entendimento dos processos de criação e compartilhamento de conhecimento, pois congregam os locais possíveis dos referidos processos.

Depois de conceituados os espaços de aprendizado, são necessários elencar as formas possíveis de interação segundo Mattar (2009). Para esse autor, são possíveis onze formas de interação expostas

a seguir: (a) aluno-professor; (b) aluno-conteúdo; (c) aluno-aluno; (d) professor-professor; (e) professor-conteúdo; (f) conteúdo-conteúdo; (g) aluno-interface; (h) autointeração; (i) interação vicária; (j) aluno-ambiente; e (k) aluno-outro.

Das formas de interação apresentadas por Mattar (2009), a maioria delas pode ocorrer tanto dentro de ambientes virtuais como fora deles. Para melhor entendimento do processo de interação em ambientes virtuais, serão destacadas a seguir as formas mais relevantes ao propósito desta pesquisa.

A interação aluno-professor pode ser síncrona ou assíncrona, e objetiva tanto a motivação dos alunos como o *feedback* dado a eles (MATTAR, 2009). Esse tipo de interação é a mais óbvia de ser esperada, porém, dependendo do modelo de Ead adotado podem ser mais raras, e tanto os atos pedagógicos de *feedback* quanto os atos sociais de motivação podem ser delegados a outros atores da Ead, como por exemplo, os tutores.

Além de interagir com os instrutores, cuja principal função consiste em ajudar os alunos a aprender o conteúdo do curso, os alunos também podem interagir com especialistas em diversas formas de apoio. O pessoal de apoio aos alunos pode lidar com problemas que surgem de técnicas de estudo inadequadas ou ajudar a resolver problemas de gerenciamento de tempo ou mesmo problemas pessoais que interrompem o progresso de um aluno. Os alunos também interagirão com a equipe administrativa ao se matricularem nos cursos ou verificarem seu progresso. Em alguns sistemas, a entidade de educação a distância organiza reuniões face a face especiais; por exemplo, quando for necessário ter experiência de laboratório, que não pode ser simulada ou de algum outro modo transmitida pela tecnologia (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.17).

Na interação aluno-conteúdo o aluno interage navegando, explorando, selecionando, controlando, construindo e respondendo. O conteúdo pode ser constituído de sons, textos, imagens, vídeos e realidade virtual (MATTAR, 2009).

Cada aluno precisa elaborar seu próprio conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes. É a interação com o conteúdo que resulta nas alterações da compreensão do aluno, aquilo que algumas vezes denominamos

uma mudança de perspectiva. Na educação a distância, o conteúdo necessário para esse processo é criado e apresentado pelos profissionais que elaboram o curso e ajudam cada aluno à medida que ele interage com o conteúdo e o transforma em conhecimento pessoal (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.152).

Para Mattar (2009), ocorre ainda a interação do aluno com a interface do ambiente virtual. Num curso de Ead, a disposição dos elementos na interface e as ferramentas disponíveis podem servir simultaneamente como um curso de inclusão digital.

A interação vicária comentada por Mattar (2009) é aquela em que o aluno “interage” de maneira silenciosa, onde observa as discussões e debates sem deles participar ativamente. Neste conceito, apesar de em princípio não haver interação com outros atores, é relevante ao propósito, pois ao observar as discussões e debates do grupo, mesmo que não participe ativamente, o aluno está criando um espaço de aprendizado, e que pode ser associado ao *Ba de exercício*.

Francescato et al (2007) consideram que os ambientes de aprendizagem na educação a distância se baseiam nas ideias de Vygotsky e Piaget que afirmam que métodos pedagógicos que promovam discurso interpessoal e construção social do conhecimento são mais eficazes do que os métodos que se baseiam principalmente em transferência de informação. Neste contexto tem-se a presença essencial do discurso e as relações interpessoais. Por exemplo, explicações dos próprios alunos aos seus pares podem facilitar a aprendizagem.

O que é um ambiente virtual de aprendizagem – AVA? Para Araújo Jr. e Marquesi (2009, p.358) “os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) podem ser definidos, na perspectiva do usuário, como ambientes que simulam os ambientes presenciais de aprendizagem com o uso das TIC”.

A definição proposta por Araújo Jr. e Marquesi (2009) traz antes de uma definição objetiva, já o propósito de um AVA na visão desses autores. Para uma definição mais detalhada dos AVAs é necessário partir das suas partes mais básicas para, por fim, chegar aos propósitos que alguns desses sistemas podem alcançar nos dias atuais.

Pode-se afirmar que qualquer AVA é um *software*. Logo, é coerente afirmar que um AVA é um sistema baseado em computador. Porém nem todo sistema de aprendizagem baseado em computador pode ser considerado um AVA. Na definição de Araújo Jr. e Marquesi (2009), faltou um elemento crucial à definição, apesar desse elemento

estar contido nas entrelinhas. Quando os autores dizem que “simulam os ambientes presenciais” poder-se-ia presumir que o elemento interação estaria implícito.

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p.331)

Almeida (2003) apresenta novos elementos à definição. Além de deixar explícito que esses sistemas devem “desenvolver interações entre pessoas”, frisa, oportunamente, que são sistemas disponíveis na internet, e não apenas baseados em computador.

Retoma-se a afirmação de Francescato et al (2007), de que esses sistemas se baseiam nas ideias de Vygotsky e Piaget, pois afirmam que métodos pedagógicos que promovam discurso interpessoal e construção social do conhecimento são mais eficazes. Percebe-se que o elemento interação é indispensável para essa categoria de sistemas. E são os ambientes virtuais que trazem a oportunidade de interação para essa modalidade educacional.

Desta forma, resgatam-se dois conceitos importantes relacionados à ideia da origem social dos processos mentais de Vygotsky: zona proximal de desenvolvimento (ZPD) e o discurso interior.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.
(VYGOTSKY, 2007, P.97)

Ardichvili (2006) comenta ainda que para ZPD o desenvolvimento psicológico depende de forças sociais externas tanto quanto de recursos internos. A tese implícita a esse conceito é a de que o desenvolvimento psicológico e a instrução encaixam-se socialmente. Para entendê-los, precisa-se analisar a sociedade e suas relações sociais. Vygotsky sustentava que a criança tem limites para copiar ações que ultrapassam sua própria capacidade. Ao copiar, a criança é capaz de

atuar muito melhor quando guiada pelos adultos do que quando trabalha sozinha. Assim a ZPD pode ser entendida como a distância entre o verdadeiro nível de desenvolvimento determinado pela solução de um problema independente e o nível de potencial de desenvolvimento determinado através da solução de problema sob a orientação do adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Desta forma, ZPD é uma ferramenta analítica necessária para planejar a instrução, e uma instrução bem sucedida tem de criar uma ZPD que estimule uma série de processos de desenvolvimento interior.

Este conceito em Ead pode ser aplicado às ferramentas de suporte ao aluno, não só o professor, mas também à equipe de tutoria, supervisão, equipe técnica, AVA, entre outros.

Resgata-se ainda o conceito de discurso interior

Outro conceito central no trabalho de Vygotsky é o do “discurso interior”. Esse conceito emerge da busca de Vygotsky de encontrar a relação entre pensamento e linguagem como fenômeno da cultura, acessível a uma análise objetiva. O discurso interior, um tipo de conversa silenciosa consigo mesmo, é uma questão central no problema da relação entre pensamento e linguagem. [...] De acordo com Vygotsky, o processo de tentar se comunicar com os outros resulta no desenvolvimento do sentido das palavras, que então formam a estrutura da consciência. O discurso interior não pode existir sem a interação social. Em um processo gradual de desenvolvimento, símbolos primeiramente usados em comunicação voltam-se para dentro para regular o comportamento visando a cooperação social. (ARDICHVILI, 2006, p.53)

Em outro trabalho analisado, Costa et al (2006) trazem as contribuições de teóricos como Vygotsky na esfera da Ead. Os autores afirmam que esses teóricos apontam para a importância de um processo de interação.

O processo de construção do conhecimento ocorre devido à interação do sujeito com o que ele conhece. Isso significa que, se por um lado o conhecimento não está garantido pela simples transmissão de informações, por outro, não se pode, ingenuamente, partir do princípio de que a simples motivação ou disposição para aprender garantem o aprendizado. Tanto a disposição do sujeito como a forma como o conhecimento aparece para ele (exposição, videoconferência, apostila, objeto de aprendizagem)

são fatores a serem considerados. (COSTA et al, 2006, p.5)

Pereira et al (2007) corroboram com esta afirmação complementando que o que se aplica presencialmente, por meio de uma correta adaptação e entendimento dos reais problemas a serem resolvidos, também se pode aplicar nos chamados ambientes virtuais. O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky deve ser pensado em maior profundidade nesta modalidade. É fundamental conceber que os encontros presenciais, embora reduzidos, precisam continuar a acontecer e mais do que isso, a interatividade deve ser constante, mesmo que sem o contato pessoal direto, continuando a evidenciar também a importância da abordagem sócio-interacionista de Vygostsky.

Sendo assim, pensar em AVAs torna-se muito mais complexo. Tem-se que pensar em ambientes que não apenas simulem os ambientes presenciais, mas, sim, em um ambiente que privilegie a organização dos conteúdos e atividades, o acompanhamento da sequência de estudo, e principalmente, que permita a construção social do conhecimento por meio da interação.

Um AVA deve estar disponível à todos os envolvidos. Deve permitir interações entre os atores. Deve propiciar fácil acompanhamento por parte dos alunos do desenvolvimento das atividades propostas. Deve disponibilizar o conteúdo pretendido, de forma que possa ser acessado a qualquer tempo. Com todas essas premissas, torna-se inevitável refletir sobre a tecnologia envolvida.

Cada vez mais, parece ser normal, ou habitual dispor deste aparato tecnológico para implantação desse tipo de plataforma. Mas cabe considerar o que está envolvido e como foi possível o desenvolvimento desses AVAs.

Primeiramente destaca-se que o recente e extraordinário desenvolvimento das TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação – possibilitou o desenvolvimento de sistemas cada vez mais eficazes. O fenômeno é tão recente, que há pouco mais de vinte anos (1991) a internet estava sendo disponibilizada pela primeira vez ao mundo. Antes disso, era restrita a laboratórios e centros de pesquisa. Naquele tempo, pensar em AVAs era apenas um sonho possível no futuro.

Após o desenvolvimento da tecnologia necessária, tanto de rede como de *hardwares*, havia ainda um grande desafio a transpor, a massificação dessas tecnologias para o público em geral. Em 2005, por exemplo, o Brasil contava com 31,9 milhões de usuários com acesso a

internet, na mesma série histórica, em 2009 já contava com 67,9 milhões de usuários (IBGE, 2012). Para que a Ead tenha êxito no alcance das grandes massas é imprescindível que a internet esteja amplamente difundida. Logo, esse aumento vertiginoso do acesso a internet, certamente contribui, e é essencial ao desenvolvimento da Ead.

Como esses sistemas devem oferecer interação entre os atores, a questão do acesso a internet, e importante frisar, o acesso com qualidade torna-se fundamental. Corroborando com essa visão Formiga (2009) expõe que

A 'inovação' em EAD passa sempre pelo uso crescente das TICs, comprovando uma relação biunívoca entre conhecimento e mídia. Onde estiver um, estará também o outro, uma vez que, simultaneamente, se tornam indispensáveis às práticas concretas e eficazes de aprendizagem (FORMIGA, 2009, p.43).

Além da óbvia e necessária infraestrutura que deve estar disponível aos usuários, cabe ressaltar a preocupação da instituição na escolha das tecnologias mais adequadas para esse fim.

Nesse sentido, Litto (2009) esclarece que as instituições que pretendem oferecer ensino nessa modalidade contam com quatro opções: (a) desenvolver um ambiente virtual; (b) adaptar um ambiente virtual a partir dos sistemas abertos disponíveis; (c) contratar um serviço de suporte e manutenção para as soluções disponíveis de código aberto; e (d) contratar *software*, e suporte de empresas que ofereçam o serviço.

Todas as opções têm suas vantagens e desvantagens. As principais variáveis a considerar são (a) equipe técnica própria para adaptação e manutenção que garanta a ininterruptão do serviço, (b) tempo disponível para implementar a solução escolhida, e (c) certamente, os custos das soluções. Cabe lembrar, que devido à necessidade de manter equipe própria ou contratada que uma solução de código aberto exige, essa nem sempre pode ser a mais econômica. Por outro lado, há no mercado algumas soluções livres que permitem grande flexibilidade.

Esses sistemas são conhecidos pelo acrônimo SGA – Sistema de Gestão do Aprendizado (ou LMS, do inglês Learning Management System), e de acordo com Almeida (2003) possuem basicamente os mesmos recursos existentes na internet, mas com a grande vantagem de propiciar a gestão da informação, principalmente, mantendo registros dos acessos e das atividades desenvolvidas.

Um exercício interessante para compreender a melhor definição de um AVA pode vir a partir da decomposição do mesmo em suas partes constitutivas. Por exemplo, praticamente todos os sistemas dessa natureza possuem ferramentas do tipo fórum, chat, agenda, etc., mas não é o simples dispor dessas ferramentas que asseguram a existência de um AVA. Das diversas ferramentas que compõem um AVA é comum nem todas estarem presentes nos diversos sistemas existentes. Logo, é presumível que, além de um agrupador de ferramentas, um AVA vai além e possui um “núcleo viável” que lhe garante a propriedade de ambiente virtual. Esse núcleo, que caracteriza o AVA é constituído pela “gestão do aprendizado”. A organização das informações que possibilitem acompanhar o aprendizado.

Serão apresentadas algumas das ferramentas existentes em AVAs, principalmente aquelas que propiciam a interação. Para Kuntz (2010) as ferramentas de um AVA podem ser divididas em três categorias: (1) ferramentas de interação; (2) ferramentas de disponibilização e edição de material; e (3) ferramentas de controle e manutenção do curso.

As ferramentas de interação foram possíveis a partir do desenvolvimento e massificação da internet e são elas que conferem aos AVAs a capacidade de promover discurso interpessoal e construção social do conhecimento.

As principais ferramentas de interação são: (a) Chat; (b) Wiki; (c) e-mail; (d) Mural; e (e) Fórum.

O chat ou mensageiro instantâneo permite a comunicação síncrona entre dois ou mais participantes. É adequado para dúvidas e discussões, e pode ser utilizado como apoio a teleconferência. Sua desvantagem é que com um número crescente de usuários conectados, fica difícil o gerenciamento e o acompanhamento. Nesta ferramenta, podem ser observadas diversas das interações proposta por Mattar (2009), tais como aluno-aluno; aluno-tutor; aluno-professor; etc.

Em relação ao Wiki é uma ferramenta com conceito de produção colaborativa, onde um documento pode ser produzido por várias pessoas. Essa ferramenta, na maioria dos casos, permite uma visão dos históricos de revisão, onde cada participante pode acompanhar a evolução do documento produzido. É ideal para utilização assíncrona, mas algumas dessas ferramentas permitem atualização simultânea; porém, não é raro acontecer algumas perdas de dados devido a dificuldade dessas ferramentas em trabalhar no conceito síncrono.

No caso do e-mail, normalmente é incorporado ao AVA com a finalidade de manter registro único das atividades dos atores envolvidos,

pois, tem as mesmas funcionalidades básicas do e-mail comum, porém, algumas versões não permitem anexar arquivos.

O mural é uma ferramenta própria para uso da instituição, como quadro de avisos. Nele podem ser inseridos comunicados aos estudantes a critério da instituição ou de alguns atores. Em alguns AVAs existe ferramenta exclusiva para o “mural”, já em outros, como no caso do Moodle, esse tipo de comunicado, pode ser inserido em qualquer parte do AVA, utilizando-se do recurso “rótulo”. Para essa ferramenta estão presentes as interações aluno-interface e aluno-ambiente. Porém, no conceito de aluno-ambiente proposto inclui o AVA, mas não exclusivamente ele, o “ambiente” ao qual se refere Mattar (2009) em sua definição é o “entorno” do acadêmico.

Por fim, o fórum é uma importante ferramenta de interação assíncrona. Diversos atores da Ead interagem por meio dele. Quase todas as formas de interação apresentadas por Mattar (2009) podem ser encontradas nessa ferramenta, destaca-se, no entanto, a interação vicária, aquela em que o acadêmico participa apenas observando as discussões sem delas participar ativamente. Mesmo quando alguns alunos não participam ativamente, ainda assim há aprendizado.

Existem ainda, algumas importantes ferramentas de interação que não fazem parte diretamente dos sistemas AVA, mas são incorporados aos mesmos por links externos por serem de grande relevância ao contexto da Ead. Essas ferramentas são as vídeoaulas, teleconferências, e videoconferências. As vídeoaulas devem ser consideradas como material didático, conteúdo desenvolvido e disponibilizado no AVA. Assim, estará presente no AVA na forma de link para arquivo. Uma teleconferência é uma transmissão síncrona, porém, unidirecional. A videoconferência, também síncrona permite interação multidirecional, onde dois ou mais pontos estão conectados. Ambas, videoconferência e teleconferência, por terem necessidade tecnológica específica, tais como maior largura de banda, e servidor de rede próprio, normalmente são externos ao AVA. Porém acrescenta-se que algumas ferramentas de conferência são incorporadas aos AVAs, mas com um uso ainda bastante limitado pelas restrições tecnológicas apontadas.

As ferramentas de disponibilização e edição de material variam bastante de AVA para AVA, mas quase sempre o material didático em si, tais como livro-texto e vídeo aulas, são produzidos fora do AVA e apenas disponibilizados nele. Para isso, os ambientes tem a disposição um conjunto de ferramentas para disponibilização desse conteúdo. Essa disponibilização quase sempre passa por uma forma de exibição e armazenamento de arquivos de qualquer formato. Em geral, dependendo

do formato, as ferramentas podem variar para melhor se adequar. Por exemplo, nos casos de arquivos do tipo “pdf”, como os navegadores já possuem visualizador incorporado, o ambiente apenas fornece o armazenamento do arquivo, sem se preocupar com a exibição. Em alguns casos de exibições de textos ou formatos do tipo “html”, tem incorporado nos sistemas um visualizador básico para esses arquivos, permitindo que o arquivo seja visto sem precisar sair do sistema. Para a disponibilização, alguns sistemas tem lugar pré-definido com a utilização de “menu conteúdo” onde todo o conteúdo é disponibilizado por meio daquele menu. Já outros, como no caso do Moodle, o conteúdo pode ser disponibilizado em qualquer parte da interface, conferindo grande flexibilidade. A flexibilidade por outro lado, exige um maior domínio por parte da equipe da instituição para uma melhor organização do conteúdo.

Por fim, as ferramentas de controle e manutenção, conferem a esses sistemas a capacidade de gestão do aprendizado. Normalmente são ferramentas “avaliativas” ou de “relatórios”. As avaliativas permitem que a instituição afira o conhecimento do aluno. Há diversas ferramentas desse tipo, como por exemplo, questionários com correção automática, questionários com perguntas abertas, ferramentas para envio de arquivo. Em alguns ambientes, é permitido à instituição atribuir conceito às participações nos fóruns, dessa forma, a ferramenta fórum também entraria nessa categoria. As ferramentas de relatório permitem o acompanhamento da participação do estudante, contém dados de acesso, por onde o aluno passou no ambiente. Dá condição para que se tenha um amplo controle para o acompanhamento do acadêmico. As ferramentas de manutenção constituem o núcleo do sistema em si, que possibilita a criação de novas disciplinas, inclusão e remoção de atores em disciplinas ou no sistema, criação e gerenciamento de grupos.

Alguns sistemas disponíveis são: Moodle; BlackBoard; TelEduc; E-proinfo; Amadeus; Eureka; Solar; Sócrates; Navi. Não há dados estatísticos de *markert share* de cada uma dessas plataformas. Mas a comunidade mantenedora de alguns deles disponibilizam informações de sites registrados, a comunidade do Moodle (MOODLE, 2012), que é o principal LMS de código livre do mundo, afirma ter mais de 66000 sites registrados em 218 países. O BlackBoard, o mais conhecido LMS pago, é utilizado por mais de cinco mil instituições de ensino superior (BLACKBOARD, 2012).

O Navi e E-Proinfo são iniciativas nacionais e integram a lista dos softwares disponíveis no portal do Software Público Brasileiro. O primeiro, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, entrou recentemente no portal do software público, mas está desenvolvido no conceito de software livre desde 2005 sendo utilizado pela UFRGS antes disso. Já o E-Proinfo (versão atual), foi desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás, com incentivo do MEC. O MEC mantém uma instalação do E-Proinfo que pode ser utilizada por qualquer instituição de ensino.

Após a discussão sobre Ead e o AVA, faz-se necessária a abordagem acerca da confiança e relações interpessoais.

2.3 As relações interpessoais e a confiança

A vida do homem em grupo precede em muito a civilização e, da afirmação de Aristóteles de que o homem é um animal social, percebe-se que a preocupação de se buscar compreender os meandros desses grupos vem de longa data. Viver em sociedade significa uma relação de reciprocidade entre indivíduos, uns dependendo de tarefas executadas por outros.

O estudo das relações entre as pessoas no ambiente organizacional teve como marco inicial a famosa experiência de *Hawthorne*. O estudo tinha como proposta determinar a relação entre a intensidade da iluminação e a produtividade. No entanto, no decorrer da pesquisa, percebeu-se que havia uma variável não considerada. Esse estudo pode ser dividido em algumas fases. A supervisão da primeira fase ficou a cargo de Charles Snow, mas outros pesquisadores deram contribuições, tais como Homer Hilbarger. Porém, o pesquisador Elton Mayo, que não participou diretamente da primeira fase da pesquisa, mas contribuiu de forma significativa posteriormente. A partir do estudo de *Hawthorne* é que as obras de Mayo ganham dimensão (MOTTA; VASCONCELOS, 2002).

Mary Parket Follet é tida como precursora da Escola de Relações Humanas, pois seus escritos antecedem aos estudos de *Hawthorne*. Essa autora discorre sobre métodos de solução do conflito industrial, mas conclui afirmando que o sucesso dos métodos dependia das relações de força entre os grupos em conflito. Logo, a unidade da sociedade não era o indivíduo, mas sim os grupos sociais (MOTTA; VASCONCELOS, 2002).

Na pirâmide das necessidades propostas por Maslow, o social e o sentimento de pertencer a um grupo logo acima das necessidades fisiológicas e de segurança.

Em consonância, a teoria Motivação-Higiene de Frederick Herzberg considera as relações interpessoais como fatores de

higiene, ou seja, a falta de relações interpessoais no ambiente de trabalho provoca doenças, ou um ambiente impróprio (GOLEMAN, 2006).

Assim, podem-se conceituar relações interpessoais como sendo as relações entre dois ou mais indivíduos, por meio de uma interação recíproca. Essa interação pode ser feita tanto face a face, como por meio de mídia, tais como: telefone, internet, e-mails ou ambientes virtuais. Parte-se então para a proposta de que nas relações interpessoais, um dos principais elementos para seu desenvolvimento é a confiança, tema tratado a seguir neste capítulo.

Logo, para iniciar a discussão, é adequado relatar o conceito de confiança. Para isso, apresenta-se a seguir o Quadro 4, que traz alguns conceitos e seus autores.

Autores	Definição
Griffin, 1967	A confiança sobre as características de um objeto, ou a ocorrência de um evento, ou o comportamento de uma pessoa a fim de obter um desejado, mas incerto objetivo em uma situação de risco.
Roter, 1967	Uma expectativa mantida por um indivíduo ou grupo de que a palavra, promessa, declaração verbal ou escrita de outro indivíduo ou grupo possa ser confiada.
Driscoll, 1978	A convicção de que os tomadores-de-decisão irão produzir resultados favoráveis aos interesses da pessoa sem nenhuma influência dessa pessoa.
Frost; Timpson; Maughan, 1978	Uma expectativa mantida por um indivíduo de que o comportamento (verbal ou não verbal) de outro indivíduo ou grupo de indivíduos seja altruísta e pessoalmente benéfica para ele mesmo.
Larzelere; Huston, 1980	O grau (PONTO) que uma pessoa acredita outra pessoa (ou pessoas) ser benevolente e honesta.
Lewis; Weigert, 1985	A realização (GARANTIA) de um arriscado curso de ação na expectativa confiante que todas as pessoas envolvidas na ação vão agir competentemente e obedientemente.
Zucker, 1986	Um conjunto de expectativas dividido por todos aqueles envolvidos em uma troca.
Bradach; Eccles, 1989	Um tipo de expectativa que alivia o medo que o parceiro de troca de alguém irá agir de forma oportunista.

Fukuyama,1995	As expectativas que surgem dentro de uma comunidade de comportamento regular, honesto e cooperativo, baseado em normas divididas comumente da função de outros membros daquela comunidade.
Currall; Judge, 1995	Confiança comportamental do indivíduo em outra pessoa sob uma condição de risco.
Robinson, 1996	Como as expectativas, crenças ou suposição de alguém sobre a probabilidade de que futuras ações de outro serão benéficas, favoráveis ou pelo menos não nociva aos interesses de alguém.
Doney; Cannon,1997	Credibilidade compreendida e benevolência de um alvo de confiança
Clark; Payne, 1997	Um estado de espírito daqueles que confiam em relação a aqueles que receberam a confiança.

Quadro 4 – Conceitos de confiança

Fonte: Adaptado de Tzafir e Harel (2002, apud NAKAYAMA et al, 2007, p.3)

Acrescente-se a esse quadro duas outras definições, primeiro a de Bachmann e Zaheer (2006) que afirmam que a confiança é como a decisão de confiar em outra parte sob uma condição de risco. Esses autores afirmam ainda que a confiança é a ação através da qual uma parte permite que seu destino seja determinado por outra. E concluem afirmando que o risco cria a oportunidade para a confiança.

Depois, a definição de Nakayama et al (2007, p.1), para os quais a confiança deve ser entendida como “uma disposição de aumentar vulnerabilidade em outra equipe, baseada em expectativa positiva, resultante de positivas interações mútuas passadas”.

Antes da análise dessas definições apresentadas, convém retomar a origem etimológica da palavra confiança. Tem origem no Latim, de *confidentia*, que por sua vez vem de *confidere* que significa acreditar plenamente. *Confidere* é formado pelo intensificativo *com* mais *fidere*, cujo significado é crer ou acreditar (ORIGEM DA PALAVRA, 2012)

Pela origem do termo, pode-se dizer que confiar é o mesmo que acreditar plenamente em algo ou alguém. Mas como serão apresentados a seguir, alguns outros conceitos são importantes para uma precisa compreensão.

Das definições apresentadas, grande parte delas menciona que confiança é uma “expectativa”, que pode ser em alguma coisa, em alguém, ou em uma ação. Outras contêm o termo “risco”, afirmando que

o risco é inerente a quem confia, ou dito de outra forma, quem confia está suscetível ao risco.

A “ação” aparece em três dessas definições, e é esperado que algo aconteça, de forma que possa ser favorável a quem confia. Nesse caso, presume-se que há da parte de quem confia uma expectativa de “ação”.

Por outro lado, o termo benevolente e/ou honestidade, que surge em duas dessas definições, pressupõem-se que a honestidade e/ou a benevolência são intrínsecas (ou esperadas) à confiança. Neste ponto, cabe observar, que a confiança é algo mais intrincado, e percebe-se que é possível se manter confiança em alguém mau ou desonesto, em certa medida ou em determinados casos. Por exemplo, não é raro encontrar ladrões trabalhando em conjunto, onde um membro confia no trabalho do outro, inclusive expondo a vida em risco, pois acredita que o parceiro fará um bom trabalho. Nem por isso, pode se aplicar os conceitos de honestidade e benevolência neste caso. Terra (2005) corrobora afirmando que

Confiança não quer dizer afinidade ou amizade. No contexto da gestão do conhecimento, confiança entre as pessoas tem a ver com as seguintes evidências: confiança na competência do trabalho dos colegas, confiança no sentido de que as pessoas não escondem ou sonegam informação, confiança de que prevalecem atitudes de crítica construtiva, confiança de que desentendimentos são tratados de forma transparente e profissional (TERRA, 2005, p.127).

Expectativa, ação e risco foram os elementos mais relevantes nas definições apresentadas. Logo, se a confiança pudesse ser decomposta em suas partes constitutivas, esses três elementos seriam bons candidatos. A expectativa e o risco são inerentes àquele quem confia. A expectativa está ligada ao resultado, é aquilo que se espera que aconteça. Já o risco está associado à possibilidade de não acontecer o esperado. Na outra ponta, a ação será executada por quem recebeu a confiança, que pode ou não agir de acordo com o esperado. Caso se aja de acordo com o esperado, corrobora-se com o crédito dado e tende a aumentar a confiança, por outro lado, agindo de forma não esperada poderá comprometer a confiança.

Dizer que se confia ou não numa pessoa é algo bastante complexo e envolve diversos fatores, normalmente, confia-se em alguém ou alguma coisa para certas ocasiões e não para outras. Um exemplo simples disso, pode ser um caso de um colecionador de carros

antigos, o colecionador pode “confiar” no seu modelo de 1937 para vencer alguns concursos do gênero, mas dificilmente confiará para fazer uma viagem de mil quilômetros.

Neste exemplo dado, surge um fator importante para o presente estudo, que será conceituado aqui como “finalidade” ou propósito. O carrinho modelo 1937 tem o propósito de ser exibido, de aumentar o *status* do proprietário e para isso, tem alto grau de confiabilidade. Para uma prova de longa distância ou de alto desempenho certamente não terá bons resultados e não seria “confiável”.

Retomam-se então os elementos apresentados anteriormente: expectativa, ação e risco. No exemplo do carro, há duas situações possíveis: a primeira é do concurso de carros antigos, na qual a expectativa do colecionador é vencer, o risco é o de não vencer. A segunda situação é da prova de longa distância ou de alto desempenho, neste caso, qual é a expectativa do colecionador? É razoável crer que ele não espera vencer, mas ainda assim está suscetível ao resultado da ação, seja ele qual for, neste caso, o resultado da ação desfavorável é o risco do colecionador deste exemplo.

Logo, o grau de confiança que se pode ter, está atrelado a finalidade, mas o risco decorrente está no resultado da ação.

Mayer, Davis e Schoorman (1995) afirmam que diversos autores da área reconhecem a importância do risco para a compreensão da confiança, porém, alertam que não está claro se o risco é um antecedente da confiança, se é a confiança em si, ou se é o resultado da confiança. Nesta pesquisa, assume-se que o risco é inerente a um possível resultado desfavorável da ação, portanto, considera-se aqui, que o risco está mais para o resultado da confiança do que para o requisito ou intrínseco ao seu conceito.

No exemplo simplista do carrinho de 1937 fica evidente enxergar qual a finalidade, mas há situações mais complicadas e complexas onde a finalidade pode ser ocultada. Então, observa-se a seguir o exemplo dois.

No caso de uma pessoa que, em uma discussão sobre assuntos gerais, resolve opinar sobre um bom churrasco, e maneiras de melhor assar determinada carne. Após explanar sobre tempero, temperatura e tempo ideal, um interlocutor pergunta qual a profissão dele, ao passo que responde ser neurologista!

No exemplo acima, ao contrário do exemplo do carrinho ano 1937 é difícil determinar a “finalidade”. Pois, é bastante razoável um neurologista saber tanto de churrascos como qualquer outra profissão. Porém, a expectativa de quem confia deva ser maior quando uma

relação de finalidade possa ser traçada. É possível, que se fosse *chef* a confiança do interlocutor seria maior.

De volta à expectativa, ação e risco, agora somados com a finalidade. Há várias maneiras de se traçar a finalidade, mas todas estão ligadas de certa forma ao histórico. Se no exemplo, o neurologista estivesse opinando sobre o cérebro humano, o “histórico” estaria intrínseco à sua formação. É de se esperar (expectativa) que um neurologista entenda de cérebros. Em casos onde as profissões ou instituições não aparecem, ou seja, na relação entre pessoas, esse histórico normalmente é as ações passadas. Situações onde quem confia submeteu-se ao risco numa expectativa, e quando essas expectativas não são atendidas, tende-se a diminuir a confiança.

Em casos de profissões ou instituições essa análise passa a ser muito mais complexa, pois além do histórico vivido pelo indivíduo, acrescenta-se o histórico da própria instituição ou profissão com outras pessoas, desde que “quem confia” tenha acesso à parte de histórico.

Covey (2008, p.26) apresenta um quadro onde faz uma explanação entre o que são mitos e realidades em relação à confiança no ambiente organizacional.

MITO	REALIDADE
A confiança é intangível.	A confiança é tangível, real e quantificável. Ela afeta forma mensurável tanto a velocidade quanto o custo.
A confiança é lenta.	Nada é tão rápido quanto a velocidade da confiança.
A confiança é construída unicamente sobre a integridade.	A confiança é uma função tanto do caráter (que inclui integridade) quanto da competência.
Ou você confia ou não confia.	A confiança tanto pode ser edificada quanto destruída.
Uma vez perdida, a confiança não pode ser recuperada.	Embora seja difícil, na maioria de casos a confiança perdida pode ser recuperada.
Você não pode ensinar confiança.	A confiança pode ser ensinada e aprendida eficazmente, e pode se tornar uma vantagem estratégica multiplicadora.
Confiar nas pessoas é demasiadamente arriscado.	Não confiar nas pessoas é um risco maior.
A confiança é estabelecida com uma pessoa de cada vez.	A confiança estabelecida com uma pessoa multiplica-se entre muitas.

Quadro 5 – Mitos e realidades da confiança organizacional

Fonte: Covey (2008, p.25-26)

Depois de feita a discussão sobre os conceitos apresentados de confiança, será abordada, a relação dela com grupos de pessoas para a criação e compartilhamento de conhecimentos.

Bachmann e Zaheer (2006) apresentaram um estudo da confiança em diferentes níveis da organização e fora dela. Esses autores estudaram a influência e a dinâmica da confiança no grupo, entre grupos e entre organizações, e concluíram o estudo dizendo que a confiança em determinado nível evolui ao longo do tempo e essa confiança serve de contexto para o aumento da confiança em outros níveis. Tomando como exemplo a realidade a ser estudada nesta pesquisa, determina-se que o nível do grupo, pode ser um “grupo de estudo” no polo, o nível entre grupos pode ser a relação entre dois ou mais desses grupos no mesmo polo ou ainda entre pólos, e o nível entre organizações pode ser a relação mantida entre esses grupos e as organizações estudadas. Neste caso, se um elemento do grupo confiar e for de confiança de outro elemento de uma organização externa, essa confiança é transferida para suas organizações, facilitando as relações de ambas.

Contrapondo a visão de Bachmann e Zaheer (2006), Davenport e Prusak (1998), reconhecem a influência da confiança de um nível para outro, mas consideram que ela flui de cima para baixo, conforme pode ser observado a seguir.

A confiança deve partir do topo. Nas organizações, a confiança tende a fluir de cima para baixo. O exemplo da alta gerência costuma definir as normas e valores da empresa. Se os altos gerentes forem confiáveis, a confiança fluirá, penetrará em toda parte e acabará caracterizando a empresa inteira. Se eles cinicamente explorarem o conhecimento alheio em benefício próprio, a desconfiança se propagará por toda a empresa. Seus valores tornam-se conhecidos na empresa por meio de indícios, sinais e símbolos (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.41).

Nakayama et al (2007, p.1) reconhece a existência de níveis onde se encontra a confiança e afirma que ela “opera simultaneamente em diversos níveis entre a alta administração, líderes, equipes de trabalho, colaboradores, parcerias comerciais, etc. e um desses níveis remete às equipes virtuais”. O importante desta afirmação é o reconhecimento de uma equipe inteiramente virtual, como um nível onde se opera a confiança e, portanto, passível de ser analisado.

Sobre essa questão de relações interpessoais em ambientes virtuais Teles (2009) afirma que são as mesmas interações que se encontram em situações presenciais, porém, ocorrem de forma bem mais lenta. O autor segue dizendo que apesar de lenta, a interação pode ultrapassar a profundidade das interações presenciais, pois num período maior de tempo, um semestre, por exemplo, o acúmulo dos diálogos e conteúdos virtuais favorece essa interação.

Autores que tratam do conhecimento nas organizações reconhecem a importância da confiança para os negócios. Covey (2008) afirma que “a confiança sempre produz dois resultados — a velocidade e o custo”. Segue dizendo que “quando a confiança decresce, a velocidade também desce e os custos aumentam”. Esse autor interpreta a confiança como uma variável negligenciada pelas organizações, e que ela deve ser a base para o sucesso dos negócios. Ele apresenta a confiança como tendo relação direta com custos e com a velocidade dos negócios.

Davenport e Prusak (1998, p.28) apresentam como um dos princípios da gestão do conhecimento que “o compartilhamento do conhecimento exige confiança”. Outro fator interessante apresentado por esses autores é que “além de ser uma condição necessária para o intercâmbio do conhecimento, a confiança pode também ser produzida por ele” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.41).

Já Terra (2005, p.126) afirma que “as pessoas tendem a compartilhar mais seu conhecimento quando elas mantêm uma relação de confiança com a organização”. Assim, propicia um ambiente mais cooperativo e também estimula a inovação.

Nunes et al (2011), numa pesquisa com o mesmo objeto de análise desta, considerou que fatores como coesão da equipe, experiência profissional e confiança influenciam positivamente no contexto da criação e compartilhamento de conhecimento. Nakayama et al (2007, p2) complementam que “[...] a confiança entre os membros de uma equipe facilita a aprendizagem dentro e fora da equipe” (NAKAYAMA et al, 2007, p.2)

Uma questão importante para o desenvolvimento da confiança em equipes é o compartilhamento de modelos mentais e o uso de uma linguagem compartilhada.

O uso da linguagem está vinculado a sensações, sentimentos, ações e pensamentos. Se a linguagem é um processo complexo, o significado de uma palavra tende a alterar-se e a provocar mudanças e avanços na relação entre pessoas. É essa associação entre

ações e pensamentos que dá início à construção de uma nova forma de ver e combinar diferentes processos interpessoais (SARTOR, 2002, p.96).

Park (2006) apresenta um modelo conceitual que, segundo o autor, explica a relação entre confiança e criação e compartilhamento de conhecimento em organizações virtuais.

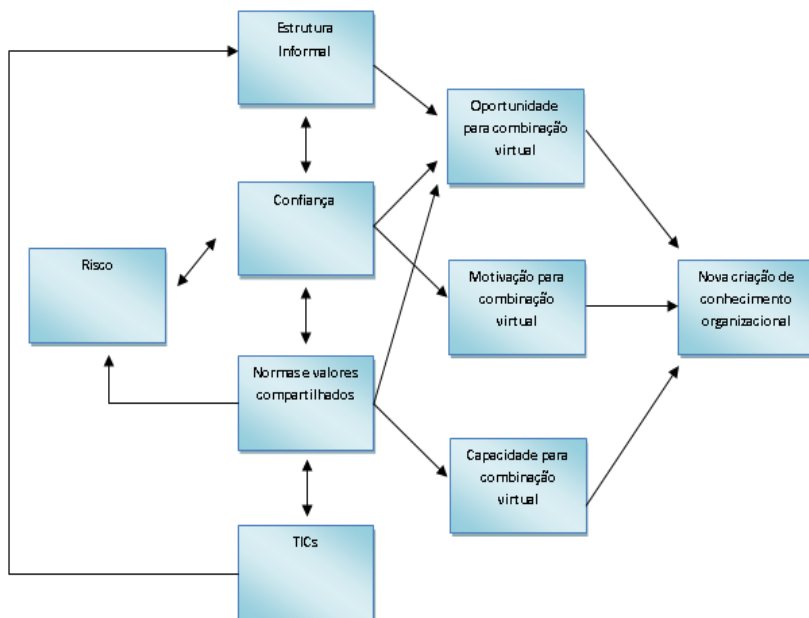


Figura 3 – Modelo conceitual de confiança e criação de conhecimento em uma organização virtual

Fonte: Park (2006). (tradução do autor)

A combinação virtual, do modelo apresentado, refere-se à integração do conhecimento através da transferência de conhecimento. Por exemplo, quando membros de uma organização estão socializando seus conhecimentos uns com os outros, pode-se chegar a um consenso sobre um determinado problema. Este processo de combinação é importante porque conduz à criação de conhecimento (PARK, 2006). Destaca-se que a forma como o autor utilizou o termo “combinação” inclui os conceitos dos quatro modos de conversão do conhecimento de Nonaka e Takeuchi.

De acordo com o modelo de Park (2006) a confiança apresenta relação com os elementos: (a) risco; (b) normas e valores compartilhados; (c) estrutura informal; (d) oportunidade para combinação virtual; e (e) motivação para combinação virtual. O autor esclarece ainda que, em seu modelo, outras importantes relações foram omitidas, pois não tem ligação direta com a confiança, como por exemplo, a relação existente entre as TICs e a oportunidade para combinação virtual.

Por meio das relações apresentadas nesse modelo conceitual Park (2006) fundamenta dez hipóteses a conhecer: (1) a confiança estimula a oportunidade de combinação virtual; (2) a confiança estimula a motivação de combinação virtual; (3) as TICs estimulam que se assumam riscos; (4) as TICs aumentam as chances de formação de estruturas informais; (5) as TICs aumentam as chances de se compartilhar normas e valores; (6) a confiança estimula as estruturas informais e vice-versa; (7) a estrutura informal estimula a oportunidade de combinação virtual; (8) a confiança estimula as normas e valores compartilhados; (9) normas e valores compartilhados estimulam a oportunidade de combinação virtual; (10) normas e valores compartilhados incentivam a capacidade de combinação virtual.

Park (2006) conclui que a confiança influencia na criação e compartilhamento de conhecimento por meio da **oportunidade, motivação e capacidade** e que as estruturas informais, normas e valores compartilhados e o risco também interagem com a confiança o que afeta a criação e o compartilhamento do conhecimento. Esclarece ainda, que as estruturas informais e as normas e valores compartilhados interferem de forma positiva, ao ponto que o risco afeta de forma negativa.

Ressalta-se que no modelo apresentado por Park (2006) não aparecem elementos importantes atrelados ao conceito de confiança, como os vistos anteriormente, que são expectativa, ação e finalidade. O autor menciona apenas o risco.

Após ter-se visto os principais conceitos de relações interpessoais, de confiança e suas interações com outros fatores encerra-se esse capítulo. A seguir, detalha-se a abordagem metodológica e os procedimentos adotados nesta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como principal referencial metodológico a teoria fundamentada em dados (Grounded Theory) de Strauss e Corbin (2008), a qual permite não necessariamente gerar teoria, mas também de basear os resultados e explicações em dados. Tanto a teoria, como a análise de dados envolvem interpretação, mas neste caso é interpretação baseada em investigação feita sistematicamente, com enfoque interpretativista.

Quanto ao tipo de estudo, caracteriza-se como teórico-empírico, descritivo, aplicado, bibliográfico e estudo de caso. Em relação à abordagem desta pesquisa, classifica-se como predominante qualitativa.

O processo de construção da pesquisa pauta-se pelo estudo do tema como uma parte fundamental das relações interpessoais nesses ambientes. Por meio da pesquisa bibliográfica, analisam-se os diversos pensamentos, ideologias e realidades locais, tendo como suporte documentos oficiais, bancos de dados e relatórios de gestão. Também serão coletados materiais de sites institucionais, e outras fontes das instituições envolvidas.

Desta forma, fundamentam-se essas escolhas a seguir.

3.1 Fundamentos dos procedimentos metodológicos

O conhecimento pode ser verdadeiro e comprovável e nem por isso ser científico, já que a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento. O conhecimento científico, segundo Lakatos e Marconi (1991), é factual, contingente, sistemático, verificável, falível e aproximadamente exato. Já o conhecimento popular é valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato. O que diferencia o conhecimento popular do científico é basicamente o contexto metodológico. Tem-se ainda o conhecimento tecnológico, fruto da aplicabilidade do conhecimento.

Em se tratando do método científico, Koche (1997) relata que sua evolução começa-se com o período pré-socrático, com a ideia da existência de uma ordem natural do universo despidada da influencia ou interferência da vontade previsível das divindades. Depois, tem-se o período platônico no qual se acredita que o real não está na empiria, mas nos fatos e fenômenos percebidos pelo sentido. Para Platão, a ciência é a inteligência, o entendimento, que é o conhecimento racional intuitivo.

Na sequência teve-se o período aristotélico, com predomínio qualitativo, que firma a ciência física como a ciência da natureza, um reflexo da realidade. Tem poucas diferenças com o período anterior, pois também proporciona um conhecimento universal, estável, certo e necessário. Em continuidade, aparece a ciência grega, na qual o conhecimento científico era o demonstrado como certo e necessário através dos argumentos lógicos. Como o período aristotélico, foi considerada a ciência do discurso (KOCHE, 1997).

Apresenta-se então a ciência moderna, destacando-se Bacon, Galileu e Newton. Bacon ia contra o modelo aristotélico. Afirmava que cabe à experiência mostrar a verdade, propondo assim um método de interpretação da natureza, ao contrário dos métodos chamados de antecipação da natureza. Castro (1978) complementa ao que Bacon acreditava que a ciência começa pelos fatos, propondo assim a indução experimental. Além disso, defendia a indução e o empirismo. “Os preconceitos de ordem religiosa, filosófica, ou decorrente das crenças culturais, deveriam ser abandonadas, pois distorciam e impediam a verdadeira visão do mundo, que deveria ser resultado da interpretação da natureza” (KOCHE, 1997, p.49). Declarava suas ideias defendendo a experimentação, formulação de hipóteses, repetição da experimentação por outros cientistas, repetição do experimento para a testagem das hipóteses e formulação das generalizações e leis. O método indutivo, defendido por Bacon, pode ser entendido como um processo mental pelo qual os argumentos indutivos levam a conclusões cujo conteúdo é mais amplo do que o das premissas, ou seja, há a observação dos fenômenos, a descoberta da relação entre eles e a generalização desta relação (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Outro autor de destaque, Galileu, também ia de encontro às ideias de Aristóteles. Desta forma, buscava as explicações na própria natureza, através de provas construídas e elaboradas de forma matemática com as evidências quantitativas dos fatos produzidos pela experimentação, o chamado Método Científico experimental. Além disso, incentivou a revolução científica moderna ao introduzir a matemática e geometria como linguagens da ciência e o teste quantitativo experimental das suposições teóricas (KOCHE, 1997). Este método experimental pode ser explicado como um estudo no qual se fazem coisas diferentes com grupos de diferentes sujeitos para ver se o que se faz com eles produz efeitos diferentes nos diferentes grupos (KERLINGER, 1980).

Pode-se desta forma perceber, que muitos autores que influenciaram o método científico, buscavam de alguma forma sua

validação, ou seja, a prática do conhecimento. Nesse sentido tem-se a discussão sobre o conhecimento tecnológico, que não pode ser entendido como uma mera aplicação do conhecimento científico. Nesse sentido, todos os estudiosos parecem concordar (CUPANI, 2006).

Este fato é explicado devido a tecnologia ser uma atividade que visa produzir algo novo e não a descoberta de algo já existente. Desta forma, devido à especificidade do conhecimento tecnológico, alguns autores estão dispostos a abandonar a definição tradicional de conhecimento como “crença verdadeira justificada” (CUPANI, 2006).

Cupani (2006) complementa ainda que o reconhecimento da especificidade do conhecimento tecnológico não significa, evidentemente, não existirem semelhanças com os conhecimentos científicos. A concepção tecnológica (mais especificamente, para simular a atividade) é semelhante ao modelo de atividade (padrões de projeto nos mecanismos de produção dos fenômenos), típico da ciência. Na verdade, com a alegação da singularidade dos conhecimentos tecnológicos, a atenção agora é dada à semelhança da ciência com a tecnologia (como visto em algumas das referências anteriores), devido à crescente interligação das duas atividades e sua aparente fusão na chamada tecnociência.

Pode-se ainda afirmar que em qualquer caso, o conhecimento produzido pela tecnologia é mais “amorfo” e menos “independente” do que da ciência. Comunidades tecnológicas são menos autônomas do ponto de vista cognitivo que a comunidade científica, porque, pela natureza de sua finalidade são marcados por “orientação” de vários tipos: técnica, científica, econômica, política, cultural (CUPANI, 2006).

Por fim, Cupani (2006) argumenta que nada disso impede a tomada de questões teóricas de mera curiosidade, ou como resultado de um conhecimento já existente, ou invalidar o fato de que há também achados, teorias e explicações que não são aplicáveis ou de interesse prático. Esta circunstância parece constituir a intervenção decisiva para compreender a ciência e a tecnologia, sem confusão.

Relembra-se que a tecnologia é um modo de conhecimento específico e, anteriormente, um modo específico de conhecimento para resolver determinados problemas (CUPANI, 2006).

Embora este seja aparente, não deve passar despercebido que a tecnologia tem sua própria dinâmica, sua própria lógica de funcionamento. Isso significa que, por mais importante que sejam as demandas econômicas e políticas (principalmente) que um produto tecnológico deve atender, sempre existem as condições e as limitações técnicas que não podem ser ignoradas (CUPANI, 2006).

Ou seja, cada um dos tipos de conhecimento tem seu valor, suas metodologias e sua função na sociedade. Não se pode ter nenhuma forma de preconceitos devido a estas diferenças. O que é necessário é a busca pela complementaridade entre os conhecimentos, podendo desta forma, interagir maior efetividade com a complexidade do mundo.

Morgan (2007) relata que para compreender a natureza da ortodoxia, na teoria das organizações, deve-se entender a relação entre os modos específicos de teorização e pesquisa e as visões de mundo que eles refletem, como por exemplo, a discussão de paradigmas.

O papel dos paradigmas, como visões da realidade social, foi recentemente explorado em detalhe por Burrell e Morgan (1979), que argumentaram que a teoria social em geral das organizações em particular poderiam ser utilmente analisadas em termos de quatro amplas visões de mundo, que são representadas em diferentes conjuntos de pressuposições metateóricas sobre a natureza da ciência, a dimensão subjetiva-objetiva, e a natureza da sociedade, a dimensão da mudança por regulação ou por via radical. Cada um desses quatro paradigmas - funcionalista, interpretativista, humanista radical e estruturalista radical - representa uma rede de escolas de pensamento inter-relacionadas, diferenciadas em abordagem e perspectiva, mas que compartilham pressupostos fundamentais sobre a realidade de que tratam (MORGAN, 2007, p.15).

Morgan (2001) explica a natureza e a organização da ciência social baseado em três conceitos. O primeiro é o de paradigmas como realidades alternativas, baseadas em quatro visões de mundo amplas: funcionalista, ligada ao pluralismo, à cultura, à objetividade e à sociologia da regulação; interpretativista, subjetivo e ligado à sociologia da regulação, vinculado à realização e produção de sentido; humanista radical, que é subjetiva e ligada à sociologia da mudança radical, é a teoria antiorganização; e estruturalista radical, que é objetiva e ligada à sociologia da mudança radical, é a teoria organizacional radical. Esses quatro paradigmas fundamentariam a análise organizacional.

Em complemento, pode-se utilizar a ideia da metáfora. Essa “imagem pode fornecer a base para uma pesquisa científica fundada nas tentativas de descobrir até que ponto as características da metáfora podem ser encontradas no objeto de investigação” (MORGAN, 2001, p.63).

Outra finalidade da metáfora é exercer uma importante influência no desenvolvimento da linguagem à medida que o significado se transfere de uma situação a outra, com novas palavras e novos significados, criados como significados-raiz, que são metaforicamente utilizados para captar novas aplicações (MORGAN, 2001).

Assim, com a utilização das metáforas pode-se auxiliar na formulação de paradigmas. Para se entender qualquer fenômeno organizacional é necessário utilizar muitas ideias metafóricas diferentes, sendo necessário para isso compreender a ligação entre a teoria e o método e as diversas abordagens metodológicas (MORGAN, 2001).

A ciência não deve estar alheia à realidade social, ao contrário, deve refletir sua situação e auxiliar no seu entendimento. Não se pode colocar o conhecimento científico em um pedestal, pois para seu desenvolvimento, e validação na sociedade, é necessária uma facilidade de acesso.

As metáforas corroboram nesse sentido, com o intuito de facilitar o entendimento de paradigmas e da ciência, proporcionando desta forma, a união das peças do grande quebra-cabeça que é a realidade social, sendo esta complexa e mutante.

Quanto aos paradigmas, foca-se a análise ao paradigma interpretativista. A base da crítica interpretacionista está no objetivismo exacerbado, e até certo ponto limitante, do funcionalismo, pois para seus seguidores as organizações são objetos tangíveis, concretos e objetivos, já para os interpretacionistas, as organizações são processos que surgem das ações intencionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras. Elas interagem entre si na tentativa de interpretar e dar sentido ao seu mundo. A realidade social é, então, uma rede de representações complexas e subjetivas (VERGARA; CALDAS, 2007).

Hughes (1980, p.71) agrega que o

o conhecimento de pessoas só poderia ser obtido através de um procedimento interpretativo, fundamentado na recriação imaginativa das experiências de outros. A história, a sociedade, na verdade todos os produtos humanos, eram vistos como as objetivações do espírito humano e não, de forma alguma, como coisas materiais. Assim, a compreensão de tais fenômenos requeria que as experiências vividas de outros fossem abarcadas através da apreensão de seu significado interior.

Morgan (2007) complementa que o interpretativismo se baseia na visão de que o mundo social possui uma situação ontológica duvidosa e

de que o que passa por realidade social não existe em sentido concreto, mas é produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos. Além disso, a sociedade é entendida a partir do ponto de vista do participante em ação, em vez do observador. Desta forma, o teórico social interpretativista tenta compreender o processo pelo qual as múltiplas realidades compartilhadas surgem se sustentam e se modificam. Semelhante à abordagem funcionalista, a interpretativista se baseia na pressuposição e na crença de que há uma ordem e um padrão implícito no mundo social; no entanto, o teórico interpretativista vê a tentativa do funcionalista de estabelecer uma ciência social objetiva como um fim inatingível. “A ciência é considerada uma rede de jogos de linguagem, baseada em grupos de conceitos e regras subjetivamente determinados, que os praticantes da ciência inventam e seguem. Vê-se que a situação do conhecimento científico é, portanto, tão problemática quanto o conhecimento do senso comum da vida diária” (MORGAN, 2007,p.16).

Na visão de Burrell e Morgan (1979), o paradigma interpretacionista abraça um amplo espectro de pensamentos filosóficos e sociológicos que compartilham a característica comum de tentar compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais. Incluem nele o solipsismo, a fenomenologia e a hermenêutica. Embora com características distintas, esses pensamentos têm em comum a preocupação em compreender a experiência subjetiva dos indivíduos. Suas teorias são construídas não do ponto de vista do observador da ação; antes, daquele que age. A realidade social, para eles, é um processo emergente, uma extensão da consciência humana e da experiência subjetiva. (VERGARA; CALDAS, 2007, p.227)

Quanto ao solipsismo, é a forma mais extrema do idealismo/subjetivismo, tanto do ponto de vista da ordem quanto do ponto de vista da mudança. Desta forma, pode-se incluir o solipsismo no paradigma interpretacionista como também no humanista radical. Para o solipsista, o mundo é a criação de sua mente. Ontologicamente, não há existência de coisa alguma, além do que a pessoa percebe em sua mente e seu corpo. Ser for assim, como o personagem Hamlet, de Shakespeare, a pessoa só ouve a si mesma (VERGARA; CALDAS, 2007).

Para Triviños (1992), a fenomenologia é o estudo das essências, sendo que todos os problemas tornam a definir essências: a essência da

percepção, a essência da consciência, por exemplo. Além disso, é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua “facticidade”. Pode-se destacar que a principal ideia da fenomenologia é a noção de intencionalidade, a qual é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio de que não existe objeto sem sujeito.

A fenomenologia ressalta a ideia de ‘ser o mundo criado pela consciência’. A realidade é construída socialmente. A educação era vista principalmente como agente da socialização; na fenomenologia, a própria socialização é considerada como uma relação recíproca (TRIVIÑOS, 1992, p.48).

Vergara e Caldas (2007) complementam com a fenomenologia hermenêutica, preconizada por Martin Heidegger (1889-1976), que prioriza que há de se buscar a essência do objeto, ou seja, os atributos sem os quais ele não pode ser identificado. A hermenêutica, como as outras variações da fenomenologia, preocupa-se em compreender e interpretar os produtos da mente humana, que constroem o mundo social e cultural. É no escopo da fenomenologia que se inserem duas escolas de pensamento cujos pressupostos são bastante utilizados no estudo das organizações: a etnometodologia e o interacionismo simbólico.

A etnometodologia tem suas raízes na fenomenologia e caracteriza-se pelo estudo detalhado do cotidiano da vida. Origina-se, particularmente, da fenomenologia de Alfred Schutz, teve o termo cunhado por Harold Garfinkel, na década de 1940, na Universidade de Chicago. A etnometodologia busca descobrir como e o que as pessoas fazem na sua vida diária em sociedade para construir a realidade social, bem como a natureza da realidade construída. Assume que a prática da vida cotidiana é interpretada pelas pessoas individualmente ou em interação com outras.

Ao trazer o conceito de metáforas de Morgan (2007) para o interpretativismo, questionam-se os fundamentos sobre os quais se edifica a teoria funcionalista, focalizando a maneira como as realidades organizacionais são criadas e sustentadas. A metáfora do jogo de linguagem, por exemplo, nega que as organizações tenham status ontológico concreto e apresenta a atividade organizacional como sendo apenas pouco mais que um jogo de palavras, pensamentos e ações. Ela sugere que as realidades organizacionais emergem como estruturas simbólicas governadas por regras, na medida em que os indivíduos se

envolvem em seus mundos por intermédio do uso de práticas e códigos específicos, com a finalidade de atribuir uma forma significativa a suas situações. Desse ponto de vista, as realidades organizacionais repousam sobre o uso de diferentes tipos de linguagem verbal e não verbal.

Outra metáfora é a da realização ou conquista e da produção representada de sentido, as quais oferecem duas outras abordagens interpretativas para o estudo das organizações. A etnometodologia de Garfinkel enfoca como os seres humanos realizam e sustentam situações sociais que são inteligíveis para si e os outros. A metáfora da produção de sentido de Weick desenvolve insights relacionados, enfatizando de que modo as realidades são representadas pelos indivíduos por meio de racionalizações pós-eventos sobre o que ocorreu. Da mesma forma que as outras metáforas interpretativistas, elas enfatizam que a rotina, os aspectos tidos como certos da vida organizacional são muito menos concretos e reais do que parecem (MORGAN, 2007).

Apresenta-se ainda a crítica ao interpretativismo:

a questão crítica dos sistemas interpretativos é que eles se diferenciem em receptores altamente especializados de informação para interagir com o ambiente. A informação sobre o mundo externo deve ser obtida, filtrada e processada numa espécie de sistema nervoso central onde acontecem as escolhas, as decisões. A organização deve encontrar caminhos para conhecer o ambiente. A interpretação é um dos elementos críticos que distingue as organizações humanas dos sistemas de nível inferior (DAFT; WEICK, 2007, p.236).

Com isso, a ordem que a teoria interpretativista tenta compreender e que a teoria funcionalista procura promover é, segundo as perspectivas humanista radical e estruturalista radical, uma ordem superficial que mascara as contradições fundamentais. O desafio para a teoria organizacional que emana desses paradigmas é penetrar por sob a aparência superficial do mundo empírico e desvendar a profunda estrutura de forças que explicam a natureza, a existência e a transformação contínua das organizações dentro de todo o contexto mundial (MORGAN, 2007).

O paradigma interpretativista é uma visão de mundo interessante quando se trata de pesquisas qualitativas, por permitir justificar que as interações e as falas das pessoas possam gerar informações relevantes para a construção da ciência.

Permite ainda que seja feita uma ciência mais “palpável”, ou mais amigável com o que as pessoas pensam, pois são reflexos da realidade e das interações interpessoais.

Advinda desta visão de mundo tem-se a *Grounded Theory* (GT). Esta, conhecida também como teoria fundamentada, foi desenvolvida originalmente por dois sociólogos, Barney Glaser e Anselm Strauss. Uma de suas vertentes surgiu com os estudos de Strauss e Corbin, sendo que apresenta algumas diferenças ao modelo inicial: é mais prescritiva, ao sugerir uma série de procedimentos, técnicas e uma formatação mais estruturada para a teoria gerada; é mais específica na delimitação da pesquisa (BANDEIRA DE MELO, CUNHA, 2006).

Desta forma, Strauss e Corbin (2008) apresentam o objetivo de seu método, que é oferecer um conjunto de ferramentas úteis para analisar dados qualitativos. Também auxilia no desenvolvimento de uma maneira diferente de pensar sobre a realidade social e estudá-la, como intuito de enriquecer a pesquisa.

Para isso, busca-se gerar explicações, com a mínima intervenção do pesquisador, sobre a ação dos indivíduos em um contexto delimitado, a partir da realidade deles: por que e como determinado grupo age, ou interage com outros grupos em situações contextuais específicas e delimitadas (BANDEIRA DE MELO, CUNHA, 2006).

É importante ressaltar também alguns termos utilizados na GT (STRAUSS, CORBIN, 2008):

- a) Amostragem teórica: Coleta de dados conduzida por conceitos derivados da teoria evolutiva e baseada no conceito de “fazer comparações”, cujo objetivo é procurar locais, pessoas ou fatos que maximizem oportunidades de descobrir variações entre conceitos e de tornar densas categorias em termos de suas propriedades e de suas dimensões.
- b) Codificação aberta: processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados e suas propriedades e suas dimensões são descobertas nos dados.
- c) Codificação axial: o processo de relacionar categorias às suas subcategorias, é chamado de “axial” porque ocorre em torno do eixo de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões.
- d) Conceitos: os blocos que representam o fenômeno.
- e) Descrição: o uso de palavras para transmitir uma imagem mental de um fato, uma parte de um cenário, uma cena, uma emoção ou uma sensação, uma história relatada a partir da perspectiva da pessoa que faz a descrição.

- f) Diagramas: mecanismos visuais que mostram as relações entre conceitos
- g) Dimensões: âmbito ao longo do qual as propriedades gerais de uma categoria variam, dando especificação à categoria e variação à teoria.
- h) Memorandos: o registro do pesquisador de análises, pensamentos, interpretações, questões e direções para coleta adicional de dados.
- i) Microanálise: a análise detalhada linha por linha necessária no começo de um estudo para gerar categorias iniciais (com suas propriedades e suas dimensões) e para sugerir relações entre categorias; uma combinação de codificação aberta e axial.
- j) Propriedades: características de uma categoria, a delimitação do que define e dá significado a essa categoria.
- k) Saturação teórica: o ponto no desenvolvimento da categoria em que não surgem novas propriedades, dimensões ou relações durante a análise.
- l) Subcategorias: conceitos que pertencem à categoria, dando esclarecimentos e especificações adicionais.

Pacheco (2010) complementa ainda que a relevância deste método é que garante um senso de visão, no qual o analista quer seguir junto com a pesquisa. Com isso, as técnicas e os procedimentos (método), por outro lado, fornecem os meios para transformar essa visão em realidade.

Ou seja, a teoria fundamentada ou o resultado da pesquisa advêm da análise sistemática dos dados e de seu processo de pesquisa. “Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida em mente (a não ser que seu objetivo seja elaborar e estender uma teoria existente)” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.25). Ao invés disso, busca uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados. A teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a realidade do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiências ou somente por meio de especulação.

Outro fator importante destacado por Strauss e Corbin (2008) é o papel do pesquisador. Ressalta-se assim, a necessidade de equilíbrio: “a insistência em evitar a incerteza e a pressa em finalizar uma pesquisa são temperadas com a percepção de que os fenômenos são complexos e de que seus significados não são facilmente entendidos ou assumidos como certos” (STRAUSS, CORBIN, 2008, p.19).

Desta forma, não é necessário temer em basear-se em suas próprias experiências ao analisar materiais, porque se pode perceber que esses materiais são a base para fazer comparações e descobrir propriedades e dimensões (STRAUSS, CORBIN, 2008). Destaca-se assim que a subjetividade do pesquisador é fundamental, pois é a habilidade de dar significado aos dados, de entender e separar o que é pertinente do que não é para a pesquisa (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006).

Discute-se também sobre o conceito de teoria. Este é um fluxo contínuo de trabalho. Teorizar é um trabalho que implica não apenas em conceber ou intuir ideias (conceitos), mas também formular essas ideias em um esquema lógico, sistemático e explanatório, sendo esta a função da GT (STRAUSS, CORBIN, 2008). Ressalta-se novamente que não necessariamente a utilização do método da GT terá como resultado final uma teoria, ou melhor, em uma teoria positivista. “o objetivo da teorização é desenvolver teorias úteis” (STRAUSS, CORBIN, p.39).

não é uma teoria formal, no sentido positivista de teoria, mas uma teoria substantiva. Uma das diferenças entre a teoria formal e a substantiva é que, enquanto a primeira é mais geral e aplica-se a um aspecto maior de disciplinas e problemas, a segunda é específica para determinado grupo ou situação e não visa generalizar além da sua área substantiva. Outra diferença: uma teoria substantiva explica uma ‘realidade’, tornada real pelos sujeitos, e não uma verdade absoluta desprovida de valor (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006, p.248).

Quanto ao uso da literatura, é indicada como ferramenta analítica. Assim, a literatura pode ser uma rica fonte de fatos para estimular o pensamento sobre propriedades e para formular questões conceituais. Pode fornecer ainda ideias iniciais a serem usadas para amostragem teórica (STRAUSS, CORBIN, 2008).

Outro fato interessante apontado por Strauss e Corbin (2008) é que não há necessidade de rever toda a literatura da área antecipadamente, devido ao fato de se recorrer a literatura ao longo da pesquisa, a partir do momento que surgirem novos conceitos. “O pesquisador deve justificar por que escolheu a grounded theory: geralmente porque existe uma lacuna na teoria existente que pode ser suprida por uma visão original construída a partir do ponto de vista dos envolvidos” (BANDEIRA DE MELLO; CUNHA, 2006, p.260).

Tem-se ainda a discussão sobre a experiência do pesquisador. Para Strauss e Corbin (2008) a experiência profissional é uma fonte de sensibilidade. Embora ela possa facilmente bloquear a percepção, também pode permitir ao pesquisador mover-se mais rapidamente para uma área, porque ele não precisa gastar tempo para se familiarizar com o ambiente ou com os fatos. O critério da experiência própria de alguém pode ser indicador mais valioso de um esforço de pesquisa potencialmente bem-sucedido do que outra fonte mais abstrata.

Chega-se então, após a discussão dos dados e do pesquisador, à análise desses dados. Para Strauss e Corbin (2008) a análise dos dados é um processo de fluxo livre e criativo, no qual os analistas se movem rapidamente para frente e para trás entre os tipos de codificação, usando técnicas e procedimentos analíticos livremente e em resposta às suas dúvidas e hipóteses.

Apresenta-se então a microanálise, que envolve muito exame e interpretação de dados, cuidadosos e geralmente precisos. Esta se divide em codificação aberta e axial.

A codificação aberta busca, por meio da análise dos dados, categorias. Tem-se então a formulação de conceitos.

Um conceito é um fenômeno rotulado. É uma representação abstrata de um fato, de um objeto ou de uma ação/interação que um pesquisador identifica como importante nos dados. O objetivo por trás da nomeação de fenômenos é permitir aos pesquisadores agrupar fatos, acontecimentos e objetos similares sob um tópico ou uma classificação comum. Embora fatos ou acontecimentos possam ser elementos distintos, o fato de compartilharem características comuns ou significados relacionados permite que sejam agrupados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.105).

Já na codificação axial buscam-se por propriedades e dimensões das categorias encontradas. “Enquanto propriedades são características ou atributos, gerais ou específicos, de uma categoria, dimensões representam a localização de uma propriedade ao longo de uma linha ou de uma faixa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.117).

O objetivo da codificação axial é começar o processo de reagrupamento dos dados que foram divididos durante a codificação aberta. Na codificação axial, as categorias são relacionadas às suas subcategorias para gerar explicações mais precisas e completas

sobre os fenômenos. Embora a codificação axial tenha objetivo diferente da codificação aberta, esses passos não são necessariamente analíticos sequenciais, não mais do que a rotulação é diferente da codificação aberta. A codificação axial exige que o analista tenha algumas categorias, mas sempre começa a surgir durante a codificação aberta um sentido de como as categorias se relacionam (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.124).

Busca-se, portanto, padrões em vários acontecimentos, que poderão ser repetidos ou não para a formulação do resultado final (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Ao fim desta análise, busca-se desenhar suas relações para uma melhor visualização do resultado final, chamando este de diagrama. Diagramar permite ao analista ganhar distância dos dados, forçando-o a trabalhar com conceitos além de pensar cuidadosamente sobre a lógica das relações, porque, se as relações não forem claras, os diagramas ficam desordenados e confusos. “Se o analista faz uso de diagramas durante todo o processo de pesquisa, a sucessão de diagramas operacionais deve resultar em uma história integradora” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.152).

Este é o momento de refinar o resultado final, que consiste em rever o esquema em busca de consistência interna e de falhas de lógica, completando as categorias mal desenvolvidas e podando os excessos, e validar o esquema (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Além disso, para Strauss e Corbin (2008), na construção dos diagramas começa-se a desenhar os resultados, sendo necessário rever os diagramas integradores mais recentes e classificar os memorandos até que fique clara para ele a principal histórica analítica.

Assim, chega-se a discussão sobre o final da pesquisa, neste caso chamada de saturação teórica. “Esse termo denota que, durante a análise, não surgem nos dados novas propriedades e dimensões, e que a análise responde por grande parte da possível variabilidade” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.157).

Para dar validade a estes dados Strauss e Corbin (2008, p.157-158) sugerem que

A teoria surgiu a partir dos dados, mas, no momento da integração, ela representa uma interpretação abstrata desses dados brutos. Dessa forma, é importante determinar como a abstração se ajusta aos dados brutos e também determinar se algo importante foi omitido do esquema teórico. Há várias

formas de validar o esquema. Uma forma é voltar e comparar o esquema com os dados brutos, fazendo um tipo de análise comparativa de alto nível. O esquema teórico deve ser capaz de explicar a maioria dos casos.

Pode-se ainda consultar os informantes que leiam e comentem o resultado final da teoria. É importante lembrar que o resultado não se ajustará ao pensamento de todos os respondentes, visto que é uma análise de todas as entrevistas. Devem conseguir percebê-la como uma exemplificação razoável do que está acontecendo, mesmo que nem todos os detalhes se ajustem a seus casos (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Strauss e Corbin (2008) complementam que uma teoria substancial não tem poder explanatório de uma teoria mais ampla, mais geral. Isso não pode ocorrer porque ela não se baseia na variação ou não inclui as proposições amplas de uma teoria mais geral. (STRAUSS, CORBIN, 2008, p.253).

Sendo assim, apresenta-se a seguir as especificidades desta pesquisa utilizando os preceitos da GT.

3.2 Delimitação da pesquisa

Esta pesquisa delimita-se a um estudo de caso qualitativo, utilizando o método da *Grounded Theory*, tendo como foco de estudo os polos de Santa Catarina atendidos pelo Curso de Administração, modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. Estes polos são: Araranguá, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Joinville, Lages, Laguna, Palhoça e Tubarão. A delimitação destes pólos deve-se ao fato deste trabalho ser advindo de um projeto de pesquisa submetido e aprovado no edital Universal da FAPESC, selecionando assim somente os pólos de Santa Catarina.

Além disso, justifica-se a escolha do paradigma interpretativista, visto que este é fundamental ao método escolhido, da *Grounded Theory*, utilizado para análise dos dados. Por meio desse método, foram elaboradas as categorias, subcategorias, além de suas propriedades e dimensões através dos dados coletados.

Quanto a temporalidade da pesquisa, delimitou-se a coleta de dados a janeiro de 2012 até outubro de 2012. Além disso, cabe destacar que foram analisados somente os agentes pertencentes aos pólos de Santa Catarina atendidos pelo curso de Administração da UFSC.

Com o intuito de melhor estruturar as etapas da pesquisa, seguem as explicações sobre o fluxograma deste projeto.

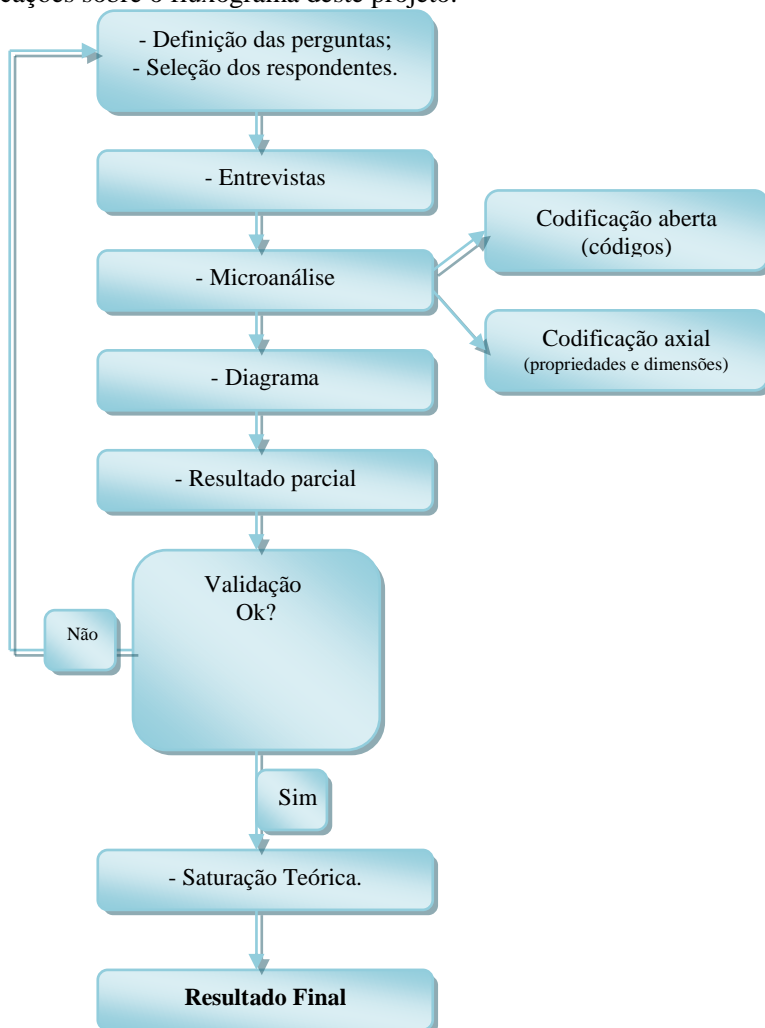


Figura 4 - Fluxograma da pesquisa
Fonte: Adaptado de Pacheco (2010)

Foram utilizados os preceitos da Grounded Theory de Strauss e Corbin (2006). Assim, iniciou-se o processo por meio da elaboração das perguntas e seleção dos respondentes. Como esta é a primeira etapa de entrevistas, buscou-se utilizar perguntas amplas, as chamadas grand-tour

para conhecer e posteriormente aprofundar o estudo de caso. Essas perguntas iniciais foram elaboradas por meio da análise da teoria descrita na fundamentação teórica deste trabalho.

Para a escolha dos entrevistados levou-se em conta inicialmente a logística, sendo selecionados entrevistados de todos os polos de ensino, com pelo menos um respondente de cada categoria (estudantes, tutores, coordenadores). Inicialmente planejou-se a aplicação das entrevistas por diferentes meios, (entrevistas presenciais e a distância por meio de videoconferência), mas foi possível realizar todas as entrevistas pessoalmente.

Para esta pesquisa foram entrevistados os seguintes agentes: estudantes, tutores presenciais, tutores a distância, coordenadores de polo, equipe técnica do AVA, supervisores de tutoria. Cabe justificar que a coordenadora do curso não foi entrevistada por fez parte da equipe de especialistas na validação da pesquisa.

Foi iniciada a coleta de dados no polo de Chapecó, no dia 27 de janeiro, por meio de entrevistas com a coordenadora de polo, um tutor presencial e um aluno do curso, com o intuito de servir como grand-tour para conhecer o campo de pesquisa. O roteiro utilizado nestas entrevistas encontra-se o Apêndice A. Após esse momento, não foi necessário ajustes ao roteiro inicial.

Foram feitas entrevistas em todos os polos de ensino. Nas entrevistas, os entrevistados foram apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), deixando claro o objetivo da pesquisa, a utilização dos dados para fins acadêmicos e a não identificação dos entrevistados na pesquisa. Os entrevistados ficaram com uma cópia do termo, contendo ainda os contatos do pesquisador para possíveis dúvidas ou desistência de participação na pesquisa.

Após as entrevistas foram feitas as transcrições das mesmas para um editor de texto, sendo posteriormente inseridas no software Atlas TI. Este auxiliou na microanálise da pesquisa, por meio da identificação de códigos (codificação aberta), selecionando citações (*quotes*) e fazendo comentários e anotações quando necessário (*memos*). Visando a auxiliar na próxima etapa da pesquisa, de codificação axial.

A segunda etapa de microanálise é a codificação axial que resultou na elaboração das propriedades e dimensões dos códigos advindos da codificação aberta. No entanto, optou-se por fazer a codificação axial juntamente com a elaboração dos diagramas (terceira etapa). Com o auxílio do software Atlas TI, os códigos da codificação aberta são importados para um editor de diagramas do próprio software,

e o pesquisador relaciona e tipifica as relações existentes entre os códigos. Nesse momento, também podem ser agrupados diversos códigos e renomeados para efeito de visualização. No processo de elaboração dos diagramas, os códigos que influenciaram positiva ou negativamente em relação aos demais foram atribuídas cores para identificar as propriedades e dimensões.

Por meio das análises dos textos transcritos e codificados conforme quadro a seguir, pode-se obter uma análise interpretativa do processo, justificando por meio de citações dos entrevistados os dados obtidos nas análises anteriores.

Esses resultados geram um resultado parcial, sendo necessário a volta ao campo de pesquisa enquanto aparecerem novas questões, códigos e dúvidas de pesquisa. No momento em que não se encontraram mais novos elementos chega-se à saturação teórica.

A saturação teórica veio por meio de vinte e nove entrevistas, conforme quadro a seguir:

Função	Número de entrevistas	Codificação
Coordenador de polo	9	Coordenador de polo 1, Coordenador de polo 2 ... Coordenador de polo 9
Tutor presencial e a distância	9	Tutor 1, Tutor 2, ... Tutor 9
Supervisor	1	Supervisor 1
Equipe Técnica	1	Equipe Técnica 1
Alunos	9	Aluno 1, Aluno 2, ... Aluno 9

Quadro 6 - Entrevistados

Fonte: elaborado pelo autor

Essa saturação e o resultado parcial foram validados por meio de especialistas no assunto abordado. Para tanto, seis especialistas foram consultados. Um dos especialistas é um coordenador de polo, que atua no curso, mas não nos polos analisados. Outro especialista é membro do grupo de pesquisa que já atuou com a *Grounded Theory*. O terceiro especialista, também membro do grupo de pesquisa, e foi escolhido por conhecer em profundidade as entrevistas. O quarto especialista, além do método *Grounded Theory* também é conhecedor do curso analisado por atuar diretamente na gestão do mesmo. Por fim, os dois últimos especialistas, um atua no curso e outro já atuou na função de coordenador. As contribuições dos especialistas foram incluídas no decorrer do trabalho.

Como características dos respondentes destaca-se que os coordenadores de polo são professores da rede municipal de ensino, em sua maioria composta por mulheres, dos dez coordenadores apenas dois homens fazem parte da lista. Quanto ao tempo de atuação, quase todos atuam desde o início do curso, com exceção de dois, sendo a mais recente com dois anos e a segunda mais recente com quatro anos no cargo. Dos estudantes entrevistados, todos são da turma ingressante em 2008, alguns recém-defendidos os TCCs outros em fase de elaboração do TCC. Dos tutores presenciais entrevistados todos foram tutores da turma ingressante em 2008, e um deles também atuou na turma ingressante em 2006. A maioria acompanha a turma desde seu início, com exceção de dois polos onde houve troca de tutores.

3.3 Limitações

Em relação ao escopo do trabalho, destaca-se inicialmente que o paradigma vigente da pesquisa é o interpretativista, o qual tem suas análises orientadas pelos atores sociais. Assim, tem-se a limitação inerente ao método e a pesquisa qualitativa, que busca o aprofundamento e não a generalização dos dados para outros campos de pesquisa.

Além disso, esta pesquisa faz parte de um projeto aprovado no edital universal de 2009 na FAPESC, delimitando a pesquisa aos polos de ensino da UAB no estado de Santa Catarina. Neste projeto, enfoca-se ainda o estudo da consciência dos atores sociais da Ead, o qual será tratado por outro pesquisador do grupo de pesquisa.

Ressalta-se também que os resultados advindos da pesquisa têm o foco no nível organizacional, e não no individual.

Esta pesquisa está limitada também ao cenário do tempo analisado, neste caso o ano de 2012.

Foram analisadas somente as relações por meio do AVA, sendo que possíveis relações presenciais existentes poderão ser citadas, mas não são foco desta pesquisa.

4 ESTUDO DE CASO

Neste capítulo são apresentados o curso e os resultados das análises feitas por meio do método da Grounded Theory.

Utilizar-se-ão as representações por diagramas e a separação das análises por nós. Ao final dos subcapítulos apresentam-se quadros com algumas citações dos entrevistados correspondentes aquele assunto.

4.1 Apresentação do curso

A Universidade Federal de Santa Catarina é reconhecida nacionalmente por sua atuação na educação a distância. Desde 1995, oferece cursos na modalidade a distância, e se consolida não só pela oferta dos cursos, mas também por meio das pesquisas desenvolvidas.

O Curso de graduação em Administração, na modalidade a distância, iniciou suas atividades em julho de 2006. Essa primeira turma, chamada de Projeto Piloto, teve como mantenedores o MEC e o Banco do Brasil. Das vagas destinadas para o curso, metade eram para funcionários do Banco do Brasil e outra metade para funcionários públicos.

Esse projeto piloto teve a participação de várias universidades, sendo ofertado o curso em praticamente todo o Brasil.

Foram matriculados 654 alunos em dez polos de ensino no Estado de Santa Catarina, listados a seguir: Florianópolis, Palhoça, Canoinhas, Joinville, Chapecó, Lages, Araranguá, Tubarão, Laguna e Criciúma.

Em 2007, uma ação do Ministério Público questionou a reserva de vagas para funcionários públicos. A partir disso, foi feito um acordo para a oferta de vagas para demanda social, num total de 400 vagas para os mesmos polos de ensino. Desta forma, em 2008 iniciou-se uma segunda turma do Projeto Piloto, com a oferta nos dez polos de ensino.

Também nesse ano iniciou-se a turma denominada UAB1, oferta nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia e Roraima, em um total de 600 vagas. Esse projeto não é objeto de estudo deste trabalho.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso utiliza-se uma combinação de materiais didáticos: impressos, teleconferências, videoaulas, Internet, videoconferências e, principalmente, um sistema de acompanhamento ao estudante a distância, com apoio de tutores por meio de AVA, fax, e-mail e correio postal (CAD, 2008).

Destaca-se ainda o objetivo do curso, que é “formar o profissional-administrador dotado de capacidade analítica e

empreendedora, com visão sistêmica da organização, para constituir-se em agente de mudança e transformação social tendo em vista a responsabilidade e ética necessária à sociedade atual” (CAD, 2008, p.13).

Como o objetivos específicos do curso, busca-se formar um profissional:

- a) técnica e eticamente apto a compreender o ambiente social e natural que o cerca para a correta tomada de decisões na resolução dos problemas;
- b) motivado e habilitado para trabalhar em equipe;
- c) capaz de criar e ampliar, conscientemente, oportunidades para o desenvolvimento da organização em que atua;
- d) apto a atuar na micro, pequena e média empresa, quer pública, quer privada;
- e) capaz de promover, na empresa em que atua, ações internas, criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis para a geração de processos eficientes e eficazes;
- f) com percepção para identificar e diagnosticar problemas organizacionais e propor soluções viáveis;
- g) entender os modelos gerenciais teóricos na sua interdisciplinaridade para que possa adequá-los à complexidade do real;
- h) desenvolver o espírito crítico e inovador na busca de novos conhecimentos organizacionais;
- i) capaz de uma atuação profissional alicerçada nos princípios éticos de uma cidadania consciente, tendo em vista a promoção do bem comum.

Quanto ao perfil e competências destaca-se que

O egresso do Curso de Administração da UFSC deve possuir competências éticas, pessoais, profissionais, sócio-afetivas, cognitivas, técnicas e de comunicação que o tornem capaz de melhor compreender-se a si mesmo e ao mundo e, através da educação recebida, ter meios para agir no mundo e contribuir para a vida em sociedade, considerado a partir do paradigma referencial atual no qual a profissão, entendida como um saber profissional estrito, foi substituído pela “profissionalidade”, de amplo espectro de saber profissional. O “saber-fazer” antes característica majoritária da formação, cede lugar ao “saber-saber” que as demandas do mercado de trabalho da atual sociedade exigem (CAD, 2008, p.14).

É complementado ainda que seja necessária a formação de um egresso que seja capaz, especificamente, de evidenciar as seguintes competências e habilidades:

- a) reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- b) desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou inter-grupais;
- c) refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- d) desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- e) ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- f) desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- g) desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- h) desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais;
- i) compreender a importância de ampliar e atualizar o conhecimento e a prática da vida, do mundo e da profissão, de forma permanente e desenvolver meios ou integrar-se nos que lhe são oferecidos para aprender ao longo de toda a vida;
- j) desenvolver e praticar atitudes de pesquisa e de atualização elaborada do conhecimento;

- k) possuir capacidade de trabalhar em equipe, estabelecendo relacionamentos próprios para a formação de parcerias solidárias;
- l) compreender a diversidade cultural para inserir-se no mundo internacionalizado;
- m) dominar conhecimentos que lhe favoreça maior flexibilidade na sua atuação profissional;
- n) vivenciar o processo de construção/reconstrução do conhecimento em seu setor e em seu meio;
- o) saber intervir na realidade com consciência, espírito crítico positivo e autonomia, como indivíduo e como integrante de uma coletividade;
- p) atuar com persuasão, autogestão, senso de negócio, com liderança;
- q) integrar conhecimentos amplos e especializados, para aplicá-los em situações concretas;
- r) saber discernir oportunidades e obstáculos, identificá-los e desenvolver estratégias e instrumentos para aproveitá-los ou superá-los;
- s) compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e seu gerenciamento, com flexibilidade intelectual e adaptabilidade às novas situações;
- t) conceber, desenvolver, implementar e documentar sistemas de qualidade em serviços para aplicações específicas, projetando alternativas organizacionais.

Nesses objetivos fica evidenciada a importância das relações interpessoais e a busca da confiança nessas relações. Desta forma, entender a criação e compartilhamento de conhecimento por meio de um AVA é pertinente para conhecer essa realidade da educação a distância.

Cabe descrever ainda como foi a introdução do AVA Moodle neste curso. Em 2006, durante o início de suas atividades, o planejamento do curso foi feito em conjunto com a Secretaria de Educação a distância da UFSC (SEAD). Neste período, estava-se desenvolvendo um ambiente virtual próprio para a UFSC.

Durante todo o primeiro semestre foi utilizado esse sistema, que ainda estava em fase de testes, dessa forma gerava alguns problemas gerenciais: a) A participação nos fóruns era de difícil controle e avaliação, devido a postagem de todos os alunos estarem juntas e não ser possível a busca dentro do mesmo, b) Não havia ferramentas gerenciais de controle de acesso do estudante ao sistema; c) Seu design não permitia modificações; d) o sistema não “conversava” com os

sistemas da UFSC, como CAGR (Controle Acadêmico de Graduação), onde é feito o sistema de matrícula, notas, entre outros.

Desta forma, ao final do primeiro semestre foi planejada a migração para o sistema Moodle, que já estava sendo adotado por outras Universidades participantes do projeto piloto.

Nesta migração foi contratada uma equipe externa para a instalação, design e interface do Moodle para o curso. Antes do início do segundo semestre foi feita uma capacitação com os três supervisores do projeto, que neste momento eram alunos de mestrado e graduação da UFSC. Desta forma, essa equipe foi responsável pela posterior condução do sistema, que teve o auxílio de um tutor com conhecimentos em informática.

A formação de uma equipe técnica para atuar nesse ambiente foi formalizada em 2008, com o início de duas novas turmas de graduação em Administração.

Após esse relato, passa-se às considerações acerca das ferramentas AVA Moodle, utilizadas.

4.2 Ferramentas AVA

Neste capítulo, no quadro a seguir, serão descritas ferramentas disponíveis no AVA utilizado pelo curso em questão, se o curso utiliza ou não, e quais tipos de interação cada ferramenta possibilita de acordo com os tipos de interações apresentadas por Mattar (2009). E, em seguida, será comentam-se as principais interações registradas no curso.

Ferramenta AVA	Utilizada pelo Curso?	Tipos de interação que possibilita
Arquivo	Não	Aluno-Conteúdo
Atividade Hot Potatoes	Não	Aluno-Interface
Base de dados	Não	Aluno-Conteúdo; Aluno-Interface
Chat	Sim	Aluno-Professor; Aluno-Aluno; Interação vicária
Conteúdo do pacote IMS	Não	Aluno-Conteúdo
Enquete	Não	Aluno-Interface
Escolha	Não	Aluno-Interface
Ferramenta externa	Não	Aluno-Interface
Fórum	Sim	Aluno-Professor; Aluno-Aluno; Interação

		vicária
Glossário	Não	Aluno-Conteúdo
Laboratório de Avaliação	Não	Aluno-Aluno
Lição	Não	Aluno-Conteúdo; Aluno-Interface
Livro	Não	Aluno-Conteúdo
Página	Não	Aluno-Conteúdo
Pasta	Não	Aluno-Conteúdo
Pesquisa de avaliação	Não	Aluno-Interface
Questionário	Sim	Aluno-Conteúdo; Aluno-interface
Rótulo	Sim	Aluno-Conteúdo
Scheduler	Não	Aluno-Interface
SCORM/AICC	Não	Aluno-Conteúdo
Tarefa - Atividade off-line	Sim	Aluno-Professor
Tarefa - Envio de arquivo único	Sim	Aluno-Professor
Tarefa - Modalidade avançada de carregamento de arquivos	Sim	Aluno-Professor
Tarefa -Texto online	Não	Aluno-Professor
Tutorship	Não	Aluno-Interface
URL	Não	Aluno-Conteúdo
Wiki	Não	Aluno-Professor; Aluno-Aluno

Quadro 7 - Ferramentas AVA

Fonte: Elaborado pelo autor

Destaca-se que as interações do tipo Aluno-Professor, incluem também as interações do tipo aluno-tutor, este último termo não sendo adotado no quadro, mas no curso em questão é mais evidenciado que o primeiro.

Como pode ser observado no quadro 7, são utilizadas pelo curso sete das vinte e sete ferramentas apresentadas. Ressalta-se, no entanto, que muitas ferramentas são concorrentes entre si. Um caso evidente é o recurso “rótulo”, por meio dele, a equipe técnica disponibiliza vídeo aulas, slides, livro-texto, e materiais complementares. Por ser um recurso que possibilita o uso da linguagem *html* é bastante versátil e concorre diretamente com ferramentas do tipo URL, Arquivo, página e pasta. Outras ferramentas são desenvolvidas para cursos específicos, como no caso da “ferramenta de laboratório de avaliação” que procura desenvolver no acadêmico a capacidade de avaliar outros trabalhos,

portanto, mais voltado aos cursos de licenciatura que precisam desenvolver essa competência nos acadêmicos.

Todas as ferramentas expostas no quadro apresentam interação do tipo aluno-interface em certa medida, pois esse tipo de interação pressupõe inclusive a observação por parte do usuário da disposição dos elementos em tela. No entanto, preferiu-se registrar no quadro como interação aluno-interface somente para aquelas ferramentas onde há uma ação do AVA em resposta a alguma ação executada pelo estudante. Por exemplo, ao responder a ferramenta questionário, o sistema pode informar a nota, ou mesmo exibir feedbacks programados.

Há também ferramentas que não tem o propósito de desenvolver competências nos acadêmicos, existem como ferramentas gerenciais, ou de coleta de informações para que o professor ou equipe de gestão planejem ações. Por exemplo, a ferramenta pesquisa de avaliação foi projetada para esse fim, onde por meio dela, os acadêmicos respondem uma série de questões já programadas, ou a ser desenvolvida. Questões do tipo: experiência com a disciplina, avaliação dos métodos utilizados, ou ainda sobre as expectativas dos acadêmicos. Com base nas respostas, o professor pode planejar conteúdos ou atividades mais adequadas ao público.

Das ferramentas utilizadas pelo curso: Chat; fórum; questionário, rótulo; tarefas-off-line; tarefas de envio único de arquivo; e tarefas de envio múltiplo de arquivos, o chat e o fórum são as que mais possibilitam variedade de formas de interação. As tarefas-off-line são utilizadas para postar nota e *feedback* das provas realizadas presencialmente. As tarefas com envio único ou múltiplo são utilizadas quando o estudante precisa enviar um paper, ou o seminário temático e sua apresentação. O questionário, também utilizado pelo curso, inclusive com o prévio preenchimento de *feedbacks* automáticos. Já o rótulo é utilizado para disponibilização de todo o material complementar, como vídeo aulas, livro-texto, etc. Neste caso, ele é utilizado para lincar o referido material a bases externas ao AVA, ou a arquivos já carregados no AVA.

Registre-se ainda, que o uso da ferramenta fórum ou chat, não prevê os grupos formados durante as disciplinas. Os estudantes de um mesmo polo formam o grupo mínimo de interação nessas ferramentas. Como será visto a frente, essa não previsão de grupos menores do que a unidade do polo inibe a interação.

Das ferramentas não utilizadas pelo curso, a ferramenta wiki permite a interação aluno-aluno que, pelo que pode ser observado, poderia ser bastante útil, visto que a realização de tarefas em equipe é

bastante buscada no curso. Portanto, uma avaliação dessa ferramenta aos objetivos dos trabalhos em equipes exigidos pelo curso é recomendável. Outras ferramentas são bastante interessantes, como é o caso do *hot potatoes*, que permite a elaboração de atividades do tipo: exercícios de respostas curtas; construção de frases; palavras cruzadas; exercício de correspondências; preenchimento de espaços. No entanto, por ser uma ferramenta mais elaborada e externa ao AVA, exige mais trabalho e planejamento para sua efetiva aplicação.

4.3 Microanálise

Neste capítulo será apresentada ao leitor uma descrição do funcionamento do Curso de Graduação em Administração sob a ótica da interação com a perspectiva de criação e compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Inicia-se, no entanto, com um alerta, pois a realidade estudada é demasiada complexa, com muitos envolvidos internos e externos à IES que podem influenciar direta ou indiretamente nos processos.

O Curso está inserido no Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, e como programa de governo, a IES está submetida a Leis e instrumentos normativos específicos que influenciam na gestão do curso, e muitos desses instrumentos não são conhecidos pela maioria dos envolvidos, o que dificulta a compreensão das limitações ou dos funcionamentos específicos do curso por parte dos entrevistados.

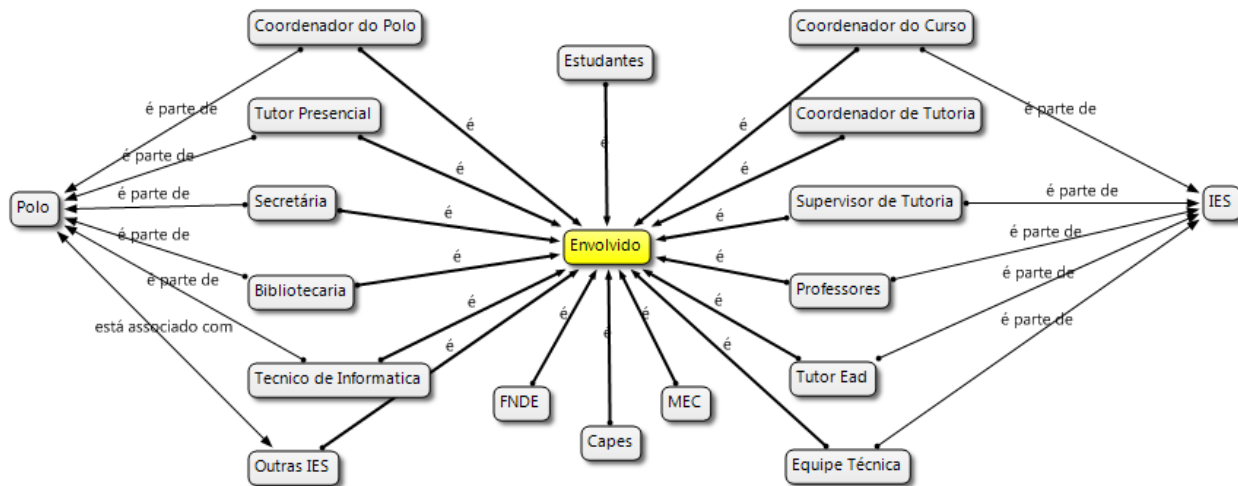


Figura 5 – Envolvidos
 Fonte: Elaborado pelo autor

De forma breve serão apresentados os principais envolvidos, a começar pelos órgãos governamentais, sendo o MEC - Ministério da Educação, como fomentador das políticas públicas de Ead, a CAPES, como organismo de supervisão e regulação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE que é o envolvido financiador e do processo. Todos esses organismos governamentais têm suas próprias estruturas de funcionamento e impõem à gestão do curso especificidades próprias.

Tem-se ainda o polo de ensino como principal estrutura de apoio presencial ao estudante, nele encontram-se os envolvidos: coordenador de polo, tutor presencial, técnico de informática, a secretaria do polo e a bibliotecária (ou responsável pela biblioteca). Como usuários concorrentes da estrutura do polo percebem-se os envolvidos indiretos que podem ser outros cursos da mesma IES ou cursos de outras IES.

Na universidade os envolvidos diretos são: tutor a distância, supervisor de tutoria, professores, coordenador de tutoria, coordenador do curso, equipe técnica; e ainda, dentre alguns indiretos, pode-se citar a coordenação geral da Ead/UAB na instituição, e os órgãos superiores que deliberam e normatizam a Ead internamente.

Há outros envolvidos que merecem menção. Por exemplo, os polos de apoio presencial são mantidos pelos municípios, portanto, dependendo do município a Secretaria de Educação Municipal, ou o próprio gabinete do prefeito desempenham papel fundamental que favorecem ou dificultam os trabalhos, atividades e as interações no polo. O mantenedor do polo influencia na estrutura física e de pessoas, sendo relatado, por exemplo, que há polos que não contam com pessoa de apoio para suporte na biblioteca. Outro envolvido importante, mas na IES é a equipe de suporte técnico que mantém a plataforma virtual em funcionamento; por exemplo, define quais ferramentas extras o ambiente terá, podendo tal decisão não ser desse envolvido, deixando a gestão do curso um leque limitado de opções de ferramentas de interação.

Por fim, o envolvido mais importante do processo, sem o qual não há razão para existir todo o aparato mencionado, é o estudante, que pertence tanto ao polo quanto a IES. Que possui características individuais que facilitam ou dificultam o aprendizado e a rotina de estudos, que tem maior ou menor afinidade tecnológica, de faixa etária variada, mas em média bastante superior a modalidade de ensino presencial, que estão geograficamente dispersos e que em alguns casos restringe o acesso ao polo.

Os estudantes interagem com a maioria dos envolvidos citados e de formas variadas. Eles se articulam em pequenos grupos ora instigados pelo curso em função de trabalhos em equipe, ora motivados pelo tutor presencial para que estudem no polo, e ora por necessidade de transpor as dificuldades encontradas em algumas disciplinas mais difíceis.

A partir dos dados registrados nas entrevistas, foram encontradas muitas formas de interação entre os diversos envolvidos no curso. Mas, para efeito deste estudo, essas interações foram divididas em três categorias a conhecer: (a) Interações por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem; (b) Interações por outras tecnologias, que podem ser redes sociais, telefone, videoconferências, Msn, e-mails, etc.; e (c) Interação presencial, por exemplo, via seminários temáticos no polo e os grupos de estudo. As duas últimas formas de interação não são escopo desta tese, mas fazem parte de uma pesquisa complementar desenvolvida pela pesquisadora Carolina Schmitt Nunes em nível de mestrado. Esta tese, a dissertação mencionada e outros estudos complementares, são integrantes do Projeto “Relações interpessoais e a confiança: a mediação por ambientes virtuais de ensino aprendizagem em busca da criação e compartilhamento do conhecimento” com financiamento da FAPESC, contemplado no Edital Universal de 2009.

A partir da microanálise das entrevistas transcritas, foram observados fatos das características do curso, de seu funcionamento e de situações que facilitam ou dificultam o compartilhamento de experiências e conhecimentos dos envolvidos no curso. O diagrama a seguir apresenta os principais códigos identificados e suas relações, possibilitando uma visualização dessas relações.

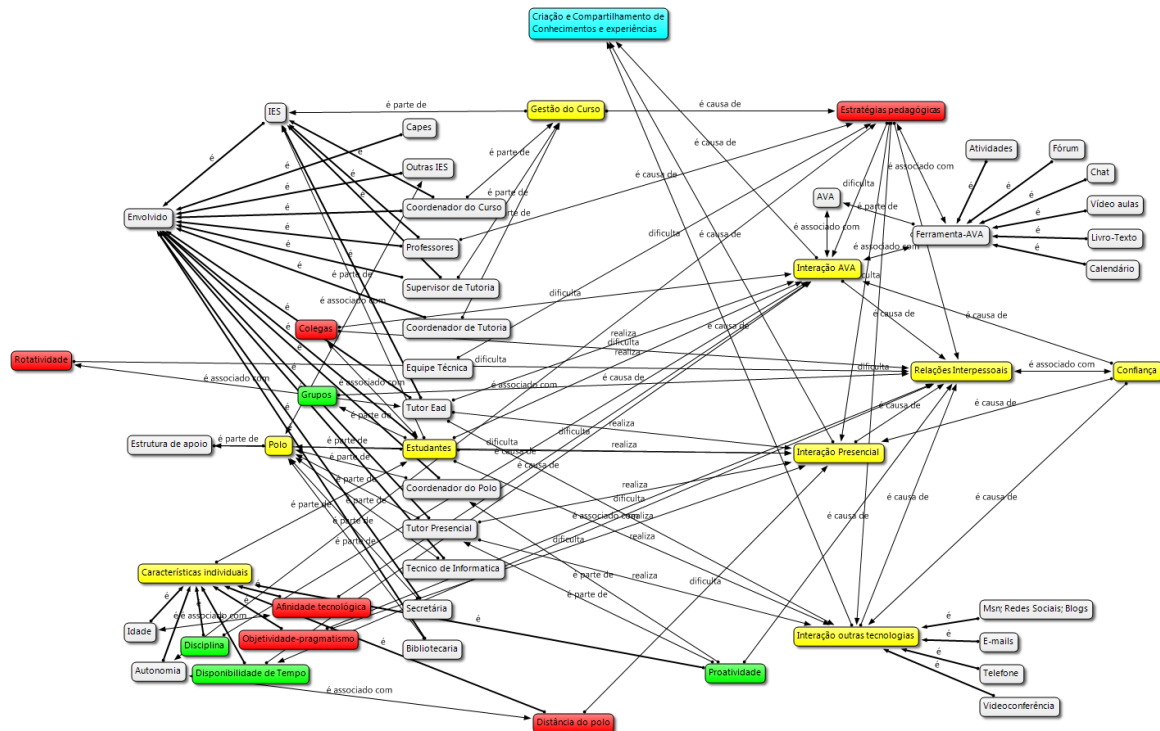


Figura 6 - Diagrama Geral
Fonte: Elaborado pelo autor

O diagrama apresentado demonstra as relações existentes entre os códigos identificados a partir da microanálise. Essa relação é definida pelo pesquisador, a partir da interpretação das entrevistas. Para esta pesquisa foram definidos seis tipos de relações, a conhecer: (a) “é” significa que um código também pode ser reconhecido como outro, por exemplo, o código “Professores” também é um código “Envolvido”, mas o inverso não é verdadeiro. O código do tipo “é” normalmente ocorre quando surge a necessidade de agrupar diversos códigos da mesma natureza; (b) “é parte de” também pode ser considerado como agrupador, mas um código não é reconhecido no outro, e sim um conjunto de códigos forma o outro, por exemplo, os códigos “Gestão do Curso” e “Supervisor de Tutoria” não podem ser reconhecidos um no outro, mas a soma dos códigos “Coordenador de Curso”, “Coordenador de Tutoria” e “Supervisor de Tutoria” formam o código “Gestão do Curso”; (c) “é associado com” é uma relação de mútua influência de um código no outro, por exemplo, as “Estratégias pedagógicas” determinam como e quais “Ferramenta-AVA” serão utilizadas, assim como, uma “Ferramenta-AVA” limita a “estratégia pedagógica” a ser utilizada; (d) “é causa de” também é uma relação de influência, mas neste caso em apenas uma direção; (e) “realiza” é um código específico criado para representar a ação do envolvido interagindo. Neste caso, o envolvido “realiza” uma ação, e esta ação está associada com um dos códigos que representam a interação; (f) “dificulta” como o próprio nome diz, é uma influência negativa de um código em outro.

Explicados os tipos de relações existentes entre os códigos parte-se agora para o detalhamento das relações encontradas nesta pesquisa com foco na criação e compartilhamento de conhecimentos e experiências a partir do estabelecimento das relações interpessoais e da confiança.

Muitos são os atores envolvidos para que um curso de educação a distância exista e se desenvolva, mas de forma objetiva, são descritos a seguir os envolvidos principais e os fatores que de acordo com a interpretação dos dados, facilitam ou dificultam as interações provocando um aumento ou diminuição das relações interpessoais e da confiança e se isso afeta a criação e o compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Na literatura da Ead, afirma-se que o professor tem um papel fundamental no processo, que o professor deve se adaptar à modalidade e desenvolver suas estratégias pedagógicas adaptadas ao Ead. No entanto, pelo que se pode observar, no caso particular do curso estudado, o papel do professor é reduzido, em grande parte pela atuação

da equipe de suporte, tutoria, equipe técnica, supervisão etc. A equipe de tutoria de posse de um *check list* desenvolvido por eles próprios, interagem com o professor da disciplina para a montagem da mesma. Esse script limita a atuação do professor, cabendo a este último preencher com conteúdo e atividades o script existente. “O nosso coordenador agora, desenvolveu uma ferramenta que é o roteiro da disciplina onde a supervisão é passada para nós, no primeiro momento para a gente montar a disciplina com todas as datas, o fechamento de atividades, data de prova, videoconferência, todo o roteiro ali” (EQUIPE TÉCNICA 1).

Convém explicitar que o “papel reduzido do professor” não é em comparação com outro curso ead ou ainda o ideal de atuação do professor. Mas por “reduzido” entende-se frente ao total desenvolvido pelo curso, no qual o professor representa uma parcela menor, ou ainda, frente ao presencial, no qual o professor representa a totalidade das ações pedagógicas desenvolvidas.

A interação do professor com os estudantes ocorre apenas em duas ocasiões por disciplina, em chats e videoconferências programados, que variam em número por disciplina, sendo um a quatro chats, e uma ou duas videoconferências, sendo que essas últimas não são mais utilizadas atualmente por decisão da gestão do curso, devido a pouca participação dos estudantes. Os tutores Ead interceptam ou intermediam as demais possibilidades de interação com o professor. Assim, na realidade do curso estudado, o professor interage mais com os tutores do que com os estudantes. Com os tutores está previsto, antes do início da disciplina uma capacitação voltada ao conteúdo e as atividades previstas. Nesse momento, com a experiência da equipe de tutoria em atividades Ead, acabam moldando as atividades propostas pelo professor numa tentativa de melhor adaptá-las a modalidade, limitando as possibilidades de estratégias pedagógicas diferenciadas por disciplina, mas buscando facilitar a adaptação do aluno. Isso pode ser corroborado de acordo com a fala do Aluno 5

Eu posso falar dos pontos positivos, que seria na facilidade de uso, a forma de disposição dos conteúdos bem clara, muito tranquilo, eu tenho um pouco de facilidade, eu trabalho com sistemas de informação, eu utilizo bastante a internet em outros sistemas. Então acho que é um ponto positivo para eu não ter nenhuma dificuldade na utilização do ambiente (ALUNO 5).

Portanto, as disciplinas ocorrem invariavelmente com a mesma sistematização, moldada pelo script da equipe de tutoria e pela interação do professor com os tutores durante o processo de capacitação, mudando apenas o conteúdo estudado e permanecendo inalteradas as ferramentas do AVA utilizadas, o layout do AVA e as principais formas disponibilizadas para a interação. Assim, é solicitado ao professor a elaboração de provas, atividades, fórum e participação em chats.

Os professores envolvidos no curso Ead são os do departamento que oferece o curso, além de outros professores de outros departamentos convidados de acordo com a área de conhecimento da disciplina. Exceto os professores diretamente envolvidos com a gestão do curso, os demais têm participação muito esporádica, apenas no momento do oferecimento da disciplina de atuação, e como não há ingresso regular de turmas, o oferecimento da mesma disciplina normalmente demora até dois anos, sendo essa a frequência de atuação do professor. Portanto, com essa baixa frequência de atuação e considerando a modalidade recente na instituição (início em meados de 2006) os professores acabam não desenvolvendo a prática e conhecimentos necessários para a atuação na Ead, ficando esse conhecimento relegado à equipe de tutoria e aos professores que atuam na gestão do curso. Dessa forma, a adaptação do conteúdo à sistemática existente acaba sendo favorecida por esse processo.

A maioria dos professores vê isso aqui como se fosse só: - Ah, eu vou lá, faço o material, gravo a minha vídeoaula e acabou. Inclusive tem muitos professores não sei se é por estarem muito atarefados, ou por não levar muito a sério a questão, a gente tenta montar a disciplina com uma semana de antecedência, mas a gente nunca consegue, inclusive tem disciplinas que a gente acaba abrindo ela sem estar completa, com o material completo. (EQUIPE TÉCNICA 1)

Excetua-se a essa baixa frequência de atuação, o processo de orientação de monografias e nos seminários temáticos. Devido ao volume de ingressantes, e a retenção deles em algumas disciplinas, a diplomação dos acadêmicos acaba sendo mais regular do que o ingresso. Os ingressantes em 2006, por exemplo, que deveriam se formar em quatro anos e meio, acabam levando mais tempo. Alguns em cinco anos, cinco anos e meio ou mesmo seis anos. O que era uma turma de ingressantes transforma-se em quatro turmas distintas de orientações de monografia. E nesse processo a equipe de tutoria atua de forma mínima,

deixando a interação quase que exclusivamente entre professor-estudante.

Com isso, a estratégia pedagógica que na modalidade presencial é quase sempre desenvolvida exclusivamente pelo professor, neste curso de Ead, outros atores tem forte participação. Sugerindo, moldando ou mesmo limitando a atuação do professor nesse processo. A experiência dos tutores quanto aos tipos de atividades que não funcionam na Ead, o *script* desenvolvido para a montagem das disciplinas e mesmo a falta de conhecimento dos professores e da própria equipe de tutoria em diferentes ferramentas do AVA é uma força que atua negativamente na diferenciação das estratégias pedagógicas. Com a expectativa de tornar o processo mais eficiente e não cometer erros comuns impede-se também a inovação e o uso de diferentes ferramentas.

Cabe ressaltar que, para a montagem da disciplina, os tutores não atuam diretamente, exceto no momento da capacitação, onde eventualmente opinam numa ou noutra atividade. Esse processo de adequar o conteúdo e atividades da disciplina no *script* é essencialmente desenvolvido pelo supervisor em interação com o professor. É a montagem da disciplina no AVA é feita pelo técnico de TI que atua na tutoria de posse do *script* e eventualmente em interação com o supervisor, não interagindo com o professor. Dessa forma, o processo ocorre de forma rotineira e sistemática, sem discussão de novas estratégias pedagógicas.

A rotatividade de tutores Ead, foi um elemento forte que apareceu no processo de codificação, e para apresentá-lo ao leitor, é necessário fazer um resgate histórico do curso. No início do Curso até fim do ano de 2007 os tutores a distância eram graduandos da modalidade presencial que trabalhavam vinte horas semanais em espaço próprio na sede da instituição. Naquele período a rotatividade era alta, dificilmente a permanência do tutor ultrapassava o limite de um, às vezes, dois semestres. Já em 2008, por força de regulação MEC e FNDE, passou a ser exigência a formação superior para atuar como tutor, e a remuneração era uma bolsa de seiscentos reais que em seguida passou a ser de setecentos e sessenta e cinco reais. Por esse valor, e com a obrigatoriedade de atuar vinte horas semanais agravou-se o problema da rotatividade. Os tutores permaneciam no projeto até conseguir emprego melhor, o processo seletivo estava constantemente aberto e quase sempre sem o número suficiente de pessoas para atuar de forma plena.

Nesse contexto, a gestão do curso optou por reduzir a carga horária presencial do tutor, obrigando-o a vir na instituição apenas quatro horas por semana, possibilitando que trabalhasse remotamente as

demais dezesseis horas. Isso resolveu o problema de rotatividade, não sendo detectados efeitos negativos por parte da supervisão do curso, a não ser a interação entre colegas de tutoria, mas sem afetar o desenvolvimento de atividades.

Como elemento recorrente nas entrevistas, a rotatividade apareceu em duas situações distintas; a primeira refere-se às dificuldades em se estabelecer o vínculo tutor-estudante, o que pela fala dos entrevistados “esfriava” a participação no curso, algumas atividades não eram feitas em função disso, tendo como consequência a diminuição no desempenho do acadêmico. A outra situação em relação à rotatividade é que isso se passou em algum tempo no passado, sem persistir no momento presente. De acordo com o aluno 2 “A gente começou mal de tutor e a rotatividade era de seis em seis meses trocava de tutor, mas aí no final a gente conseguiu uma tutora a distância muito boa, muito dedicada mesmo que colocava as opiniões dela e ela gostava da discussão e do envolvimento”.

Na visão da supervisão, tutores, e coordenadores de polo, o principal problema da rotatividade era o tempo que se passava entre um tutor sair e o outro tutor apreender suas atividades, “às vezes a turma ficava dias sem tutor responsável” (foi citado para evidenciar esse problema). Já na visão dos acadêmicos, outras questões estavam envolvidas, como a diferença de atuação de um tutor para outro, as diferenças nos padrões de respostas, nas exigências de conteúdo, e até algumas características individuais dos tutores foram citadas para evidenciar a diferenciação de um para outro no processo de rotatividade.

Em um caso, a característica individual foi ressaltada como um inesperado benefício da rotatividade, em que o tutor recém-contratado atuava de forma mais ativa, provocando uma participação maior da turma, segundo um dos estudantes entrevistados. Porém, a questão da dificuldade em se estabelecer um vínculo com o tutor também foi relatada, dificultando o relacionamento entre esses envolvidos, o que acarreta o não estabelecimento da confiança, que por sua vez, impacta negativamente na criação e compartilhamento de conhecimentos e experiências. De acordo com a equipe técnica

Em princípio era um problema bem grande, porque inclusive bastante reclamação dos alunos tiveram no projeto Piloto 1 e Piloto 2, e o Uab 1, que foram os principais atingidos por esse problema, porque naquele período o tutor tinha que estar aqui todos os dias, quatro horas por dia. Então alguns, pelo baixo valor monetário que era recebido, o pessoal acaba procurando coisas exteriores aqui e quando

conseguem algo bom acabam saindo. Então o fato de tu começares uma atividade por um, sendo acompanhado por um e de repente troca, fica um período de ter uma lacuna, não ter ninguém te acompanhando, de repente entra alguém do nada, que não sabe nem como é o processo. E até ele pegar também toda a dinâmica é bem traumático, bem ruim.

Para descrever a atuação dos envolvidos no polo de apoio presencial, far-se-á um breve resgate histórico da constituição dos polos de apoio. Em Santa Catarina, antes do lançamento nacional do programa UAB, a Universidade Federal de Santa Catarina atuando nos programas Pró-licem e Projeto Piloto, constituiu polos de apoio presencial em parceria com os respectivos municípios. O município envolvido obrigava-se a ceder um funcionário para atuar como coordenador do polo, o espaço físico necessário e a manutenção desse espaço, como secretaria de apoio, material de consumo e limpeza. A instituição equipava o polo com equipamentos e mobiliários necessários, que incluía laboratórios específicos para os cursos de física e química, laboratórios de informática, equipamento de videoconferência e demais necessidades.

Após o lançamento do programa UAB, os polos de apoio precisaram passar por um credenciamento para se tornar Polo UAB, somente dessa forma receberiam novas turmas. Nos padrões UAB, a instituição de ensino apenas oferta o curso, e toda a manutenção e equipamentos necessários ao polo, são de responsabilidade do município. O coordenador do polo é um cargo de confiança da administração municipal. Sua equipe mínima deve ser uma secretária, uma bibliotecária, um técnico em informática e auxiliar de serviços gerais. Por observação desse pesquisador, ao visitar os polos para as entrevistas, percebe-se que as condições de equipamentos e pessoas é muito desigual de município para município. Uns tem condições plenas de conforto e funcionamento, instalações adequadas, equipamentos suficientes, pessoal de apoio. Outros parecem abandonados pela administração municipal, sem um mínimo exigido para um adequado funcionamento. Às vezes até utilizando o espaço de escolas de ensino fundamental ou médio. Sem equipamentos suficientes, ou com salas que não suportam o número de alunos ingressantes.

Os instrumentos normativos e de avaliação do polo exigem, cada vez mais, condições mínimas de funcionamento, mas é notório que uma participação e efetivo engajamento da administração pública local são decisivos para o sucesso do polo. Esse fato é enfatizado pelo

Coordenador de polo 6 “É, o polo é uma necessidade, enquanto ambiente. Acho que ele poderia ser melhor, poderia ter evoluído mais, mas isso não depende de mim, depende da vontade pública, da máquina”.

A equipe mínima mencionada que atua no polo é contratada pelo município. No entanto, os tutores presenciais que lá atuam, são selecionados pela instituição de ensino, e de forma descentralizada, ou seja, cada curso seleciona os seus tutores para atuar no polo. Dessa forma, o coordenador de polo e o tutor presencial que devem trabalhar de forma harmoniosa e intensa, não tem a opção de montar a própria equipe. O coordenador de polo 4 descreve essa necessidade de trabalhar com uma equipe não selecionada por ele da seguinte forma:

Fazemos amizades aqui dentro? Fazemos. Se não der, somos bons parceiros profissionais. É isso que a gente preza né. Nosso negócio aqui é trabalhar. Dá pra fazer bons amigos, que bom, senão vamos ser os melhores profissionais que a gente possa ser.

Após o envio de documento resumo desta tese para validação com especialistas, uma Coordenadora de polo, sobre essa questão do cargo de confiança, corroborou com a afirmação de que coordenadores são substituídos por vontade política local. A seguir cita-se trecho de e-mail enviado pelo Diretor de Educação a Distância – CAPES aos coordenadores de polo, encaminhado para este pesquisador pela coordenadora de polo que atuou na pesquisa como especialista.

[...] esclareço que a função “Coordenador de Polo” é objeto de discussão constante com a Auditoria Interna e a PF/CAPES, além das IES integrantes do Sistema UAB, com vistas à regulamentação plena e a retirar seu entendimento como “Cargo de Confiança”, não só pelo processo seletivo, mas pela bolsa paga pela CAPES/MEC. Pretendemos, em breve, divulgar a regulamentação sobre o tema, além de estarmos abertos a quaisquer sugestões [...] (GUTERRA, 2013)

Para melhor descrição dos resultados desta pesquisa, o diagrama será explicado em seus principais *nós* (códigos), representações e suas influências nos demais. Os *nós* estão expressos em amarelo no diagrama. A cor verde representa as influências benéficas ou favoráveis no determinado nó. Já os códigos em vermelho representam influências negativas ou que dificultam o *nó* representado. Os códigos

representados na cor azul indicam a finalidade daquele nó, onde, com aquelas relações pretende-se intensificar ou desenvolver.

Alguns códigos podem variar de cor de diagrama para diagrama, pois, um mesmo código atua de forma diferente em cada situação. E ainda, códigos representados como negativos podem ser positivos vistos sob outro aspecto, em momento oportuno será exemplificada essa questão.

4.3.1 Nó das características individuais

No Diagrama a seguir, o nó das Características individuais (em amarelo) foi colocado em evidência para explicar suas principais relações com os demais códigos identificados. Na dinâmica desse nó, pretende-se alcançar as relações interpessoais por meio das interações (representados na cor azul). Os códigos em vermelho representam alguma influência negativa, já os verdes representam influências positivas.

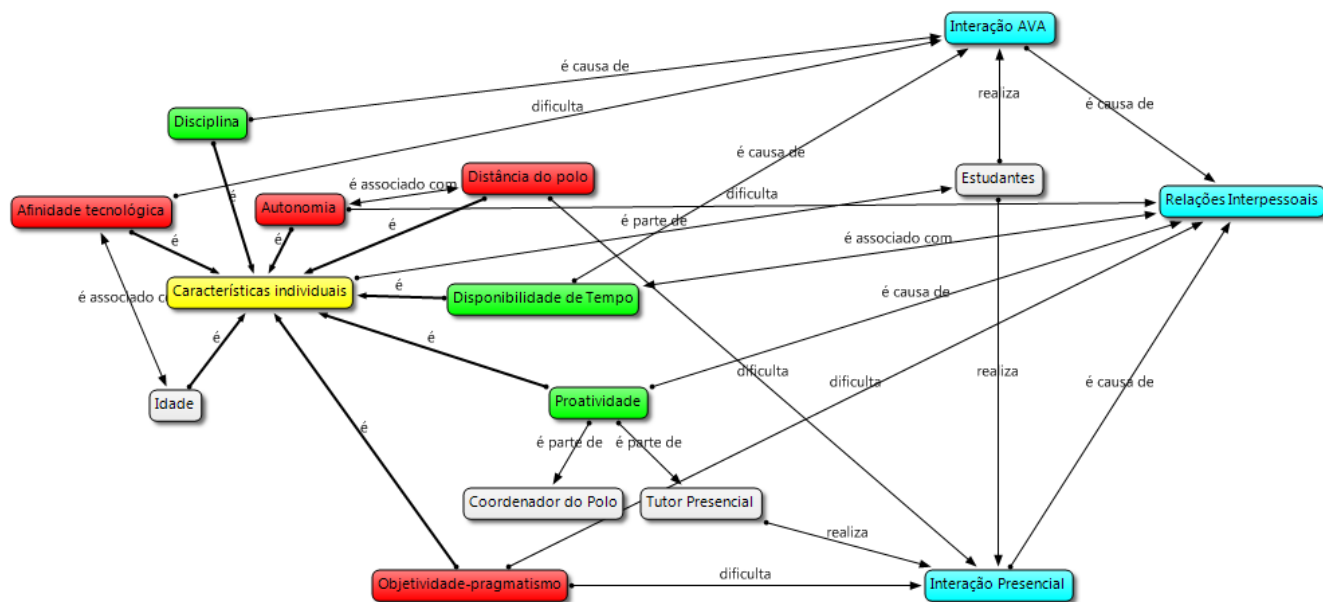


Figura 7 - Diagrama do nó características individuais

Fonte: elaborado pelo autor

Diversas características individuais se apresentaram como fortes elementos durante a pesquisa, a maioria para descrever a atuação dos estudantes no curso. Como podem ser observados no diagrama 7 os códigos: afinidade tecnológica, objetividade-pragmatismo, disponibilidade de tempo, disciplina, autonomia, idade, distância do polo e proatividade são características individuais. A relação entre um código e outro é do tipo “é”. As características individuais, por sua vez “é parte de” estudantes, para sugerir que essas características foram encontradas para descrever situações do acadêmico no curso.

A característica proatividade, no entanto, também se relaciona (“é parte de”) com coordenador de polo e tutor presencial, e ainda com relações interpessoais (“é causa de”), para demonstrar que esses envolvidos, quando providos de maior proatividade *causam* relações interpessoais. Exemplifica-se com as citações a seguir

Eu vejo que quanto mais o tutor presencial está em cima dos alunos, cobrando para eles estudarem, tenta se informar das coisas do curso, ou procurar outras fontes de pesquisa para os alunos, mais eles vão bem. [...] Depende do coordenador. Temos coordenadores, por exemplo, as duas são muito engajadas, elas estão sempre atrás dos alunos, o aluno não vai para fazer a prova final, ela já liga para o aluno para saber por que ele não foi, se ele vai, se ele desistiu, se ele não desistiu, para falar para ele não desistir. Às vezes elas intercedem até demais com a gente (SUPERVISOR 1).

Cada uma das características individuais representadas, afeta de alguma forma as interações. A distância do polo, por exemplo, é uma característica do estudante que afeta consideravelmente as possibilidades de interação presencial. Em casos onde o estudante reside muito longe do polo a interação presencial é reduzida a momentos obrigatórios, praticamente inexistindo formação de grupos de estudo para esses estudantes.

Pelos dados obtidos, não ficou evidenciado que uma maior distância do polo aumente de alguma forma as interações por meio do AVA ou de outras tecnologias. Mas pode-se perceber outra característica desses indivíduos: a autonomia. Parece que indivíduos distantes do polo desenvolvem suas atividades de forma mais autônoma, e, quando é exigida a participação em grupo, eles trabalham mediados por tecnologias, seja o AVA, e-mail, ou telefone. Sendo divididas as partes de responsabilidade de cada um e “juntando” ao final do processo.

Porque eu tenho alguns alunos que não são daqui. Aí ele não vem para o polo, mas ele já se agregou a outro grupo. Eu tenho uma aluna que é de uma cidade vizinha, Palmitos, e ela faz as atividades, forma seu grupo quando precisa com alunas de Chapecó e faz o contato online (TUTOR 6).

Apesar de a autonomia ser uma competência desejável, foi representada no Diagrama 7 em vermelho, pois afeta de maneira negativa as relações interpessoais, pois, o acadêmico procura desenvolver sozinho, atividades em que poderia interagir com os demais.

As características idade e afinidade tecnológica aparecem quase sempre de forma associada, normalmente na fala do coordenador de polo ou do tutor presencial, sugerindo que uma maior idade está associada com menor afinidade tecnológica. Porém, preferiu-se representar ambos os códigos e apenas a afinidade tecnológica (ou a falta dela) em vermelho. Uma menor afinidade tecnológica dificulta a interação AVA, mas não ficou evidenciado que aumente outras formas de interação. O Coordenador de polo 3 percebe “por exemplo, que entre os alunos com uma idade maior, um pouco mais maduros, eles tem um pouco mais de dificuldade nessa relação virtual. A geração mais nova, eles tem uma facilidade, porque já é da geração deles”.

A característica objetividade-pragmatismo foi citada como forte nos estudantes do curso, em várias ocasiões, tanto por parte dos próprios estudantes, quanto dito por tutores e coordenadores. No entanto, um aspecto interessante dessa característica é que pode vir a diminuir as possibilidades de interação, assim, foi representada em vermelho. Para reforçar esse aspecto o aluno 4 relata que

sempre fomos muito objetivos né, pragmáticos. A gente vinha estudava e as vezes se perdia um pouco em bate-papo, mas a grande maioria era bem objetiva a gente vinha, estudava o que tinha para estudar e otimizava o tempo

Esse fato é corroborado pelo aluno 9

Só nos encontramos para fins de estudos, não sei se é falha nossa, a gente não fez nada. Porque a gente também tem, pelo menos eu, aliás, esse meu grupo era um grupo de pessoas muito ocupadas, gente que tinha, por exemplo, tem um que é vereador, imagina um vereador, um político. Tinha outra que era professora em várias escolas, a outra também era uma supervisora pedagógica, e aí para encontrar esse pessoal era difícil.

Na fala dos entrevistados percebe-se que muito dessa objetividade-pragmatismo vem em função da necessidade. Os encontros eram focados para estudos e desenvolver as atividades programadas, pois não tinham tempo disponível para interagir em atividades não relacionadas.

Ainda tratando das características individuais dos estudantes, foi mencionado, principalmente pelos próprios estudantes que “disciplina” é fator fundamental para a permanência no curso. Foi visto que “disciplina” reforça as interações, de todos os tipos, mas em especial a interação AVA. Por essa característica influenciar de forma positiva, foi representada na cor verde.

Eu acho que quase todo dia estava olhando notas, as atividades e materiais complementares, eu usei bastante. Enfim, quase todo dia, todo dia eu estava dando uma olhadinha e postando (ALUNO 2).

Na fala a seguir percebe-se que o coordenador de polo 7 vê o hábito do acadêmico em ir todos os dias ao polo, como disciplina. Neste caso, além da interação presencial provocada, percebe-se na fala a utilização dos computadores do polo, o que possibilita outras interações.

eu tenho um aluno da Administração do PP2 todos os dias a noite ele vem no polo e utiliza os computadores daqui para se manter informado, tá certo que ele mora aqui próximo, mas é hábito, é costume dele, que passou a ter essa disciplina de vir até aqui. (COORDENADOR DE POLO 7)

Já sobre a questão da disciplina em se acessar o ambiente com frequência, observou-se um contraponto.

Os meus melhores alunos, a maioria, não vamos dizer todos. Os meus melhores alunos, eles entravam pouco no Moodle, entravam pouco, resolviam, aí vinham tiravam as dúvidas e deixavam. Aqueles que geralmente pelo que eu acompanhei, aqueles que entravam mais constantemente no Moodle eram os alunos com maiores dificuldades, os que tinham maiores dificuldades que procuravam mais o Moodle, os alunos que tem maiores facilidades entravam pouco no Moodle (TUTOR 3).

Tanto para o aluno 2 quanto para o aluno 8 a frequência o acesso ao AVA é diferente da impressão do tutor entrevistado.

O ambiente, pelo menos três vezes por semana. Até mesmo para ver se não tem... Porque às vezes os professores colocam alguns artigos, algumas coisas que eles acham interessante. Então às vezes eu entro para conferir se não tem nada novo. No início do curso eu entrava praticamente todos os dias, mas com o decorrer foi rareando, mas pelo menos três vezes por semana sim. (ALUNO 8)

Na visão dos tutores o aluno entrava pouco no ambiente, mas o aluno relatava que entrava sempre. Esse fato pode ser explicado porque o aluno entrava no ambiente em busca de novidades e não tinha nenhuma ação no ambiente, não sendo registrado esse fato pelo sistema. As disciplinas são disponibilizadas completas logo em seu início, sendo atualizadas depois normalmente somente notas e correção de atividades.

Por fim, a característica individual “disponibilidade de tempo” deve ser registrada, pois afeta significativamente as possibilidades de interação. Um caso interessante para mencionar é de uma estudante que em seu ambiente de trabalho, tem a possibilidade de deixar o AVA aberto constantemente, segundo ela, essa facilidade lhe confere a possibilidade de participar dos chats com o professor, ou com o tutor. Possibilidade essa que seria inviabilizada em situações onde os acadêmicos não dispõem dessa facilidade. Portanto, a restrição de tempo reduz as possibilidades de interação. É falado pelo Aluno 6

O chat com o professor os horários eu não participava mesmo. Porque eram em horários que eu nem, não é que eu não tava nem no trabalho, ou estava no trabalho ou se descolando. Então era perto do meio dia, era perto das seis, ou seis horas. Seis horas eu tava saindo do trabalho, tenho que pegar filho na escola, então inviabilizava.

O curso oferece diversas oportunidades de interação, síncronas e assíncronas. No caso das síncronas, a característica “disponibilidade de tempo” é vital para permitir que o estudante usufrua.

Neste nó destaca-se a característica individual proatividade de tutores presenciais e coordenadores de polo, que quando existente amplia significativamente as interações, em especial as presenciais. Registre-se ainda, que mesmo características “boas” ou desejáveis, como o caso da autonomia, ou em certa medida a objetividade-pragmatismo podem influenciar de forma negativa as interações.

No Apêndice F - Citações do nó características individuais – apresenta-se uma compilação de alguns depoimentos que corroboram as

informações descritas. Cada fala apresenta a codificação utilizada por meio da codificação aberta e a identificação do entrevistado.

4.3.2 Nó Polo

O Diagrama 8 a seguir, representa as principais relações existentes identificadas para o nó polo.

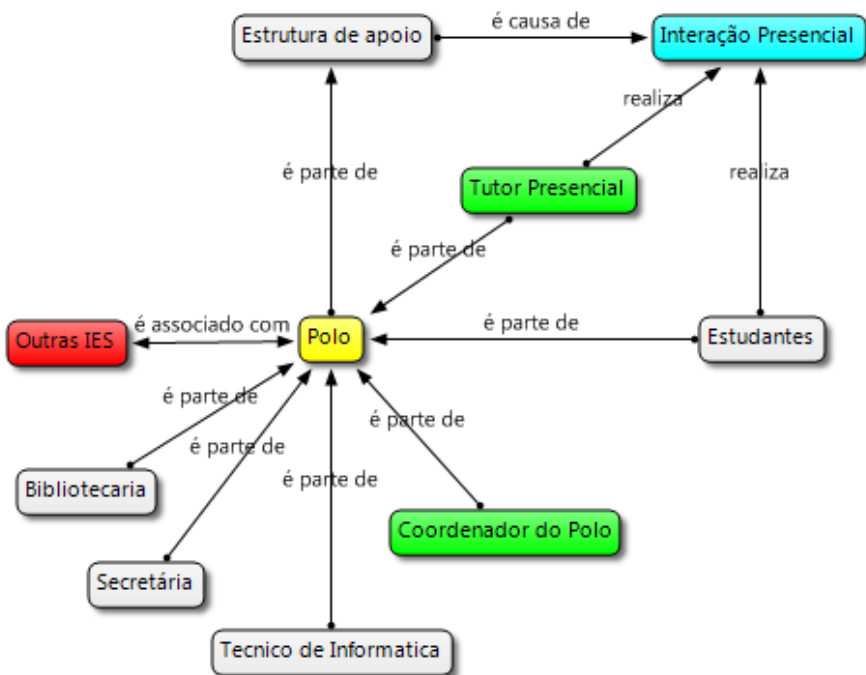


Figura 8 - Diagrama do nó polo

Fonte: elaborado pelo autor

Há vários envolvidos que se relacionam com o polo, uma relação do tipo “é parte de”, e que quer dizer que o envolvido pertence, faz parte do polo. Por sua vez, o polo se relaciona com estrutura de apoio com o mesmo tipo de ligação, demonstrando que o polo é uma parte da estrutura de apoio.

Cada curso, de uma ou mais IES, utilizam a estrutura do polo. Estrutura limitada sendo utilizada por diversas turmas. Dessa forma, esse nó torna-se relevante para a pesquisa, pois a medida que diferentes cursos concorrem por espaço-físico no polo, diminui as possibilidades de provocar interações presenciais, o que de certa forma, reforça a necessidade de interações não presenciais, ou ainda, estimula que a gestão do curso desenvolva estratégias de ausências de interação presencial. Para o Coordenador de polo 9 “Para eles, no caso nós somos também um intermediário entre o aluno e a instituição, e eles sentem”.

O código “Outras IES” foi representado em vermelho para demonstrar essa concorrência por espaço físico. Já o tutor presencial e o coordenador de polo foram representados em verde, pois, quando proativos estimulam as interações presenciais. Outro código que não apareceu diretamente nas entrevistas, mas é relevante destacar, é a influência negativa ou positiva do mantenedor do polo para sua adequada estrutura. Quando o poder público local é engajado e dispõe de recursos adequados, provê o polo de estrutura suficiente, por outro lado, quando omissivo, dificulta as atividades do polo.

No Apêndice G – Citações nó polo – compilam-se as falas relativas a esse nó.

4.3.3 Nó estudante

Para o nó estudante, foi representado o diagrama 9, para melhor visualizar suas relações principais detectadas que foi a influência dos grupos e colegas.

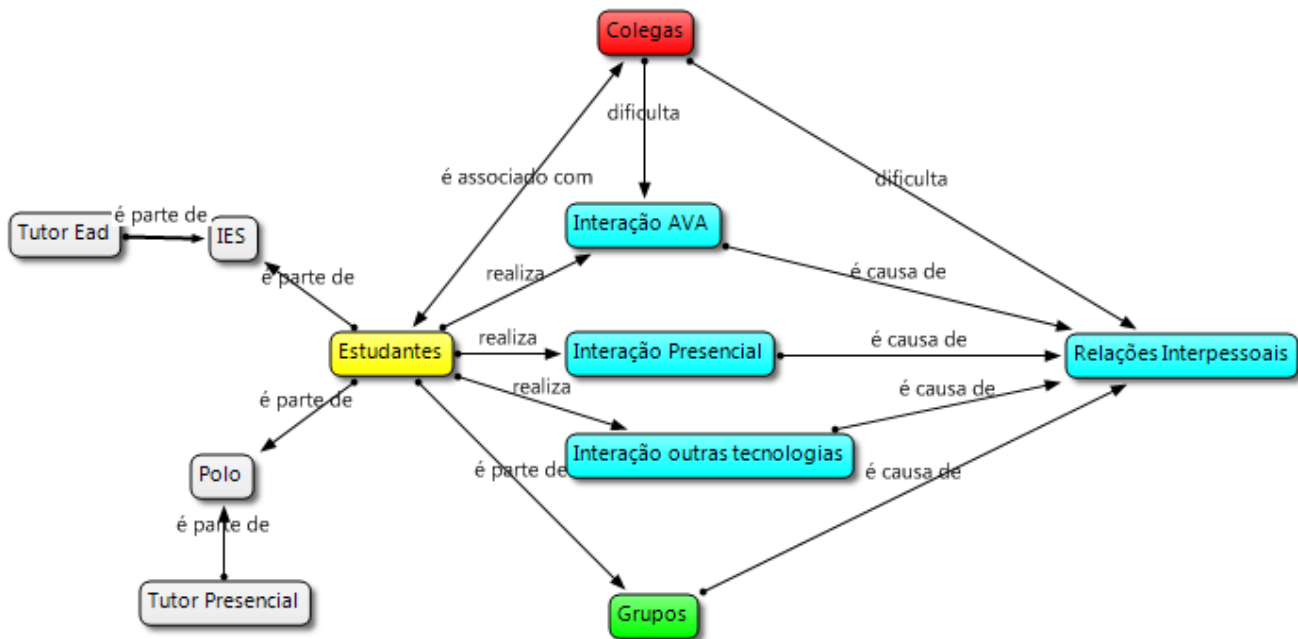


Figura 9 - Diagrama do nó estudante
 Fonte: elaborado pelo autor

Para descrever o “nó estudante”, cabe deixar registrado que não se pretende abranger todas as relações que os estudantes mantêm no decorrer do curso. Mas pretende-se, certamente, elencar as relações que influenciam, positiva ou negativamente, no processo de interação, nos relacionamentos interpessoais, no estabelecimento da confiança e na consequente possibilidade de criar e compartilhar conhecimentos e experiências.

O estudante “é parte da” IES, parte do polo e parte de grupos. Ao ser parte do polo, confere ao estudante o direito de utilizar sua estrutura. Neste caso, concorrem com o direito de utilizar a estrutura do polo, os demais cursos oferecidos no polo, que podem ser da mesma IES ou de outras IES. De acordo como tutor 9

Mas não tem uma biblioteca com espaço para eles estudarem... Tu viu que ali do lado de onde nós estávamos que do outro lado ali é a biblioteca, que nós estávamos, daí o pessoal já foi... ali era pós da administração pública já estavam fazendo uma atividade ali. Aquele outro pessoal ali era da UDESC, pessoal de pedagogia. Que hoje não é aula presencial, é aquela que eles vem se o aluno precisa de alguma coisa, tal né.

Os grupos são formados em diversas ocasiões, ou por força de alguma atividade proposta, ou para estudar em grupo. No entanto, surgiu nos dados que raramente o grupo sofre mudanças no decorrer do curso, os grupos são formados por afinidade ou por casualidade, e se mantêm inalterados.

Tem alunos que desde o início fazem trabalho com o mesmo grupo, fizeram a panelinha né. Uma vez ou outra trocaram, por uma circunstancia ou outra, mas assim, eles interagem dessa maneira, foi assim que o grupo está indo adiante (TUTOR 6).

Diversas são as oportunidades de corroborar o descrito pelo tutor 6, observe-se outra citação, agora de um aluno entrevistado.

O grupo, na verdade, começou a se formar já no início do curso, eu quando comecei o curso encontrei dentro da sala de aula no primeiro dia de aula, que daí foi onde a gente se conheceu, eu encontrei uma pessoa próxima de mim que eu não sabia nem que estaria ali, e uma pessoa que eu já conhecia de outro tempo, mas não tinha tanta proximidade. E aí a gente acabou formando, e essa outra pessoa conhecia aquela outra e outra aquela outra, e formou o grupo,

e ai a gente ficou ali: -Essa aqui é a nossa equipe (ALUNO 9)

Outro tutor enfatiza que a formação dos grupos se deu por afinidade. Observe:

Mas meio que engraçado é que durante o período foi se formando os chamados feudos né, e geralmente os mais inteligentes que se juntavam, os que tinham mais facilidade vamos dizer assim né. Os que tinham mais facilidade eram aqueles que geralmente se juntavam para formar, eles faziam o grupo deles de estudo (TUTOR 3).

É muito em função dos grupos, que os estudantes interagem, seja presencialmente, por AVA ou outras tecnologias. E mais do que isso, o grupo “é causa de” relações interpessoais e essas relações são também causas de mais interação o que gera um ciclo virtuoso, onde os relacionamentos intensificam as interações. “E uma coisa que agora você falando eu notei, eu até coloco a minha opinião antes deles tranquilo, mas eu só comento a postagem deles, eu não comento a de quem eu não gosto, pra não gerar conflito com a pessoa. Eu prefiro comentar o das minhas amigas e amigos” (ALUNO 1).

Os grupos tangenciam a formalidade, pois grande parte deles é formada em função da disciplina “Seminário temático”, portanto, a gestão do curso, professores e tutores, sabem de sua existência. Mas extrapola a formalidade ao passo que o mesmo grupo se reúne para outras finalidades, como outros estudos, ou atividades extra curso.

Alguns foram por afinidades, outros pela ocasião. Eu acabei me relacionando mais com as pessoas que eu encontrei no início do curso e a gente conversou. Talvez não seja nem por afinidade por que eu não conheci todos, então não pude fazer assim essa seleção, digamos assim, de pessoas. Foi mais pelo primeiro contato e a gente acabou estendendo (ALUNO 5).

Em sentido contrário, o código colegas está associado com estudante, mas neste caso a influência é negativa. Na citação em que o entrevistado se sentia mais a vontade em participar do fórum quando alguns membros de seu pequeno grupo já haviam participado, vê-se também que quando o seu grupo não participava ela demorava mais e só participava quando realmente se sentia segura, e justifica que é para não gerar conflito.

A influência negativa de *colegas* pode ser observada também em situações presenciais, por exemplo, um caso relatado onde um “colega

chato” atrapalhava as videoconferências e desestimulou a participação dos demais.

no início tinha uma pessoa que vinha pra vídeo aula pra falar mal do professor, que queria ver o professor errar (ALUNO 1).

Por fim, *colegas* “dificultam” as relações interpessoais, conforme relata o Tutor 3

Eles me relataram depois que tinham vergonha de perguntar por que os outros teriam acesso aquilo e muitas vezes eles achavam que a pergunta da dúvida deles era banal. Então muitos se calavam e não perguntavam, e acabavam ficando com as dúvidas, ou então iam para o e-mail explicando isso, dizendo isso para mim e se sentindo mais a vontade para conversar via e-mail, porque éramos só nós dois né.

Esclarece-se que no Diagrama 9, os tutores presenciais e a distância realizam interações dos três tipos, porém não se representou por questões de visualização. Ressalta-se ainda, que apesar das setas entre os tipos de interação e as relações interpessoais serem unidirecionais, a influência é mútua. Tanto as interações são causadoras de relações interpessoais, como as relações interpessoais são causadoras de mais interações.

Por fim, registre-se que parte substancial da codificação do estudante já foi relatada no nó das características individuais, que em grande parte, explicam também as relações entre estudantes e demais códigos.

Encontram-se no Apêndice H - Citações do nó estudante – as falas dos entrevistados que complementam esse nó analisado.

4.3.4 Nó Gestão do Curso

O Diagrama 10 representa a gestão do curso e sua influência na definição das estratégias pedagógicas.

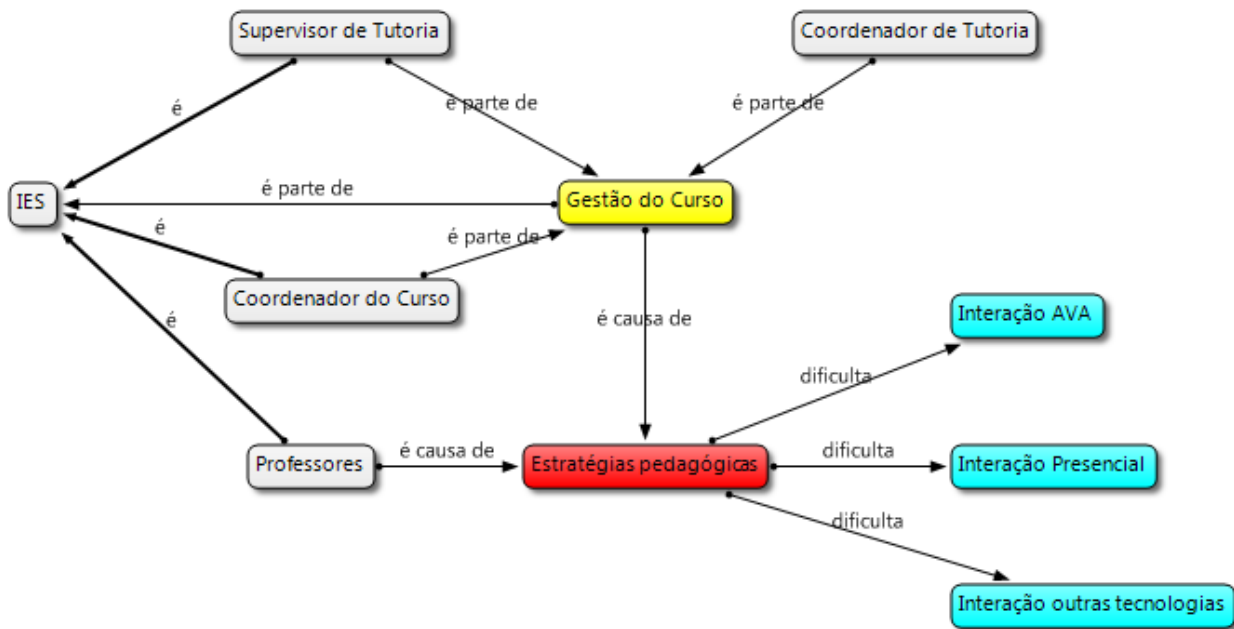


Figura 10 - Diagrama do nó gestão do curso
Fonte: elaborado pelo autor

A Gestão do Curso é formada pela soma dos códigos IES, coordenador do curso, coordenador de tutoria e supervisão de tutoria. Esses quatro envolvidos são diretamente responsáveis pelo gerenciamento do curso.

Os três últimos em especial, como já mencionado em outra oportunidade, influenciam fortemente no desenvolvimento das estratégias pedagógicas, que na interpretação desse autor, diminuem consideravelmente as possibilidades de interação em favor de uma padronização das disciplinas.

As estratégias pedagógicas são formadas em grande parte pela gestão do curso, mas também pelo professor, que como já ressaltado, tem um papel reduzido nesse curso estudado. E ainda, são influenciadas pelas ferramentas do AVA disponíveis e pelo conhecimento que o professor e/ou a equipe de tutoria tem dessas ferramentas.

Nessa instância aparece um fator interessante e paradoxal. De um lado, a gestão do curso desenvolve instrumentos e estratégias de padronização que favorecem e desenvolvem a autonomia do acadêmico. Por outro lado, isso inibe as estratégias que envolvem mais interação e relacionamentos que ampliam possibilidades de criação e compartilhamento de conhecimentos e experiências. Conforme relata o Tutor 1 “Eu acredito assim que a partir do momento que adquiriu certa autonomia, em casa ele rende mais”. Corroborando com essa afirmação tem-se a fala do Coordenador de polo 4

Olha, duzentos por cento de sinceridade aqui, o aluno de educação a distância procura o outro colega quando eles vão fazer trabalho em grupo. Senão é o que eu te disse, eles seguem a regra de autonomia. Fazem em casa, se viram em casa, quando conseguem não aparecem nem no polo. Isso no início me angustiava muito.

O código Ferramenta-AVA foi deixado em vermelho como uma influência negativa. Porém, além das ferramentas em si, o conhecimento da equipe sobre as ferramentas-AVA age de forma a limitar as estratégias pedagógicas.

Registre-se, contudo, que mesmo sendo identificada a influência negativa da gestão do curso nas estratégias pedagógicas não foram objetos de análise, as influências positivas, que certamente há. Observe-se a fala de um dos entrevistados, quando se tratava da interface sistematizada de todas as disciplinas do curso. O aluno 5 menciona “Eu posso falar dos pontos positivos, que seria na facilidade de uso, a forma de disposição dos conteúdos bem clara, muito tranquilo [...]”.

Em resumo, o relevante de se observar nesse nó, é: (a) diminuição do papel do professor na formulação das estratégias pedagógicas; (b) o paradoxo de que ao buscar uma padronização a gestão do curso inibe a formação de estratégias que favorecem a interação.

Podem-se observar as falas complementares a esse nó no Apêndice I - Citações do nó gestão do curso.

4.3.5 Nó das Interações presenciais e interação por outras tecnologias

No Diagrama 11 as Interações Presenciais e Interações por outras tecnologias foram deixadas em amarelo, pois é o objeto em foco neste nó.

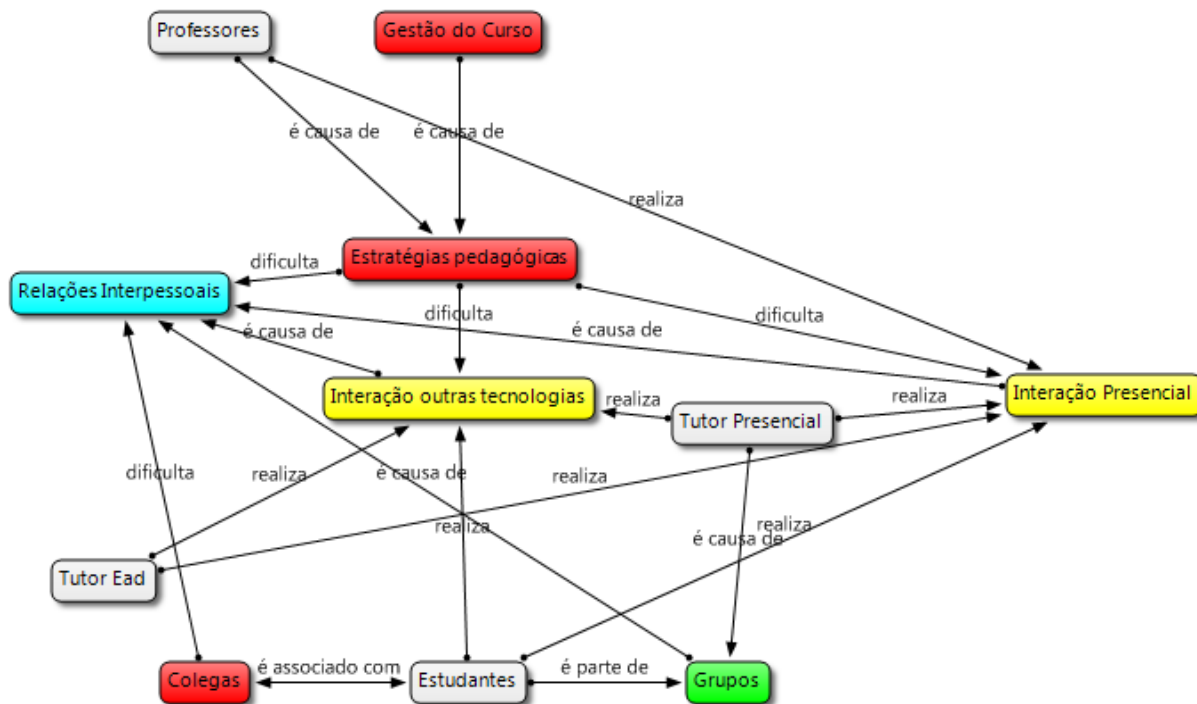


Figura 11 - Diagrama do nó interação presencial e outras tecnologias
 Fonte: elaborado pelo autor

As interações presenciais e por outras tecnologias, como já mencionado, não são escopo desta pesquisa. De qualquer forma, deve-se representar aqui, a título de menção e para explicar a influência destas interações no escopo da pesquisa.

Todo envolvido realiza algum tipo de interação com algum outro envolvido, porém, como o objeto de estudo é a criação e compartilhamento de conhecimento dos estudantes, serão descritas somente as interações que envolvam os estudantes diretamente.

As interações entre tutor presencial e estudantes, raramente ocorrem por AVA, são quase sempre presenciais ou por outras tecnologias, como telefone, Msn, redes sociais, etc. De acordo com o modelo do curso, o tutor presencial não atua no conteúdo, sua função é de envolver o estudante no curso, estimulá-lo na formação de grupos de estudo, enviar lembretes das atividades, mantê-lo ativo no curso. Dessa forma, as interações entre tutor presencial e estudante, ocorrem de forma frequente, é comum, por exemplo, o tutor ter todos os seus estudantes adicionados como contato em redes sociais ou Msn.

A nova tutora foi um presente para os alunos. Sempre em reunião de tutores, de equipe eu sempre pedia para eles fazerem, promover esse encontro no polo com os alunos, fazer um encontro que não pode ser a noite, mas pode ser durante o dia, porque muitos trabalham, estudam, e fazem outra atividade, proporcionar alguns momentos que eles possam vir, mesmo que não venham todos, mas venham dois, três. Então, isso era uma dificuldade muito grande com os outros tutores, ela já teve essa flexibilidade de fazer esse encontro com eles. No acompanhamento agora com o TCC foi ótimo, muito bom mesmo, ela fez um trabalho maravilhoso de interação (COORDENADOR DE POLO 8).

Essa frequência com que o tutor mantém contato com os estudantes, faz com que eles se mantenham ativos e envolvidos. Esse fato é discutido pelo Coordenador de polo 2 “O pessoal que vinha sempre, frequentava sempre os grupos de estudo foi o que primeiro se formou”.

Como uma das funções do tutor presencial é estimular a formação de grupos de estudo, essas interações entre estudantes e tutor, provocam o surgimento de novas interações, também nas três categorias, entre os próprios estudantes. “O tutor tem que ser estimulado a passar vários

convites para esse aluno estar lá. Essa relação de construção ela tem que existir, se você não investe nessa relação” (TUTOR 1).

As interações, além de serem desejáveis, são também obrigatórias em certas ocasiões, quando do desenvolvimento de atividades em equipes. No entanto, percebeu-se que as categorias de interações são concorrentes entre si no quesito tempo e esforço do acadêmico. E ao estimular um tipo de interação, “se gasta” o tempo e esforço disponível do estudante em detrimento das interações concorrentes. Ressalta-se, no entanto, que as interações são causas de mais interações.

Mas então fomos desenvolvendo meios, os próprios chats, a gente vai vendo a opinião do colega e colocando a nossa e então a gente vai se identificando mais com uns ou com outros, e vai criando um meio virtual de se comunicar (ALUNO 1)

Ainda nesse sentido, observe-se que

[...] eles comentam que quando tinha a videoconferência obrigatória, que eles tinham que vir ao polo, essa interação entre eles era mais um momento de compartilhamento (TUTOR 8).

O fato da concorrência entre as interações surgiu em duas ocasiões distintas. A primeira delas, sendo a concorrência da interação AVA com a interação por outras tecnologias. Ao se perguntar sobre o sistema de mensagens existente dentro do AVA, as respostas foram “desconhecimento”, “nunca usei”, ou ainda “usei uma ou duas vezes no início”. E, em complemento, afirmou-se que é preferível utilizar o e-mail, e os motivos variavam entre facilidade, disponibilidade maior do e-mail, ou simplesmente hábito. Em conversas instantâneas foram citadas como preferenciais o uso do Msn ou do Facebook.

hoje em dia eu acredito que começamos com um problema que a gente fixou muito o e-mail como forma de contato com os alunos, e isso acabou acarretando que acredito que nunca foi pedido para os alunos para que eles usassem muito o Moodle como forma de interação (TUTOR 3).

O segundo tipo de concorrência identificada foi da interação presencial sobre os demais tipos. Em um polo típico, os estudantes

residem próximo ao polo, o que favorece a ida do estudante ao polo. No entanto, os estudantes que frequentam o polo, pela fala dos coordenadores de polo e dos tutores presenciais não são a maioria da turma. Porém, o exposto pelo aluno 2 corrobora a existência de interação presencial, e que pode ocorrer em detrimento do polo.

em casa também, na casa de um ou de outro a gente se encontrava. Porque a cada seis meses tinha um seminário e a gente tinha que ver qual a função, um pesquisa, o outro apresenta, o outro vai atrás da introdução, a gente dividia as tarefas e para isso tinha que se encontrar (Aluno 2).

O aluno 2 relata ainda que se comunicava através do fórum, entre os alunos do mesmo polo e no final do curso na comissão de formatura que utilizaram Skype.

Pelo ambiente eu cheguei a deixar algumas mensagens, principalmente no início do curso que tinha algumas dúvidas, mas o pessoal não deu retorno, então acho que também foi isso um pouco que desestimulou. Então eu tinha alguns colegas mais próximos que daí eu tinha contato, mas eu fazia o contato por meio de outras ferramentas, não pelo ambiente (ALUNO 5).

De qualquer forma, em grupos onde as interações presenciais são maiores, percebe-se o uso de outras tecnologias para o agendamento dos encontros, e nos encontros discute-se conteúdo, criando e compartilhando conhecimentos e experiências. De acordo com o tutor 8

Eu acho que pouco, o que eles mais utilizam mesmo é o e-mail. Por exemplo, assim, eu sei que eles têm grupos e a gente tem um grupo. Então por exemplo, tem uma atividade, um consegui resolver e um está com dificuldades, eles disparam por ali e por ali eles vão conversando, quem consegue passa para o outro, “ah eu não consegui fazer, eu não entendi”. Eles se ajudam pelo grupo de e-mail.

Excetua-se a condição de polo típico, cidades que são consideradas como polos regionais, por exemplo, Lages, Chapecó e Joinville, ou ainda polos com problemas estruturais que inviabilizam a

ida do estudante ao polo fora do dia de agendamento, como Criciúma por exemplo.

Outra interação frequente que os estudantes mantêm, é aquela com o seu tutor a distância. Esse envolvido trata especificamente do conteúdo das disciplinas ministradas. Foi detectado como principal meio de interação, a utilização do e-mail. E, raramente outras formas de interação bilateral são utilizadas entre esses envolvidos. De acordo com o relatado, excepcionalmente e em questões que fogem ao padrão, como dúvidas administrativas tratam-se também por telefone.

A explicitação do termo bilateral fez-se necessária, pois esses envolvidos também interagem no AVA, por meio da ferramenta fórum, que será tratada em maior detalhe na descrição do próximo nó.

Outro fato importante, que afeta tanto as interações por AVA quanto por outras tecnologias, é a estratégia da gestão do curso, em enviar sempre que possível o tutor presencial ao polo sob sua responsabilidade. Essa interação presencial planejada entre tutor a distância e estudante, estabelece uma relação de confiança melhorando a comunicação e diminuindo o tempo de resposta. Neste ponto, o Tutor 3 apresenta uma experiência vivida por ele

Eu com meus alunos, ou com os tutores presenciais ou com coordenador de polo, eu sempre fui muito formal. E os alunos durante um tempo, até antes de eu ir no polo conhecê-los eles sempre também tentaram me responder de forma mais formal, até o dia em que eles me conheceram, que eu já entrei na sala fazendo brincadeira com eles tudo e eles me relataram: - A gente achava que tu eras um carrasco, fizeram várias citações assim, e a gente vê que não tu és bem diferente daquilo, na tua foto lá tem uma foto tua de terno, gravata, ai a gente ficou até com receio para uma pessoa séria, agora tu vem aqui de bermuda, camiseta nos visitar. Então mudou, mudou a partir do momento em que eu os conheci pessoalmente, mas eu nunca deixei de continuar com a formalidade. [...] Mas o texto em si eu sempre prezei muito pela formalidade, eu nunca mudei isso, o que mudou foi que muitos depois dali começaram a se abrir mais comigo, começaram a fazer relatos da vida, falar das questões da dificuldade, o que estavam passando, isso que eu vejo que mudou.

Desse nó, duas coisas devem ser guardadas, a primeira é a noção da concorrência existente entre as interações, e que ao privilegiar um

tipo, essa concorrerá em tempo e esforço do acadêmico em detrimento das outras interações, e por fim, que as interações do tipo presencial aumentam a possibilidade do estabelecimento da confiança, melhorando as demais interações.

No Apêndice J - Citações do nó interação presencial e outras tecnologias – encontram-se as falas compiladas para esse nó.

4.3.6 Nó Interação AVA

O Digrama 12 representa as principais relações existentes que influenciam positiva ou negativamente na Interação AVA.

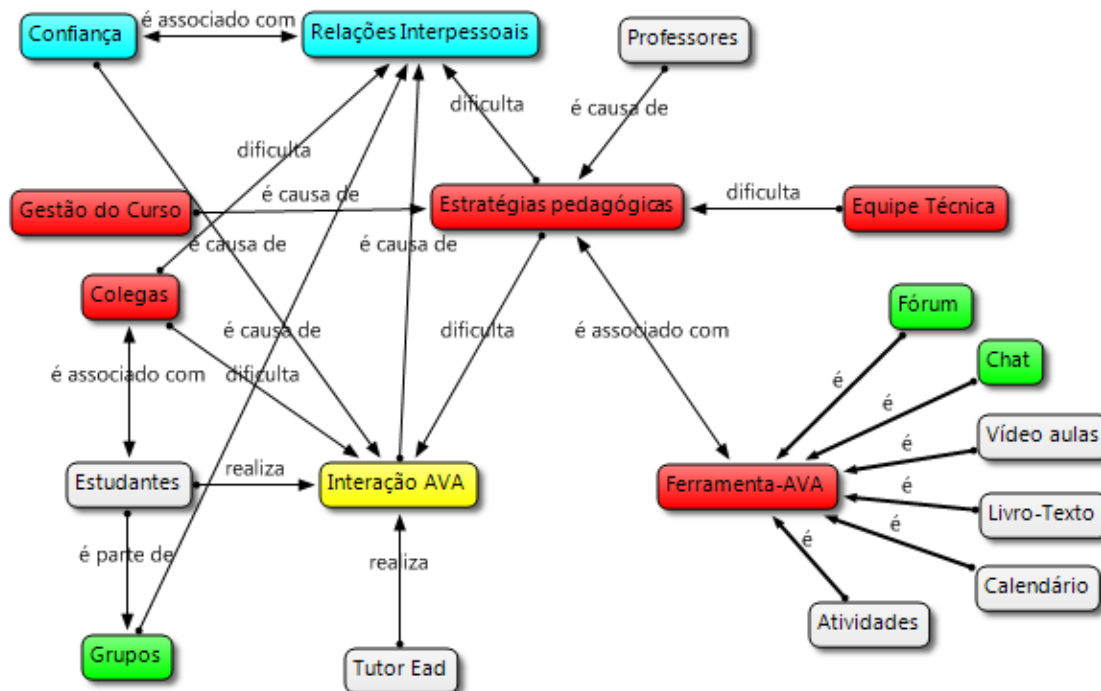


Figura 12 - Diagrama do nó interação AVA
 Fonte: elaborado pelo autor

Ao escrever sobre as interações no capítulo que trata da revisão da literatura, apontaram-se diversos tipos elencados por Mattar (2009), alguns deles convêm repetir nesse tópico. São elas: (a) aluno-professor; (b) aluno-conteúdo; (c) aluno-aluno; (d) aluno-interface; (e) interação vicária.

Ainda lembrando aspectos teóricos, ficou conceituado que relações interpessoais presumem a interação recíproca entre dois ou mais indivíduos. Portanto, as interações do tipo aluno-conteúdo, aluno-interface ou ainda interação vicária não cabem no conceito de relações interpessoais, e conseqüentemente, fogem ao escopo desta pesquisa. No entanto, será representada nesta seção, pois algumas delas estimulam ou limitam as demais interações. E ainda, são oportunidades de aprendizado do acadêmico.

Esse nó pode ser entendido por três aspectos fundamentais. O primeiro deles é a relação entre o envolvido e a interação AVA. O envolvido é o sujeito que realiza a interação. Portanto, precisa haver vontade do sujeito. Conforme o Coordenador de polo 7

Aluno que não acessa o ambiente, que não está atualizado nessa condição, eu vou-te dizer que é um aluno que fica para trás. E eu percebo bem isso, os nossos alunos que tem uma evasão, que não conseguem acompanhar, eu percebo que é pela dificuldade de ficar acessando o tempo todo o ambiente.

O segundo aspecto é a tecnologia envolvida. Como as interações AVA ocorrem por meio de uma plataforma previamente definida, qualquer interação está limitada ao que oferece a tecnologia e ao uso impregnado da mesma, sendo neste caso, as estratégias pedagógicas e o conhecimento da equipe técnica também limitadores ao que oferece a tecnologia. O terceiro aspecto refere-se ao ciclo de influência onde a interação causa relações interpessoais, as relações interpessoais estão associadas a confiança, maior a confiança, maiores as possibilidades de se relacionar, conseqüentemente, aumentam as chances de mais interações.

As principais interações identificadas que ocorrem por meio do AVA são: (a) estudante-conteúdo; (b) estudante-interface; (c) estudante-estudante; (d) estudante-tutor; (e) estudante-professor. A ordem posta respeita a frequência das interações encontradas, sendo a maior frequência a do estudante-conteúdo e a de menor frequência a de estudante-professor.

Antes de partir para o detalhamento de cada uma dessas interações, convém ressaltar que existem outras de menor relevância para a pesquisa, como dos tutores presenciais e o ambiente, ou dos coordenadores de polo e o ambiente. Essas, principalmente em função do acompanhamento do calendário de atividades. Ainda tem-se, com alta frequência a interação tutor a distância e a interface, o que é esperado já que um tutor é responsável por um grupo médio de vinte e cinco estudantes.

As interações estudante-conteúdo e estudante-interface ainda que fujam ao escopo das relações interpessoais, é parte significativa da vida acadêmica do estudante. É por meio do AVA, que o estudante tem contato inicial com o conteúdo sendo ele composto essencialmente por livros-texto, vídeo-aulas, material complementar em forma de links ou artigos. Essa interação utiliza pouco o AVA, pois foi detectado que normalmente os acadêmicos baixam os conteúdos em computadores pessoais não voltando ou raramente voltando a acessar o AVA para aquele propósito.

Neste quesito, registre-se que os materiais desenvolvidos pelo curso, não favorecem o retorno do acadêmico à plataforma. É perfeitamente concebível, que no momento inicial da disciplina o estudante entre no AVA baixe os conteúdos necessários e volte a entrar no AVA somente em momentos avaliativos. Complementando, tem-se a fala do aluno 2 “o AVA é geralmente para postar as atividades, tarefas, o fórum, vídeo aula que eu sempre gravava no meu computador porque tu assistindo a aula direto do AVA é complicado, então tu a grava antes e depois tu assiste”.

É concebível, mas não é raro que a frequência de acesso ao AVA seja maior. Pelos relatos, os estudantes acessam pelo menos duas vezes por semana. Portanto, a interação estudante-conteúdo não é a razão dessa frequência de acesso. O Aluno 1 diz, por exemplo, que está com o ambiente virtual aberto todos os dias no horário comercial, já o aluno 8 afirma acessar o AVA pelo menos três vezes por semana.

A interação estudante-interface é aquela onde o estudante interage apenas com apenas com a plataforma e suas ferramentas, sem que haja outra pessoa envolvida. Nesse aspecto, é necessário mencionar que a equipe técnica da tutoria é responsável pela montagem de todas as disciplinas e para isso, segue *script* padrão. Dessa forma, os elementos, objetos e ferramentas do AVA são dispostos da mesma maneira em todas as disciplinas, facilitando para que o estudante se familiarize mais rapidamente com uma nova disciplina.

Todo ser humano tem resistência à mudança, então você se acostuma de um jeito eu já sei onde eu busco informação, eu já sei onde procurar, então eu acho melhor. Houve algumas mudanças, me deixa lembrar, o que teve de mudança que o pessoal se perdeu e reclamou... a até quando não colocam os slides, o pessoal reclama porque a gente já tá acostumado àquele padrão. A gente tem aquele padrão, tá acostumado (ALUNO 1).

Essa interação estudante-interface se dá por meio de diversas ferramentas. A própria disposição dos elementos em tela, a ferramenta calendário, onde o acadêmico acompanha o cronograma do curso, os históricos dos chats que mesmo na ausência de outras pessoas para interagir, serve ao aluno de conteúdos a serem pesquisados. A disposição do menu superior, no qual é possível localizar de forma rápida todas os conteúdos necessários aos alunos.

Porque às vezes lá no e-mail que eu tenho do Msn, as vezes eles não me respondem mais ou trocaram, enfim. Mas ali no ambiente, quem está online é na hora, eu vi ali e já dou um oi e tal. Então assim, eu interajo mais com eles por ali, que ai eles já me perguntam alguma coisa de alguma nota, se já saiu, se não saiu. Aí eu já estou no ambiente, já consigo saber se a nota já saiu ou não e eles já sabem também bem mais rápido (TUTOR 6).

As principais ferramentas utilizadas hoje, de interação no AVA do curso, que pressupõem relações recíprocas entre duas ou mais pessoas, são os chats e fóruns. Todas as disciplinas disponibilizam esse tipo de interação.

Nos chats tem-se duas situações de interações. A primeira entre estudante e tutor, no qual são marcados semanalmente horários para a conversa entre as partes. Como os horários já são fixos, alguns estudantes relataram problemas em acessar o chat no horário comercial. A tutoria funciona das 8h às 20h, mas os tutores não ficam todo o tempo nos chats, pois realizam outras atividades como correção de provas, outras atividades e a resposta aos e-mails.

Já os chats com os professores acontecem também em períodos pré-estabelecidos, conforme a disponibilidade de agenda do professor. Dependendo da afinidade tecnológica do professor, alguns preferem entrar com seu login e responder aos alunos e outros preferem ir

respondendo presencialmente aos tutores, que vão colocando as respostas dos professores no chat. Na percepção dos alunos, é importante a participação do professor, pois quando o tutor responde, eles não sabem realmente se o professor está presente, não gerando assim uma confiança grande nas informações repassadas. Normalmente não se tem uma participação grande nos chats, e nas disciplinas de cálculos são usados os fóruns.

Durante o curso a gente foi acompanhando e ocorreram mudanças de ferramentas utilizadas, por exemplo, na parte de cálculo, chegou um ponto em que não se trabalhava mais com o chat, porque ficava muito complicado tentar explicar a questão, as dúvidas para o aluno através do chat. Então foram criados aí outros tipos de fóruns, além dos outros tipos de fóruns que são criados que são fóruns com alguma indagação aos alunos para eles responderem né, para eles interagirem. Foram criados fóruns, como se fossem fóruns de dúvida da atividade 1, fórum de dúvida da atividade 2, foram criados outros mecanismos (TUTOR 3).

Outra ferramenta de interação é o fórum. São solicitadas postagens que provoquem a discussão entre os alunos e cabe ao tutor mediar às discussões. Neste ponto, é interessante relatar a influência dos grupos e dos colegas nas postagens. Um dos entrevistados relatou que dificilmente toma a iniciativa das primeiras postagens nos fóruns, com medo das possíveis críticas, sendo assim, só iria fazer a postagem após algum estudante do seu grupo postar alguma mensagem. Percebe-se então uma referência à confiança gerada nas relações interpessoais formadas nos grupos, ou seja, a relação dá confiança para o aluno escrever, ao passo que um estudante fora do grupo inibe a sua participação no fórum. Exemplificando este conceito, tem-se a fala do aluno 1

Bem sincero, por medo de dar balão, as vezes tu vai querer falar alguma coisa, como a gente já teve problemas com alguns colegas que dizem “oh, essa ali deu balão no fórum” então eu prefiro comentar só quando já estou me sentindo a vontade com o tema. (Aluno 1)

Esses momentos também auxiliam na troca de experiências, pode-se perceber que em alguns casos, outros estudantes acabam respondendo antes da mediação de tutor. Busca-se ainda solicitar que os estudantes façam pesquisas para balizar suas opiniões. Nesse fato, um entrevistado relata que alguns fóruns tornam-se extremamente extensos, com longos textos copiados da internet, o que inibe também a interação. Nesses fóruns não há participação do professor, a não ser na sua elaboração. Cabe destacar que a elaboração do fórum é importante para propiciar uma maior discussão e interação. Em alguns casos os fóruns induzem a uma resposta única, o que desestimula os alunos.

Porque assim, no fórum, tem que ser a tua opinião e geralmente o pessoal pegava copiava e colava coisas da internet, aí ficavam aquelas coisas enormes, aí você acabava não lendo e ficava uma coisa maçante e chata. Eu acho que o fórum tem que ser uma coisa bem pessoal e dar a sua opinião mesmo, errado ou não, mas dar a sua opinião. Não ficar copiando e colando da internet. Ficava chato (ALUNO 2).

Essa ferramenta, mesmo existindo de forma a propiciar as discussões em todas as disciplinas, observa-se pelo comentário a seguir, que pode ser mais bem explorada.

Em muitos fóruns eu fui participar primeiro, fui dar minha opinião primeiro, alguns né, não sei se eu posso dizer que são muitos. Alguns eu abria estava lá o questionamento aí eu não respondia as vezes na hora também não, eu ia as vezes sugerir até alguma leitura, alguns até sugeriam que a gente buscasse algum link na internet, visse isso, visse aquilo, aí eu emitia o meu parecer, tinha colegas que iam lá e também davam seu parecer, alguns concordavam comigo, outros não e eu também replicava. E também aconteceu algumas vezes de eu pegar opiniões de colegas e concordar ou não com eles, ou parcialmente ou totalmente, isso aconteceu, eu acho que foi uma ferramenta importante, mas pouco explorada (ALUNO 9).

Tanto o chat, como o fórum, além da evidente possibilidade de promover relações interpessoais, possibilitam outro tipo de interação já conceituado. A interação vicária, na qual o acadêmico lê os históricos dos chats, ou observa as discussões que os colegas expressaram nos

fóruns, com isso, silenciosamente interage e se desenvolve. Ficou evidenciado, que essa aparente não participação, estimula no acadêmico a participação. Pois, primeiro ele desenvolve os conhecimentos necessários acerca do tema, cria um grau satisfatório de autoconfiança, e à medida que se sente mais confortável, parte para a participação efetiva.

às vezes quando o assunto não é muito o meu chão eu gosto mais de ler o dos outros mas eu sempre leio todos. O pessoal vai postando e eu vou acompanhando, e aí quando eu acho que me achei, vou e participo, comento a participação dos meus colegas (Aluno 1)

É relatado pelo Aluno 9 “Uma outra ideia, eu me lembro de que até teve um episódio lá que eu emiti um parecer, aí o colega pesquisou e disse que não era assim, mostrou a fonte, eu fui lá e observei, realmente pensava de um jeito, mas a coisa é de um outro”. Essas divergências de opiniões em fóruns pode provocar a inibição da participação de outros.

Deste nó resgata-se que, não só a tecnologia, mas o conhecimento técnico sobre a mesma, bem como as estratégias pedagógicas, limitam as possibilidades de interações pelo AVA. Além disso, parte do tempo em que o estudante utiliza o AVA não é percebida pelos tutores, pois não interage ativamente. Assim, deve-se mencionar a possibilidade do acadêmico estar interagindo das formas aluno-conteúdo, aluno-interface e interação vicária.

Para este nó, apresenta-se o Apêndice I - Citações do nó interação AVA – como compilação das falas dos entrevistados.

4.3.7 Nó das Relações Interpessoais e da Confiança

A última representação gráfica é do diagrama de nó das relações interpessoais e da confiança, apresentado a seguir na figura 13.

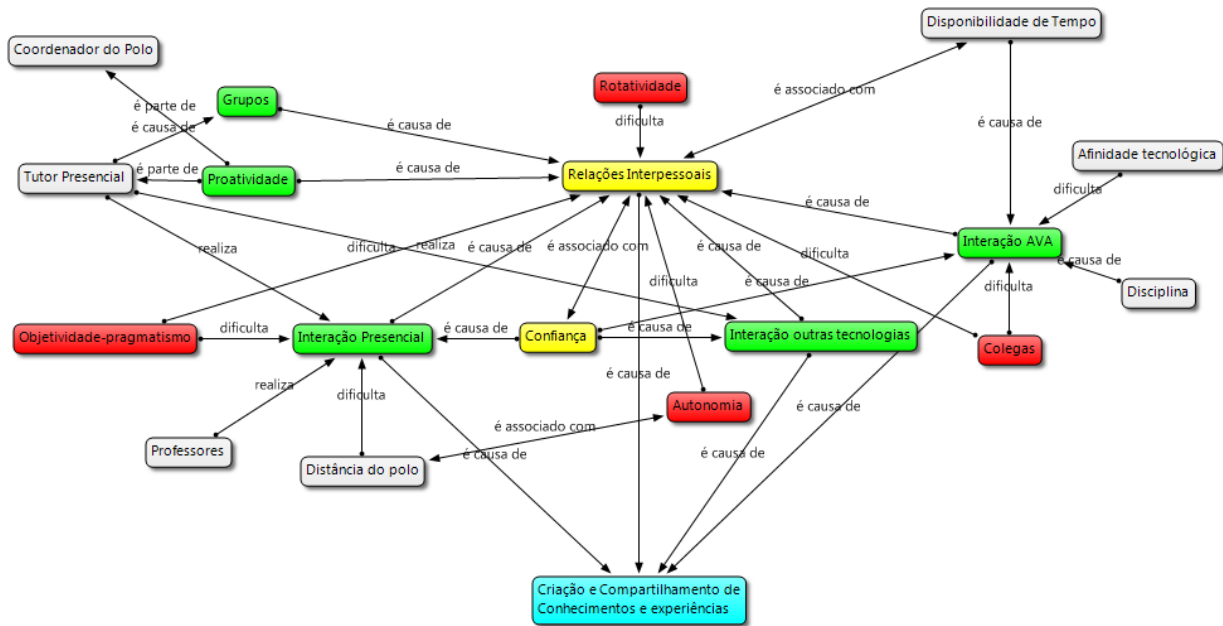


Figura 13 - Diagrama do nó relações interpersonais e confiança
 Fonte: elaborado pelo autor

A partir do diagrama, percebe-se que todas as interações confluem para relações interpessoais como suas causadoras. Além das interações, a proatividade, em especial do tutor presencial e a do coordenador do polo, são também causadoras de relações interpessoais. Grupos também são causadores de relações interpessoais, mas os colegas do polo, ou de outros polos influenciam de maneira negativa.

Sobre confiança percebe-se que esta é conquistada aos poucos, inclusive com a adaptação do aluno à modalidade de Ead.

Mas assim, isso eu acho que eles foram adquirindo com o passar do tempo, com o passar do curso, porque no início, eu acredito que o aluno Ead, no início, quando nunca teve antes uma experiência Ead, eles ficam: será que por Ead eu aprendo? Será que por Ead eu vou aprender? Será que eu vou saber usar as mídias, as tecnologias que dão suporte ao curso? Isso eu percebo porque eu sou aluna Ead também. Eu fiz pós antes e agora estou fazendo uma graduação por Ead então eu percebo isso nos colegas. Eu já estou mais acostumada ao ambiente, a postar, atividade, essas coisas, mas é um preconceito que o aluno quando entra já tem. É uma descoberta para ele, e tudo que é diferente que é fora do cotidiano, causa estranheza e um pouco de medo (TUTOR 6).

Na fala dos entrevistados percebeu-se também que a interação do tipo presencial, melhora a qualidade das demais interações. Faz com que se estabeleça maior vínculo entre os envolvidos. Esse vínculo pode ser estabelecido por meio do AVA, mas de acordo com os entrevistados ele se torna mais forte após conhecer presencialmente as pessoas. Por exemplo, os tutores no início das suas atividades interagem com os alunos somente virtualmente, mas são formados laços, inclusive a rotatividade dos tutores sendo um fator negativo. Ao final de cada semestre, nos seminários temáticos, os tutores acompanham os professores nas atividades no polo, e esse encontro faz com que as relações se fortaleçam, aumentando inclusive a confiança. Um dos tutores relata que após o encontro presencial com os alunos eles passam a perguntar e participar mais. A seguir alguns relatos dessa experiência.

Mas assim, eu vejo que os alunos que mais participam tanto no ambiente quanto presencial, que a gente mais tá em contato, interagindo e fazendo

interagir, são os alunos que mais vão bem assim, que pegam poucas recuperações, se pegaram é porque não fizeram uma atividade ou outra (TUTOR 6).

O que eu vejo é que o pedido que depois eu passei a fazer para eles sobre determinados assuntos, sobre algumas atividades, eles acatavam melhor isso. Determinadas situações, atividades de matemática que eles estavam com dificuldade eles reclamavam, tentavam explicar, isso depois melhorou muito (TUTOR 3)

Então assim, o ambiente virtual também desperta essa curiosidade na gente, de conhecer a pessoa. E acho que não só comigo, mas na primeira oportunidade que o usuário do ambiente virtual tem de conhecer aquela pessoa, ele vai querer. Porque a gente cria um vínculo muito positivo, você conversa, você manda e-mail. A tutora presencial eu encontrei duas vezes, mas eu gosto um monte dela! Gosto porque a gente conversa muito pelo ambiente, por e-mail e tudo o que eu preciso ela me auxilia e tudo o que ela precisa eu também auxilio. Ainda agora nós atuamos juntas porque eles estão muito preocupados com as apresentações dos TCCs, aí eu disse: agora que eles terminaram como que a gente vai fazer. Aí elaboramos um material com dicas para eles seguirem para a apresentação do TCC. Então eu mandei algumas coisas que eu achava importante e ela colocou o que ela considerava e a gente montou um manualzinho para eles seguirem e foi passado para todos os alunos. E não precisou a gente se encontrar, a gente fez tudo pelo ambiente (TUTOR 8)

E os alunos até se esquecem um pouco da hierarquia, porque eles acabam enxergando o tutor como um colega, um colega que corrige as coisas dele (SUPERVISOR 1)

Os tutores presenciais teve um polo no qual eu tive mais contato, que desde o começo eles sempre conversaram comigo e a gente acabou utilizando outras ferramentas fora do Moodle que nos deu maior proximidade e a gente acabou se tratando de uma forma diferente desde o início (TUTOR 3).

Estou sentindo assim que está sendo muito prazeroso ter os encontros, as capacitações, as reuniões que são muito importantes, eu achava que deveria acontecer mais reuniões com os coordenadores de polo, com os coordenadores de curso, com os tutores, com a coordenação de tutoria, deveria acontecer mais de um por semestre ou duas, três vezes no ano né, para a gente ter essa integração maior, para a gente ter esse contato maior (COORDENADOR DE POLO 8).

Foi o mesmo, na verdade depois que a gente se conheceu presencialmente parece que melhorou a relação, a comunicação, porque talvez ele tenha sentido mais a vontade de buscar informação, eu também buscar informação com ele (TUTOR 1).

Os alunos relatam também que quando conhecem os professores pessoalmente o aprendizado na disciplina flui melhor.

Neste ponto resgata-se a interação nos seminários temáticos, e o que isso acarreta na confiança e nas relações interpessoais. Apesar dos encontros presenciais não serem o foco deste trabalho, eles afetam significativamente nas interações virtuais.

Ao final de cada semestre tem-se a disciplina de seminário temático. Essa disciplina é integradora dos conteúdos do semestre, e os estudantes precisam fazer um estudo de caso em grupo em torno de cinco integrantes. Por exemplo, é solicitado que façam uma pesquisa de clima organizacional em uma empresa, utilizando a teoria aprendida na disciplina de psicologia organizacional, e fazendo uso dos conceitos aprendidos na disciplina de estatística.

Desta forma, os estudantes vão a campo para fazer a pesquisa, normalmente realizada em uma das empresas em que trabalham. Esses trabalhos foram muito citados pelos entrevistados, como ponto crucial para a formação dos grupos e conseqüentemente no desenvolvimento das relações interpessoais. Normalmente o grupo formado pouco se modifica ao longo do curso, fazendo com que esse se torne o grupo que também faz estudos juntos, e que em muitos casos formam laços de amizade, participando de eventos sociais juntos. Forma-se com isso uma relação de confiança, que irá influenciar, por exemplo, na interação nos fóruns e chats das disciplinas, como já relatado.

Outro ponto importante a destacar dos seminários é a criação e compartilhamento de conhecimento e experiências. Após a realização do trabalho escrito, os alunos apresentam presencialmente os trabalhos para

um professor e um tutor que irão ao polo. Forma-se assim um ambiente propício para a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimentos, como *Ba* descrito por Nonaka e Takeushi (2008). É também o momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos, indo ao encontro da teoria proposta por Vygotsky (2007).

O que nós construímos de conhecimento foi através de seminários, que foi algo muito positivo, muito bom, porque nós conseguimos através dos seminários colocar um pouco de prática em tanta teoria que foi passada durante todo esse tempo, e o seminário, eu vejo um aspecto muito positivo [...] Talvez que pudéssemos trocar os seminários, porque são trabalhos desenvolvidos por alunos, é uma forma de compartilhar o conhecimento, que isso a gente não tinha acesso. Ou de repente fazer fóruns presenciais, acho que seria muito interessante ter fóruns presenciais (ALUNO 5)

É nesses momentos que os estudantes aprendem de acordo com a realidade em que estão inseridos. Os trabalhos normalmente são aplicados em seu ambiente de trabalho, ou mesmo em empresas da região. Como a maioria dos polos está situada em cidades pequenas, os estudos são direcionados a empreendimentos da região. Por exemplo, no polo do oeste de Santa Catarina, os trabalhos são mais voltados para o ramo da agropecuária. Já em Joinville têm-se mais trabalhos na área metal mecânica. Isso possibilita ao acadêmico aprender na sua realidade.

Cria um vínculo né. Cria bastante. Tem uns que tu fica meio parecido assim com o Pequeno Príncipe, lá aquela história: tu és responsável por aquilo que cativas. Então eles tem aquela confiança, o projeto piloto 1 que terminou ainda pouco, a gente ficou meio mãezona deles, eu digo a gente que foi também o técnico. Então eles tem tanta amizade, tanto carinho, e isso é uma troca, que eles vem aqui às vezes nos ver, e é muito bom (COORDENADOR DE POLO 4).

É interessante, e isso tu já vê que quando foi criado esse blog de formatura eu disse: está aí uma ideia que passou o curso e ninguém fez. Como forma de unir ... (ALUNO 6)

Talvez com os usuários que poderiam explorar um pouco mais essas ferramentas, tem até de interação. Por ser ensino a distância seria interessante a gente ter um contato mais próximo, que não ocorreu durante o nosso curso (ALUNO 5).

Eu particularmente como vejo mais externamente a percepção que eu tenho é que o modo que a gente utiliza o ambiente virtual atualmente não chega a criar um vínculo muito grande, pela ferramenta em si digamos, pelo modo como a gente usa (EQUIPE TÉCNICA 1).

O estudante vai desenvolvendo confiança ao longo do curso no AVA. Por exemplo, no início, posta sua atividade no ambiente e manda e-mail ao tutor para ver se recebeu. Esse tipo de atitude vai diminuindo ao longo do curso. Os alunos relatam que confiam nas informações e nas ferramentas do AVA. Cabe destacar que uma experiência negativa faz com que os alunos demorem muito mais a confiar no sistema. Foi relatado, por exemplo, uma data que estava errada no ambiente e o estudante perdeu uma prova. Após esse fato o tutor do polo encaminhava sempre um aviso aos alunos para lembrar as datas da prova.

Pode-se verificar desta forma que as relações apresentadas nos diagramas mostram os fatores que influenciam as relações interpessoais e a confiança, e conseqüentemente, interferem na criação e compartilhamento do conhecimento. As falas dos entrevistados corroboram as análises feitas pelo pesquisador, assim como a análise feita pelos especialistas. Mais falas para este nó podem ser observadas no Apêndice L - Citações do nó relações interpessoais e confiança.

Após a apresentação e análise dos dados, passa-se para as considerações finais, com os resultados obtidos, uma análise teórica empírica e recomendações para trabalhos futuros.

4.4 Principais resultados

Neste capítulo apresentam-se os principais resultados desta pesquisa. Primeiramente apresentar-se-á um quadro resumo dos resultados, posteriormente, uma breve explicação desse quadro.

Tópicos	Principais resultados
Ferramentas AVA	Há ferramentas concorrentes
	Limitação de conhecimento
	Padronização <i>versus</i> interação
Características individuais	Influenciam nas interações
	Coordenador de polo e Tutor presencial
	Autonomia
Interações	Ciclo virtuoso
	Paradoxo
Interação presencial	Promove o estabelecimento da confiança
Confiança	Facilita o surgimento de novas interações

Quadro 8 – Principais resultados

Fonte: Elaborado pelo autor

O primeiro tópico do quadro refere-se às ferramentas disponíveis no AVA, sobre elas, encontraram-se três resultados principais. O primeiro resultado significativo trata da concorrência entre as ferramentas do AVA. Quando se observa a proporção entre o total de ferramentas (27) e o total utilizado pelo curso (7), num primeiro momento pode parecer pouco, mas ao analisar as características das ferramentas percebeu-se que muitas delas são concorrentes entre si. Já o segundo resultado desse tópico é sobre o conhecimento das pessoas envolvidas em relação às ferramentas do AVA. Tanto a equipe técnica quanto os professores, desconhecem o uso de diversas ferramentas existentes, e por essa razão, o seu uso é limitado ou inexistente. Portanto, a falta de conhecimento sobre as ferramentas AVA limita o seu uso. Por último neste tópico, percebeu-se que a padronização do uso das mesmas ferramentas em todas as disciplinas diminui as possibilidades de interação.

O tópico identificado no quadro como “características individuais”, também apresenta três resultados mais significativos. O primeiro é que as características de um indivíduo influenciam nas interações. E, a influência pode ser negativa ou positiva dependendo da característica em questão. Para o segundo resultado, ressalta-se que as características individuais foram observadas como propriedades dos estudantes, porém, quando observado pró-atividade nos coordenadores de polo e tutores presenciais foi percebido aumento significativo de oportunidades de interação. Por fim, o terceiro resultado desse tópico trata da autonomia, que foi visto que apesar de ser uma característica aparentemente desejável, ela diminui as interações. A ressalva nesse ponto é que isso não significa que seja necessariamente bom ou ruim,

mas apenas que diminui as interações. Dado que o enfoque nesta pesquisa deu-se pelas interações, a autonomia surgiu como negativa.

O tópico das interações apresentam dois resultados que merecem ser discutidos. O primeiro é o ciclo virtuoso, no qual foi percebido que as interações de qualquer tipo provocam mais interações, também de qualquer tipo. Porém, nesse ponto surge um paradoxo, que é o segundo resultado desse tópico. O paradoxo de que uma interação, de qualquer tipo, concorre em tempo e esforço do estudante, portanto, ao privilegiar-se em demasia um tipo de interação concorrerá com os demais tipos de interação. Mesmo que esta gere um ciclo virtuoso reforçando as demais interações, é preciso levar em conta que o tempo é um recurso escasso.

Foi percebido ainda que a interação presencial promove o estabelecimento da confiança. Ficou evidenciado, no curso analisado que o encontro presencial melhora a interação entre os indivíduos, promovendo assim o estabelecimento da confiança. Ressalta-se, no entanto, que nas situações onde esse fato foi percebido o curso não faz uso de alternativas como o Skype por exemplo. O telefone é pouco utilizado, restando como principal meio de comunicação o texto síncrono (chat) e assíncrono (e-mails e mensagens).

Por fim, detectou-se que o estabelecimento da confiança entre os indivíduos do curso, facilita o surgimento de interações. Reforçando o ciclo virtuoso, onde as interações são causas de relações interpessoais, e as relações interpessoais por sua vez, possibilitam o estabelecimento da confiança, e, fechando o ciclo virtuoso, a confiança facilita o surgimento de mais interações.

4.5 Conclusões Teórico-Empíricas

Conforme percebido, os grupos formados pelos alunos desenvolvem característica de comunidades de prática, conforme exposto por Correia (2007), principalmente as características relacionadas com as comunidades virtuais de prática: adesão voluntária; indivíduos comprometidos e engajados numa prática comum e que trocam experiências e conhecimentos a respeito de um tema. Apesar de não ser muito desenvolvido no AVA, essas relações são mais intensas nos grupos de e-mails dos alunos.

É percebido por meio da fala dos entrevistados que a gestão do curso se preocupa com a padronização de suas atividades, corroborando os preceitos apresentados por Pereira (2002), de criar, armazenar, disseminar e utilizar eficientemente o conhecimento na organização,

assim como as políticas apresentadas por Terra (2005) de geração, identificação, validação, disseminação, compartilhamento, proteção e uso dos conhecimentos.

Sobre a criação e compartilhamento de conhecimento percebida por meio das entrevistas, pode-se verificar que a espiral do conhecimento, apresentada por Takeuchi e Nonaka (2008) ainda não está sendo devidamente utilizada no curso de graduação em Administração, na modalidade a distância. Esse ciclo é percebido nos grupos informais, mas nas vias formais do curso, como o AVA, por exemplo, são poucas as atitudes para a utilização da espiral, principalmente no que se refere à etapa de socialização, na qual se deveria compartilhar e criar conhecimento tácito através de experiência direta. Essas atividades são mais percebidas por meio das atividades presenciais, como os seminários, no qual se observa esse ciclo.

Foi percebido ainda que alguns processos não são hoje externalizados, como o treinamento de tutores a distância, conforme relatou o tutor 3. Para esse treinamento o curso se utiliza do princípio da socialização, no qual se resgata a ideia de que “é um processo de compartilhamento de experiências”, exemplificam que “os aprendizes trabalham com seus mestres e aprendem sua arte não através da linguagem, mas da observação, da imitação e da prática” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.60).

Resgatando-se a discussão de ordem e caos, de Takeuchi e Nonaka (2008) busca-se o cultivo dos traços opostos através do processo dinâmico do diálogo e da prática. Nesse sentido é relatado um constante diálogo, principalmente entre polos e UFSC, com o intuito de sempre melhorar os processos.

Assim como em qualquer organização, foi percebida uma forte influência do compartilhamento informal. Conforme as ideias de Grotto (2002), isso ocorre de maneira não preestabelecida durante encontros casuais e conversas locais, quando as pessoas trocam, ideias, pedem conselhos para resolver problemas e perguntam em que os outros estão trabalhando. Neste processo, o compartilhamento de conhecimento não é preestabelecido, mas acaba sendo feito da mesma forma.

A padronização, como já discutida, leva a benefícios de escala e de adaptabilidade, mas por outro lado pode prejudicar as possibilidades de interação. Porém essa padronização vai de encontro com duas das sete dimensões apresentadas da prática gerencial do modelo de Terra (2005) que são: (a) desenvolver uma cultura organizacional voltada à inovação, experimentação, aprendizado contínuo; (b) reconhecimento das possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias.

Ao apresentar o relato do aluno, que afirma que se sente coibido em participar de certas discussões quando os outros participantes não são de seu grupo, corrobora a teoria apresentada por Davenport e Prusak (1998), de que fatores culturais podem inibir a transferência do conhecimento. Neste caso, os principais fatores inibidores percebidos foram: falta de confiança mútua e intolerância com erros ou necessidades de ajuda.

Outro ponto apresentado, a falta de tempo dos participantes, é outro fator inibidor de Davenport e Prusak (1998), ao relatarem a falta de tempo e de locais de encontro.

Como já enfatizado, é percebida a importância dos grupos para a criação e compartilhamento de conhecimento. Analisando-se o quadro proposto por Terra (2005) com as características dos grupos de trabalhos e das equipes, pode-se afirmar que no caso dessa pesquisa foi percebido um agrupamento em equipes, destacando-se a característica de que a comunicação tende a ser ampla, incluindo também assuntos que não estão diretamente relacionados à tarefa ou ao projeto de trabalho.

Esses grupos também vão ao encontro da Zona Proximal de Desenvolvimento de Vygotsky, onde o aluno pode ter um aprendizado aprimorado, desde que se respeite sua autonomia.

Novamente, essas características apresentadas pelas equipes trazem à tona o conceito de comunidade de prática, resgatando-se assim os conceitos de Terra (2005, p.151), de que “o que mantém as pessoas conectadas são seus interesses comuns de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Essas pessoas criam espécies de “clubes” semiabertos, cuja adesão é baseada em relações de intensa confiança e também na contribuição que cada um traz para a rede”.

A formação dessas equipes corrobora o conceito de Davenport e Prusak (1998, p.45), os quais afirmam que “colegas de trabalho que tem conhecimentos complementares acabam formando um grupo” [...] “costumam ser iniciados por funcionários que se comunicam entre si porque compartilham as mesmas práticas, interesses ou objetivos de trabalho”. Foi relatado por alguns alunos que os grupos são formados a partir de afinidades. Os tutores também relatam que alunos com desempenho parecidos normalmente formam grupos juntos, ou seja, os com melhores desempenho e participação farão parte de um mesmo grupo.

A gestão do curso poderia utilizar das ideias apresentadas por Terra (2005) para estimular essas comunidades de prática para a criação e o compartilhamento de conhecimento, subsidiando por meio de: (a) fornecer recursos, neste caso principalmente tecnológico, com

ferramentas no AVA que possibilitem a interação desses; (b) divulgar os resultados alcançados pelas comunidades, por exemplo, divulgando o trabalho dos seminários; (c) criar infraestrutura que auxilie na comunicação dos membros da comunidade por meio do AVA; (d) deixar explícito que tais comunidades são bem vindas à organização; (e) valorizar a participação e iniciativa individual; (f) disponibilizar facilitadores ou moderadores para as comunidades de prática, podendo ser capacitados os tutores presenciais para este fim; e (g) dar caráter estratégico para as comunidades de prática, alinhando os objetivos da mesma às necessidades de gestão de conhecimentos estratégicos da organização.

Poderia ainda aprimorar os grupos formados por meio das fases das comunidades virtuais de prática propostas por Santos (2010), na qual deveria: na primeira fase, esclarecer o que a gestão pretende promover com a criação e o compartilhamento de conhecimentos, formar grupos e definir os ativismos do conhecimento, sendo que estes últimos poderiam ser os próprios tutores; Na segunda fase, haveria a identificação de fatores que influenciam a gestão do conhecimento daquele grupo, compartilhando e conhecendo características do grupo; Já na terceira fase, estabelecem-se as questões e as ações que capacitam para o conhecimento, determinar indicadores de desempenho e definir o plano de ação, por exemplo, quais deficiências o grupo possui em aprendizagem de cálculo, dessa forma se reunirá para tentar resolver as questões, caso não consigam alcançar um indicador, fazer 80% das questões, por exemplo, poderia ser solicitado a coordenação do curso uma videoconferência com o professor ou o tutor para sanar as dúvidas. A última é composta pelos procedimentos de divulgação do plano de ação e de monitoramento e avaliação de todo o processo de gestão, seria a avaliação semestral dos alunos, compartilhando as experiências vividas naquele semestre.

Resgatando-se ainda os princípios para o desenvolvimento e suporte das comunidades de prática de Terra (2005). Dos dezesseis princípios, sugere-se ao curso principalmente a utilização destes: (1) manter o diálogo entre a perspectiva interna e externa; (2) convidar para diferentes níveis de participação na comunidade de prática; (3) desenvolver espaços abertos e fechados para a comunidade; (4) reconhecer níveis diferentes de participação; (5) criar, treinar e motivar um grupo central de pessoas que irão “gerir” a comunidade; (6) estabelecer um sentimento de identidade para a comunidade; (7) promover os sucessos da comunidade; (8) monitorar o nível de atividade e satisfação.

Quanto às condições que a organização deve oferecer para a criação do conhecimento se dá no nível do indivíduo, conforme preceitos de Takeushi e Nonaka (2008), percebem-se ações voltadas para a intenção e a autonomia, mas pouco é desenvolvido em busca da flutuação e do caos criativo; da redundância; e, da variedade. Nesse ponto, sugere-se que o curso ofereça mais possibilidades para o aluno, mas ao mesmo tempo não limite a sua autonomia, corroborando as ideias de Vygotsky (2007).

Por exemplo, para a formação do aluno, cabem ser elencadas competências a serem desenvolvidas. Para cada competência o aluno poderá ter um leque de opções de atividades a realizar, sendo que não há obrigatoriedade de se fazer todas, respeitando-se assim a limitação do tempo que é característica do aluno da Ead. Com isso, possibilita-se que cada aluno escolha a forma de aprendizagem que mais lhe satisfaz, sendo estimulado sempre o conhecimento de todas as possibilidades. Por exemplo, para desenvolver a competência do planejamento, ele poderá fazer uma atividade por meio de um fórum, um wiki ou um envio de um arquivo. Isso também auxiliaria na elaboração de trabalhos em conjunto, com a estimulação de atividades voltadas à interação como o wiki.

Quanto ao gerenciamento do curso, foram percebidas as categorias propostas por Teles (2009): a) Gerenciamento das ações dos estudantes, encorajando-os a postar mensagens e entregar trabalhos no prazo; b) Administrar discussões e trabalhos de grupo; e c) Gerenciamento da parte administrativa, esclarecendo regras e expectativas do curso, atribuindo e administrando notas de cada estudante.

Cabe ainda aos gestores buscar o aprimoramento do ser profissional de Formiga (2009, p.39) “O profissional de EAD muito se assemelha ao conceito schumpeteriano de empresário inovador [...] Não é um território para dogmas ou verdades absolutas”.

O papel do professor neste estudo de caso não apresenta as características propostas na teoria por Araújo Jr. e Marquesi (2009). Os autores relatam que visualizar que essas novas e diferentes experiências de aprendizagem como sendo orientadas e moderadas pelo professor, sendo necessária a mudança dos métodos tradicionais de ensino na busca de uma nova abordagem do ensinar e de aprender no contexto virtual. No contexto estudado, o curso “minimiza” o poder de decisão do professor.

Para a maior participação dos professores, há necessidade de treinamento e desenvolvimento, como os propostos por Moore e

Kearsley (2007), os quais afirmam que os colaboradores e docentes precisam ser recrutados e treinados, para utilização de mecanismos de avaliação e feedback.

Discute-se ainda o AVA como o ambiente de interação (*Ba*) proposto por Nonaka e Konno (1998), sendo que para eles, cada *ba* apoia um processo de conversão particular e, por isso, cada *ba* acelera o processo de criação do conhecimento. Apesar de não promover muitas interações, pode-se afirmar que hoje o AVA atua como um *ba*, “um local existencial onde os participantes partilham seu contexto e criam novos significados através de interações. Os participantes do *ba* trazem seus próprios contextos e, por meio das interações com os outros e o ambiente, mudam os contextos de *ba*, dos participantes e do ambiente” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p.100).

O polo também pode se tornar um *Ba*, conforme a atuação de sua equipe. Lembrando que na proposta de Nonaka e Konno (1998) o *ba* contempla tanto espaços físicos, como virtuais e mentais, parecer ser bastante apropriada para o entendimento dos processos de criação e compartilhamento de conhecimento, pois congregam os locais possíveis dos referidos processos. Observou-se neste estudo que nem todos os polos conseguem possibilitar estes espaços, devido a limitações de salas e pessoal que possuem.

Sendo assim, o AVA e as outras possibilidades da Ead, como os polos de ensino, podem se tornar ambientes propícios para a criação e compartilhamento de conhecimento. Isso corrobora o apresentado por Francescato et al (2007), que consideram que os ambientes de aprendizagem na educação a distância se baseiam nas ideias de Vygotsky e Piaget que afirmam que métodos pedagógicos que promovam discurso interpessoal e construção social do conhecimento para a transferência de informação.

É percebida nas falas dos entrevistados a relação de confiança entre as partes, resgatando-se o conceito de Bachmann e Zaheer (2006) que afirmam que a confiança é como a decisão de confiar em outra parte sob uma condição de risco. Esses autores afirmam ainda que a confiança é a ação através da qual uma parte permite que seu destino seja determinado por outra. E concluem afirmando que o risco cria a oportunidade para a confiança. Isso é visto na influência dos grupos e colegas dos alunos, o risco de ser repreendido ou de se dizer algo errado, que faz com que as pessoas confiem naquelas que dão segurança para aquela atividade.

Ao encontro desse conceito, tem-se a definição de Nakayama et al (2007, p.1), para quem a confiança deve ser entendida como “uma

disposição de aumentar vulnerabilidade em outra equipe, baseada em expectativa positiva, resultante de positivas interações mútuas passadas”. Ou seja, a participação nos seminários, fóruns, chats e videoconferências acabam gerando a confiança de um indivíduo em certo grupo, ao mesmo tempo em que gera a falta de confiança com colegas de diferentes crenças, como o aluno que gosta de “desafiar o professor”.

A formação das equipes também enfatiza o que foi relatado sobre confiança. Relembrando o conceito de Terra (2005, p.127) “confiança entre as pessoas tem a ver com as seguintes evidências: confiança na competência do trabalho dos colegas, confiança no sentido de que as pessoas não escondem ou sonegam informação, confiança de que prevalecem atitudes de crítica construtiva, confiança de que desentendimentos são tratados de forma transparente e profissional”. Portanto, essa confiança foi percebida na fala dos entrevistados quando relatam sobre a formação das equipes, além da confiança na relação com os tutores, por meio de seus feedbacks.

Também foi visto que os mitos e realidades da confiança (COVEY, 2008) aparecem na fala dos entrevistados. Percebe-se que a confiança nos tutores vem não somente da demonstração de sua competência, mas também das interações, especialmente as presenciais entre tutores e alunos, como descrito também por Pereira et al (2007) sobre os encontros presenciais.

Percebe-se também que a confiança tanto pode ser edificada quanto destruída, e que na maioria de casos a confiança perdida pode ser recuperada, como os casos de alunos que tiveram algum problema com o curso em foco; por exemplo, de uma segunda chamada negada, ou a reprovação em uma disciplina. Isso pode abalar a confiança, mas ela poderá ser construída novamente. A fala de que “A confiança estabelecida com uma pessoa multiplica-se entre muitas” é fortemente encontrada na percepção dos entrevistados, com a influência de pessoas de seu grupo ou de seu polo.

Isso enfatiza o que foi relatado por Bachmann e Zaheer (2006) dizendo que a confiança em determinado nível evolui ao longo do tempo e essa confiança serve de contexto para o aumento da confiança em outros níveis. Ao contrário das ideias de Davenport e Prusak (1998), que referem que a influência da confiança passa de um nível para outro, mas consideram que ela flui de cima para baixo, não foi percebida essa prevalência de confiança *top down* no curso.

Também se pode corroborar os preceitos de Teles (2009) que afirma que as interações virtuais ocorrem de forma bem mais lenta.

Parece que a confiança no meio virtual demora mais a ser conquistada, mas após esse período, as interações podem ser tão intensas quanto as presenciais. Ressalta-se ainda que a mescla de tipos de interação intensifica ainda mais esse ponto, ou seja, a interação presencial intensifica a interação virtual e vice versa. Isso corrobora a fala de Davenport e Prusak (1998, p.28), de que “o compartilhamento do conhecimento exige confiança”.

Os encontros presenciais de coordenadores e tutores na universidade também foi outro ponto destacado pelos entrevistados. Isso facilita as interações e intensifica o resultado do curso, conforme Terra (2005, p.126) “as pessoas tendem a compartilhar mais seu conhecimento quando elas mantêm uma relação de confiança com a organização”.

Os resultados desta pesquisa corroboram a pesquisa de Nunes et al (2011), que chegaram à conclusão de que fatores como coesão da equipe, experiência profissional e confiança influenciam positivamente no contexto da criação e compartilhamento de conhecimento. Outros fatores foram levantados nesta tese e já explicitados.

Por fim resgata-se o modelo de Park (2006) que explica a relação entre confiança e criação e compartilhamento de conhecimento em organizações virtuais. Neste modelo, a confiança apresenta relação com os elementos: (a) risco; (b) normas e valores compartilhados; (c) estrutura informal; (d) oportunidade para combinação virtual; e (e) motivação para combinação virtual. O autor esclarece ainda que, em seu modelo, outras importantes relações foram omitidas, pois não tem ligação direta com a confiança, como por exemplo, a relação existente entre as TICs e a oportunidade para combinação virtual. Nesta pesquisa foi possível ampliar esta visão, detalhando-se mais os elementos que influenciam nesse processo, e que foram descritos nos diagramas.

A confiança influencia na criação e compartilhamento de conhecimento por meio da **oportunidade, motivação e capacidade**, bem como das estruturas informais, normas e valores compartilhados, e o risco envolvido. Esclarece ainda, que as estruturas informais e as normas e valores compartilhados interferem de forma positiva, ao ponto que o risco afeta de forma negativa. Esta conclusão de Park (2006) é corroborada pelos resultados desta tese.

Encerra-se o capítulo renovando a provocativa de reflexão sobre o tempo. O tempo, único recurso verdadeiramente escasso, é imprescindível à gestão do conhecimento. Tempo para aprender, conviver, criar e compartilhar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

5.1 Considerações Finais

Resgatando o objetivo geral desta pesquisa “apresentar quais fatores interferem nas relações interpessoais e na confiança para o compartilhamento de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem”, busca-se neste capítulo apresentar as principais considerações sobre este trabalho.

Novamente relata-se sobre a consecução desta pesquisa pelo grupo de pesquisa NEOGAP, com a participação de outros pesquisadores, principalmente em relação à pesquisa da mestrandia Carolina Schimitt Nunes, que foca as relações externas ao AVA. Nesta pesquisa foram abordadas algumas destas relações, pois apesar de não serem o foco principal da pesquisa, fica evidente na fala dos pesquisadores que estas interferem na criação e compartilhamento de conhecimento no AVA.

Este, aliás, é o primeiro grande destaque desta pesquisa, pois mesmo sendo um curso a distância, para que as interações ocorram são necessários, para a maioria dos envolvidos, encontros presenciais. Desta forma, pensando-se na gestão dos cursos é interessante promover encontros presenciais logo em seu início, não só entre aluno, mas principalmente entre tutor a distância e alunos, sendo que nestas interações presenciais é que se estabelecem vínculos que aumentam a confiança e geram mais interações.

Em relação ao uso do AVA, foi visto por meio do objetivo de “descrever quais ferramentas do AVA possibilitam a criação e/ou compartilhamento de conhecimento” que o Moodle tem várias possibilidades de interação, mas poucas são usadas no curso. Devido à busca de uma uniformização das disciplinas, com o uso de fórum, chat e atividade de envio de arquivo, há uma limitação em termos de opções de interação dos envolvidos.

Neste ponto, é reconhecido o esforço de tornar o ambiente mais familiar ao aluno, por meio da padronização, mas pode-se avaliar até que ponto essa decisão não esteja interferindo na possibilidade de mais criação e compartilhamento de conhecimento por parte dos envolvidos.

É destacado ainda, que o Moodle sofreu várias atualizações, mas a equipe técnica e de gestão não se atualizaram neste sentido. O modelo adotado em 2006, no começo da utilização do Moodle é praticamente o mesmo utilizado hoje. Lembrando que a instalação e adaptação do

Moodle para o curso de Administração foi feita por uma equipe externa, e no início os próprios tutores e supervisores é que atualizavam o ambiente. Somente em 2008, com a entrada de novas turmas, se constituiu formalmente uma equipe técnica para o desenvolvimento dessa tarefa. Em nenhum momento os professores foram capacitados para a construção de disciplinas e o conhecimento das ferramentas disponíveis no Moodle.

Apesar de gerido eficazmente, com conhecimentos normalizados para a equipe técnica, as estratégias de utilização do sistema não foram repensadas em nenhum momento. Esse fato vai de encontro com as teorias da gestão do conhecimento, que buscam sempre a atualização do conhecimento, por exemplo, pela espiral do conhecimento de Nonaka e Takeushi (1997).

O segundo objetivo deste trabalho foi “Identificar as relações interpessoais dos envolvidos com o AVA”. Neste ponto foram relatadas inicialmente as relações que não estavam no AVA e posteriormente as relações no AVA.

Desta forma, foi percebido que há formação de relações interpessoais dos envolvidos, tanto presencialmente quanto por AVA, mas essas relações se intensificam principalmente com encontros presenciais. Outra característica apresentada foi do público estudado, por ser um público com mais idade e com outras atividades profissionais, muitos tem pouco tempo para essas interações presenciais, e o AVA e principalmente as outras tecnologias subsidiam a interação.

Como o uso do AVA está restrito nas ferramentas já elencadas, a interação proporcionada é baixa, fazendo com que para a formação de vínculos os alunos utilizem outras ferramentas. Também é destacado que os alunos podem se sentir coibidos de tratar alguns assuntos pelo AVA, devido ao registro de informações no sistema, e preferem outros meios de comunicação como e-mail, conforme relatado por um aluno que referiu ficar inibido de fazer perguntas no chat, pois os outros estarão lendo e podem fazer algum juízo a seu respeito.

Além disso, a comunicação mais estimulada no início do curso foi pelo e-mail, conforme relata o tutor 3. Assim, os envolvidos acabaram se acostumando com essa ferramenta.

Isso já explica um pouco sobre o terceiro objetivo específico, de “verificar quais fatores podem afetar as relações interpessoais e a confiança no ambiente virtual”. Um dos destaques neste ponto é a atuação dos grupos e dos colegas. A partir do incentivo na formação de grupos para as disciplinas de seminário temático e das relações formadas, os alunos acabam encontrando afinidades em seus pares. Esse

fato auxilia na confiança que o estudante tem em participar das atividades, como de um fórum, por exemplo, postando comentários em resposta aos seus companheiros de grupo. Na mesma lógica, quando um estudante que não faz parte do grupo ou que não tenha relações com, pode fazer com que se iniba a participação deste na atividade.

Outros fatores também foram elencados: autonomia, distância, idade, disciplina, trabalho. Busca-se que o aluno a distância desenvolva uma autonomia em seus estudos, conforme as teorias da Ead. Esta autonomia vai auxiliá-lo na gestão do tempo e de suas tarefas, mas pode prejudicar o desenvolvimento das relações interpessoais, pois quanto maior a autonomia, menor é a necessidade de se formar relações.

A distância do aluno do polo foi outro fator. Os alunos que moram mais distantes dos polos tendem a utilizar mais tecnologias para propiciar sua interação com os demais agentes do curso.

Também foi relatado que os alunos mais velhos tendem a ter mais dificuldade com as tecnologias, o que pode afetar negativamente as relações interpessoais e a confiança. Além disso, foi identificado que esses acadêmicos, por desenvolverem atividades profissionais, tem pouco tempo, fazendo com que nos encontros entre si sejam tratados apenas assuntos acadêmicos, não fortalecendo relações de amizade. É destacado ainda por um dos entrevistados que devido ao fato do curso de Administração ser composto por maioria de homens, há menos conversações e formação de relações interpessoais.

No último objetivo específico buscou-se “analisar como as pessoas percebem a confiança nas relações interpessoais no ambiente virtual de aprendizagem”. Com a adaptação dos alunos à modalidade, foi percebida que há confiança nas informações contidas no AVA. Mas, cabe colocar que falhas de comunicação levam os envolvidos a perder a confiança no sistema e buscar alternativas. Por exemplo, se uma data é postada errada e o aluno perde uma prova, nas próximas provas ele sempre utilizará outros mecanismos de comunicação, como telefone ou e-mail para conferir aquela informação.

O nome da instituição também corrobora para a construção da confiança por meio do AVA. Ou seja, por ser um site institucional, os alunos confiam nas informações e conteúdos postados.

Percebe-se ainda que a criação e o compartilhamento de conhecimento são pouco estimulados, principalmente no AVA. Os trabalhos finais dos alunos e as experiências não são compartilhados. Por exemplo, o trabalho final dos seminários, ou os TCC ficam visíveis somente para os tutores. Após a apresentação desses trabalhos, os alunos podem se interessar por conhecer mais sobre o tema, e o

compartilhamento desses documentos no AVA poderia ser um estímulo para o aluno.

Os fóruns e os chats são hoje os únicos espaços do AVA onde pode haver interação de um grupo. Destaca-se o papel do professor ao elaborar os temas do fórum e principalmente o papel do tutor para que essa interação seja construtiva. Como os alunos, em sua maioria, já trabalham em empresas, pode-se estimular que suas experiências sejam relatadas, indo ao encontro da teoria Vygotsky (2007).

Tanto a confiança como as relações interpessoais são construídas ao longo do tempo, para isso é necessário uma continuidade. Nesse ponto, a rotatividade de pessoas mostrou-se um fator inibidor para essa construção. Devido ao fato de os alunos já estarem nas fases finais e já terem experiência de alguns anos no curso, pode-se perceber que a Ead possibilita a construção de confiança e relações interpessoais, mas esse fato dificilmente é feito por somente um meio. As várias interações que os envolvidos têm fazem com que essas relações sejam desenvolvidas. Além disso, uma interação não inibe outra interação, ao contrário, faz com que se fortaleçam as relações.

A gestão pode tentar mapear esses meios de interação. Assim, o curso pode promover que os envolvidos interajam de diversas formas, pois cada indivíduo pode ter uma preferência por um tipo de interação. A partir da integração entre encontros presenciais, e-mails, redes sociais, AVA, o compartilhamento de conhecimentos serão mais intensos, fortalecendo assim as relações interpessoais e a confiança.

5.2 Recomendações para trabalhos futuros

Destaca-se a seguir algumas recomendações de pesquisas advindas desta tese.

- a) Aplicar a pesquisa em um curso que utilize outra plataforma virtual, como o NAVI, por exemplo, uma vez que o essa plataforma foi desenvolvida pensada em questões de interação;
- b) Aplicar a pesquisa em cursos de licenciatura, onde os encontros presenciais são mais constantes;
- c) Experimentos com os alunos para avaliação de possíveis novas ferramentas a serem utilizadas.

Com isso, poder-se-ia ampliar o escopo desta pesquisa por meio de diferentes casos, compreendendo ainda mais as interações no ambiente virtual.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD – **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 3.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, dez. 2003.

Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 fev. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>

ARAÚJO JR, Carlos Fernando de; MARQUESI, Sueli Cristina.

Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARDICHVILI, Alexander. **Lev Semyonovich Vygotsky, 1896-1934**.

In: PALMER, Joy A. 50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2006.

BACHMANN, Reinhard; ZAHEER, Akbar. **Handbook of Trust Research**. Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing Limited. 2006.

BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo; CUNHA, Cristiano José C. de Almeida. Grounded Theory IN: GODOI, Christiane k.; BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo; SILVA, Artielson B. da (organizadores). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BINOTTO, Erlaine; NAKAYAMA, Marina Keiko. **Gestão do Conhecimento**. Mensagem recebida por <mauriciorissiadm@gmail.com> em 10 maio 2010.

BLACKBOARD. **Site institucional**. Disponível em <<http://www.blackboard.com>> Acesso em fev. 2012.

CAPES. **Ciência caminha para a interdisciplinaridade, dizem pesquisadores**. 21. Nov. 2008. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2451-ciencia-caminha-para-a-interdisciplinaridade-dizem-pesquisadores>> Acesso em abril 2010.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da ; GELATTI, Lilian Schwab ; FAVERO, Rute Vera Maria ; Locatelli, Éderson Luiz ; FRANCO, Sérgio R. K. . **Aprendizagem na Educação a Distância: caminhos do Brasil**. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/francoAprendizagem.pdf>> Acesso em novembro 2012.

COVEY, Stephen M. R. **A velocidade da confiança**: o elemento que faz toda a diferença. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CORREIA, Marta Pinheiro Lemos. **Aprendizagem e compartilhamento de conhecimento em comunidades virtuais de prática**: estudo de caso na comunidade virtual de desenvolvimento de software livre debian-br-cdd. 2007. 215f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil, 2007.

CUPANI, Alberto. La peculiaridad del conocimiento tecnológico. **Scientiæ Zudia**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 353-71, 2006

DAFT, Richard L.; WEICK, Karl E. Organizações como sistemas interpretativos: em busca de um modelo. IN: CALDAS P. Miguel; BERTERO, Carlos O. . **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DOMINIO PÚBLICO. Disponível em <
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>
Acesso em: set 2010.

EGC. **Engenharia e Gestão do Conhecimento**. Site institucional. Disponível em <www.egc.ufsc.br> Acesso em: 17 set 2009

FRANCISCATO, Fábio Teixeira et al. Avaliação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem Moodle, TelEduc e Tidia - Ae: um estudo comparativo. **Novas Tecnologias Na Educação - Renote**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.1-10, dez. 2008. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/renote/issue/view/949/showToc>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **A terminologia da EAD**. in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GOLEMAN, Daniel. **Os Mestres da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

GROTTO, Daniela. **O compartilhamento do conhecimento nas organizações**. in: ANGELONI, Maria Terezinha (coord). Organizações do Conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

GUTERRA, Ana Lucia Rodrigues. **Validação Tese**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <mauricio.rissi@ufsc.br>. em: 9 jan. 2013.

HUGHES, J. A **Filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

IBGE, Site institucional. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708> Acesso em Fev. 2012.

Journal of Knowledge Management Practice, Vol. 7, N. 4. 2006.
KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: E.P.U., 1980.

KIPNIS, Bernardo. **Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas**. in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KOCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUNTZ, Viviane. Helena. **O design da interface como facilitador ao professor na utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Curitiba, 2010. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Design), Universidade Federal do Paraná.

LAKATOS, E. V., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LITTO, Michael Fredric. **O atual cenário internacional da EAD**. in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MATTAR, João. **Interatividade e aprendizagem**. in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAYER, Roger C.; DAVIS, James H.; SCHOORMAN, F. David. Na integrative model of organizational trust. **Academy of Management Review**, v.20, n. 3, 709-734. 1995.

MOODLE. Disponível em < <http://moodle.org> > Acesso em fev. 2012.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. IN: CALDAS P. Miguel; BERTERO, Carlos O. . **Teoria das Organizações**. São Paulo: Atlas, 2007

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 58-71, jan/mar. 2001.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Francisca Gouveia de. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MÚLBERT, Ana Luísa; MUSSI, Clarissa Carneiro; ANGELONI, Maria Terezinha. **Estrutura: o desenho e o espírito das organizações**. in: ANGELONI, Maria Terezinha (coord). **Organizações do Conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias**. São Paulo: Saraiva, 2002.

NAKAYAMA, Marina Keiko et al. Construção da relação entre confiança e as cinco disciplinas de Senge na gestão de equipes virtuais e semi-virtuais. **Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.1-11, dez. 2007.

NISKIER, Arnaldo. **Os aspectos culturais e a EAD**. in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NONAKA, Ikujiro; KONNO, Noboru. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. In: **California Management Review**. v. 40, n. 3, p. 40-54, 1998.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do Conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, Carolina Schimitt et al. Análise da criação e compartilhamento do conhecimento no curso de administração a distância da universidade federal de Santa Catarina Projeto Piloto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE GESTÃO DA TECNOLOGIA E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, 8., 2011, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Tecsi/FEA/USP, 2011. p. 1 - 14.

NUNES; Ivônio Barros. **A história da EAD no mundo.** in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em
<<http://origemdapalavra.com.br>> Acesso em Fev. 2012.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. 2010. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento.** Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PARK, Ji-Hong. **The role of trust on knowledge creation in a virtual organization:** A Social Capital Perspective. Journal of Knowledge Management Practice, v. 7, n°. 4, December 2006.

PASSARELLI, Brasilina. **A aprendizagem on-line por meio de comunidades virtuais de aprendizagem.** in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PEREIRA, Kariston; et al. **Uma Visão Articulada das Teorias de Piaget e Vygotsky e suas Implicações na Educação a Distância.** Revista educação em rede, v. 2, p. Nr. Artigo: 7, 2007.

PEREIRA; Rita de Cássia de Faria. **As redes como tecnologias de apoio à gestão do conhecimento.** in: ANGELONI, Maria Terezinha

(coord). Organizações do Conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

SANTOS, Fladimir Fernandes dos. **Modelo de gestão para promover a criação e o compartilhamento de conhecimento em comunidade virtual de prática**. 2010. 242f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2010.

SARTOR, Vicente de Bona. **Modelos mentais e a gestão do conhecimento**. in: ANGELONI, Maria Terezinha (coord). Organizações do Conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

SCOPUS. Disponível em < <http://www.scopus.com/home.url>> Acesso em: set 2010.

SPANHOL, Fernando José. **Aspectos do gerenciamento de projetos em EAD**. in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios do conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TELES, Lucio. **A aprendizagem por e-learning**. in: LITTO Michael Fredric; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento**: aspectos atuais. In: Fleury, Maria Tereza Leme (org.); OLIVEIRA JR., Moacir de

Miranda (org.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa e educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações políticas educacionais**. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997.

VERGARA, Sylvia C.; CALDAS, P. Miguel. **Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990**. IN: CALDAS P. Miguel; BERTERO, Carlos O. . Teoria das Organizações. São Paulo: Atlas, 2007

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Apresentação: Maurício Rissi, doutorando EGC, ex-tutor, área de gestão e TI

Contexto: Estudo das relações interpessoais e confiança para criação e compartilhamento de conhecimento em AVAs

Solicitar assinatura no TCLE. Solicitar que a entrevista seja gravada.

Ligar o gravador, falar nome do entrevistado, a função e a data da entrevista e o polo.

Estudantes/Tutores (Roteiro)

- Considerando as relações interpessoais em ambientes virtuais, suas vivências e relacionamentos com outras pessoas envolvidas no curso, como você vê esses relacionamentos pelo ambiente virtual?

- Qual a frequência de utilização da AVA?

- Quais as principais ferramentas utilizadas no AVA?

- Qual o contato que você tem com colegas de turma? (Quais polos; há encontros presenciais?)

- Como você se relaciona no AVA?

- Quantas pessoas você conhece somente pelo AVA? (quais?)

Coordenadores:

- Considerando as relações interpessoais em ambientes virtuais, suas vivências e relacionamentos com outras pessoas envolvidas no curso, como você vê esses relacionamentos pelo ambiente virtual?

- Qual a sua percepção sobre as relações entre alunos-alunos; alunos-tutores; alunos-polo?

- Qual a principal forma de comunicação entre: polo-UFSC; polo-tutores; polo-alunos?

- Você confia nas informações postadas no AVA?

- Há compilação das informações passadas (onde você encontra a informação correta?) (quando a discrepância entre as informações de tutores; coordenadores; sites).

- Você utiliza o ambiente virtual? Se sim: - Como você se relaciona no AVA? - Quantas pessoas você conhece somente pelo AVA? (quais?)

APÊNDICE B – TCLE***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Resolução CNS nº 196/96***

Meu nome é MAURÍCIO RISSI, sou orientando da Professora Marina Keiko Nakayama e estou desenvolvendo a pesquisa: A CRIAÇÃO E O COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM POR MEIO DA CONFIANÇA E DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, cujo objetivo é compreender a criação e o compartilhamento de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem, considerando a confiança e as relações interpessoais.

Ao participar desta pesquisa o (a) Senhor (a) não terá nenhum gasto e contribuirá para que o estudo possa estimular a pesquisa na área da Educação a distância.

Para garantir o anonimato e o sigilo das informações, você não será identificado e os dados ficarão sob minha guarda, sendo utilizados apenas para este estudo, sem qualquer divulgação de sua identidade, para certeza de manutenção do sigilo. Se você necessitar de mais esclarecimentos ou, durante o estudo, quiser retirar o seu consentimento, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo por e-mail mauricio.rissi@ufsc.br ou pelo telefone 48-37219560.

Nesses termos, eu _____, tendo sido devidamente esclarecido (a), consinto livremente em participar do estudo proposto e concordo com a divulgação pública dos resultados.

Nome completo do entrevistado: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Contato (opcional): _____

APÊNDICE C - REVISÃO SISTEMÁTICA SCOPUS

Título	Autores	Ano	Local publicação
Developing professional skills and social capital through computer supported collaborative learning in university contexts Original Research Article	Donata Francescato, Minou Mebane, Rita Porcelli, Carlo Attanasio, Marcella Pulino	2007	International Journal of Human-Computer Studies, Volume 65, Issue 2, February 2007, Pages 140-152
A dialogical approach to skill development: The case of safety skills Original Research Article	Michael J. Burke, Melinda L. Scheuer, Rachel J. Meredith	2007	Human Resource Management Review, Volume 17, Issue 2, June 2007, Pages 235-250
Interaction, facilitation, and deep learning in cross-cultural chat: A case study Original Research Article	Gihan Osman, Susan C. Herring	2007	The Internet and Higher Education, Volume 10, Issue 2, 2007, Pages 125-141
Interpersonal dimensions of community in graduate online learning: Exploring social presence through the lens of Systemic Functional Linguistics Original Research Article	Phil Goertzen, Carolyn Kristjánsson	2007	The Internet and Higher Education, Volume 10, Issue 3, 2007, Pages 212-230
De-escalation of commitment in software projects: Who matters? What matters? Original Research Article	Cheng-Suang Heng, Bernard C. Y. Tan, Kwok-Kee Wei	2003	Information & Management, Volume 41, Issue 1, October 2003, Pages 99-110

Quadro 9 – Revisão sistemática Scopus

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE D - REVISÃO SISTEMÁTICA DO PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO – COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO

Título	Autores	Local	Modalidade	Ano
Aprendizagem e compartilhamento de conhecimento em comunidades virtuais de prática: estudo de caso na comunidade virtual de desenvolvimento de software...	Marta Pinheiro Lemos Correia	UFBA/ ADMINISTRAÇÃO	Mestrado	2007
Estratégias para facilitar o compartilhamento de conhecimentos em uma organização de pesquisa e desenvolvimento	Jacqueline Silveira de Sá Leitão	UFSC/ ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	Doutorado	2006
Gestão do conhecimento na área comercial de uma empresa multinacional do segmento têxtil, segundo a percepção de gestores e funcionários	Elisabete Camilo Rigolon Lança	IMES/ ADMINISTRAÇÃO	Mestrado	2008
Modelo de gestão para promover a criação e o compartilhamento de conhecimento em comunidade virtual de prática	Fladimir Fernandes dos Santos	UFSC ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO	Doutorado	2010
Processos e comportamentos informacionais em decisões de inovação: o caso do arranjo produtivo local de Nova Serrana	Mário Lúcio Caixeta	UFMG/ CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	2009

Quadro 10 – Revisão sistemática do portal Domínio Público – Compartilhamento de conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor

**APÊNDICE E - REVISÃO SISTEMÁTICA DO PORTAL
DOMÍNIO PÚBLICO – RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Título	Autores	Local	Modalidade	Ano
A gestante portadora do vírus da imunodeficiência humana (HIV) percebendo sua corporeidade	Debora Fernandes Coelho	UFRGS/ ENFERMAGEM	Mestrado	2004
O papel das relações interpessoais em redes interorganizacionais	Caio Márcio Gonçalves	UFSC/ ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	Mestrado	2005
As relações interpessoais entre professor e estudante adolescente sustentadas no referencial da comunicação terapêutica: percepções dos professores	Hellen Roehrs	UFPR/ ENFERMAGEM	Mestrado	2006
Formação continuada e a prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas particulares de Porto Alegre	Roberto de Sousa Lima	PUC/RS/ EDUCAÇÃO	Mestrado	2006
Habilidades sociais manifestas e auto-reconhecidas: um estudo sobre subjetividade de professores	Marissoni do Rocio Hilgenberg	UEPG/ EDUCAÇÃO	Mestrado	2006
Humanização do cuidado de enfermagem: que é isso	Nilza Maria de Souza Corbani	UNIFESP/ ENFERMAGEM	Mestrado	2006
O lugar do afeto na prática pedagógica na perspectiva dos professores: reflexões sobre a formação docente	Simone Coutinho Sabino	UCP/RJ/ EDUCAÇÃO	Mestrado	2006
Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do	Eliane Bambini Gorgueira	PUC/SP/ EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA	Doutorado	2006

coordenador pedagógico	Bruno	EDUCAÇÃO)		
As relações interpessoais nas ações de cuidar em ambiente tecnológico hospitalar	Patricia Julimeire Cunha	UFPR/ ENFERMAGEM	Mestrado	2007
Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de psicologia.	Patrícia Maria de Azevedo Pacheco	UFRJ/ PSICOLOGIA	Doutorado	2007
Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental	Ciro Goda	UDESC/ CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	Mestrado	2007
Impactos da diversidade no relacionamento e no desempenho de alunos de graduação em administração	Bruno de Medeiros Falcão	FUMEC/ ADMINISTRAÇÃO	Mestrado	2007
O grupo de adolescentes na escola: a percepção dos jovens participantes	Alisson Araújo	UFMG/ CIÊNCIAS DA SAÚDE	Mestrado	2007
O significado do processo de enfermagem para enfermeiros: uma abordagem interacionista	Albertisa Rodrigues Alves	UECE/ CUIDADOS CLINICOS EM SAÚDE	Mestrado	2007
Rede de significações: uma estratégia para a melhoria da adesão ao aleitamento materno exclusivo em atenção primária	Maria Veneide Anjos Blanco	FCMSCSP/ SAÚDE COLETIVA	Mestrado	2007
Relações interpessoais e saúde mental em trabalhadores	Vera Lucia Anzolin Bruch	UNISINOS/ PSICOLOGIA	Mestrado	2007
Relações interpessoais no ensino de ciências	Ambrósio Bento Goicochea Andrade	PUC/RS/ Educação em Ciências e Matemática	Mestrado	2007
As práticas de cuidado à criança com cateter venoso periférico e seus	Ana Paula Monteiro Baptista	UERJ/ ENFERMAGEM	Mestrado	2008

reflexos na interação enfermeiro-familiar	De Andrade Araujo			
Competência interpessoal no cuidado de pessoas com diabetes: percepção de enfermeiras (os)	Daniela Arruda Soares	UFBA/ ENFERMAGEM	Mestrado	2008
Confiança e liderança: as repercussões do exercício da liderança no desenvolvimento da confiança em relações interpessoais - um estudo de caso	Raika Lenisa Bueno Fernandes	FPL/ ADMINISTRAÇÃO	Mestrado	2008
Interação entre a equipe de enfermagem e a gestante com diagnóstico de pré-eclâmpsia	Maria de Lourdes Costa da Silva	UFRN/ ENFERMAGEM	Mestrado	2008
O impacto da relação de confiança nas práticas de negociação em uma empresa do setor de serviços	Adão Ladeira Martins	FPL/ ADMINISTRAÇÃO	Mestrado	2008
A prática pedagógica no enfrentamento da violência psíquica	Clarissa Faverzani Magnago	UFSM/ EDUCAÇÃO	Mestrado	2009
Afetividade nas relações de trabalho em um serviço de saúde da rede municipal de Porto Alegre	Ivaní Nadir Vieira de Castro	PUC/RS/ EDUCAÇÃO	Mestrado	2009
Aprendendo a conviver: um estudo que prioriza as relações interpessoais na comunidade escolar	Maria Aurora Dias Gaspar	PUC/SP/ EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	Doutorado	2009
Constituição das bases teóricas para a interação virtual em enfermagem: um estudo de caso	Jaqueline Santos de Andrade Martins	UFRJ/ ENFERMAGEM	Mestrado	2009
Estudo das estratégias operatórias desenvolvidas pelos agentes de fiscalização	Rita Maria de Abreu Gonçalves	USP/ CIÊNCIAS DA REABILITAÇÃO	Mestrado	2009

da zona azul na relação com os usuários do serviço ? subsídios para o aprimoramento de um cotidiano de trabalho				
Interações sociais de casais vivendo com HIV dez anos após introdução dos antirretrovirais no Brasil	Juliana Mara Felisberto	UFMG/ ENFERMAGEM	Mestrado	2009
Significado do cuidado de enfermagem para enfermeiras no contexto hospitalar: uma visão interacionista	Marcos Paulo de Oliveira Lima	UECE/ CUIDADOS CLINICOS EM SAÚDE	Doutorado	2009
Uma análise crítica das relações de serviços educacionais: o caso dos docentes de matemática da Universidade Federal do Espírito Santo	Helga Midori Iwamoto	UFES/ ADMINISTRAÇÃO	Doutorado	2009
Vislumbrando a rede complexa de relações e interações do Agente Comunitário de Saúde	Gabriela Marcelino De Melo Lanzoni	UFSC/ ENFERMAGEM	Mestrado	2009
Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes	Débora Ortiz de Leão	PUC/RS/ EDUCAÇÃO	Doutorado	2009
A humanização do cuidado pré e pós-natal em uma organização não-governamental	Ana Paula Campos Lima	USP/ PSICOLOGIA CLÍNICA	Mestrado	2010
A humanização nas relações entre os profissionais de enfermagem e usuários da Estratégia Saúde da Família	Evanise Rodrigues dos Reis	UFSC/ ENFERMAGEM	Mestrado	2010
A influência da promoção nas relações de amizade no ambiente de trabalho	Adriana Schujmann	UFRGS/ ADMINISTRAÇÃO	Mestrado	2010

A influência do treino de controle do stress nas relações interpessoais no trabalho	Maria Angélica Sadir Prieto	PUCCAMP/ PSICOLOGIA	Doutorado	2010
Jogar e aprender a conviver: a construção das relações morais infantis em situações lúdicas vivenciadas nas aulas de educação física	Giselly Mafra	UDESC/ CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	Mestrado	2010

Quadro 11 – Revisão sistemática do portal Domínio Público – relações interpessoais

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE F - CITAÇÕES DO NÓ CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

Nó características individuais

[Afinidade tecnológica] TUTOR 3 Muitas vezes o alunos pegava e entrava, queria participar do chat com o professor, porém ele não entrava em todos os participantes, ele ia lá e colocava só o polo dele, ai não tinha ninguém no chat e ele mandava e-mail para mim reclamando: estou aqui no chat e o professor não está. Eu olhava, estava acompanhando, o professor está. Ai eu entrava, como eu tinha acesso a senha do aluno, eu entrava e notava que ele estava entrando pelo local errado.

[Afinidade tecnológica] TUTOR 3 Nós íamos dando print screen, a gente escrevia dava print screen da tela, ia colocando para eles assim acho que algo em torno de umas 12 a 15 páginas. A gente fez isso mais por questões quando tinha um volume grande de reclamações sobre determinada ferramenta, o uso dela eles estavam com dificuldade, ai nós fazíamos isso assim.

[Afinidade tecnológica] TUTOR 7 Em ter que ser feita uma atualização no modelo da educação a distância com relação aos polos presenciais, porque antigamente, uns cinco anos atrás nem todo mundo tinha computador, nem todo mundo depois tinha internet. Hoje em dia quase todo mundo tem, ou no seu celular, existem várias ferramentas hoje. Então essa necessidade de ir ao polo para o aluno de Florianópolis, que já é um aluno que tem mais acesso, ele está numa cidade que tem acesso as tecnologias, não é uma cidade interiorana, cada vez mais ele vai ficar distante do polo e só vai para buscar material, ou para fazer prova, isso ai não é por desinteresse do aluno não, eu acredito que na verdade o EAD tem que se adaptar nesse sentido, ao perfil de cada cidade.

[Afinidade tecnológica] TUTOR 7 Então inicialmente, quando a gente começa a ter essa interação no ambiente virtual, a gente tem essa dificuldade, por dois motivos, primeiro pelo uso da própria ferramenta, até a gente se ambientar com as ferramentas, com as postagens, baixar os arquivos e depois a dificuldade de como eu vou me relacionar, como eu vou fazer a interação com a minha turma, com os professores, porque não depende só de mim esse relacionamento, depende do outro também.

[Autonomia] [Características individuais] TUTOR 6 Porque assuntos que eles vão estudar e eles veem que estão online, eles trocam ideias, mandam e-mail com cópia para mim, ai eu acabo sabendo o que tá acontecendo. Mas assim, eu não vejo tanta diferença assim. Porque como eu falei, é uma turma bem madura já. Ela meio que ficou independente de muita coisa, ela faz o que tem que fazer, eles interagem assim.

[Autonomia] TUTOR 6 eles já pegaram o jeito da coisa, já se adequaram ao perfil necessário ao padrão do aluno ead que é essa autonomia. O aluno ead tem que ter essa autonomia, ele tem os artificios, ele tem o suporte do tutor presencial, do tutor a distancia, tem o ambiente virtual, mas a busca dele é sempre pela autonomia, e a gente busca formar ele mais autônomo.

[Autonomia] TUTOR 6 Então pela videoconferência era bem difícil de a gente puxar eles para cá. Eles não vinham. Ai como sempre vinham poucos alunos, eles acabaram cortando, então pessoalmente falando eu acho que eles,

<p>quem sabe interagem mais, por que hoje eles são mais autônomos.</p>
<p>[Autonomia] TUTOR 6 Hoje eu posso considerar a minha turma bem autônoma, ela sabe o que tem que fazer, ela é madura suficientemente pra isso, ela sabe o que tem que fazer e faz. [...] No início, pelo perfil diferente do aluno EaD, eles tiveram um pouco de dificuldade para engrenar, mas agora já vejo que eles estão mais maduros.</p>
<p>[Autonomia] TUTOR 7 Mas aqui eles trabalham, alguma coisa assim que eles tem uma rotina muito pesada, que fica inviável ir ao polo. Isso ai é até uma discussão lá para o tutor presencial, a chateação dele, eles convidam, eles mandam e-mail, mas não tem o porquê, e é uma tendência cada vez maior eu acredito.</p>
<p>[Características individuais] [Contato Físico] [Relações Interpessoais] TUTOR 3 o catarinense em si eu vejo pelo menos tirando Florianópolis e algumas regiões as pessoas acompanhando elas são mais fechadas, e elas precisam do contato, elas precisam de conhecer, elas precisam conversar contigo pessoalmente para sentir mais liberdade, de se abrirem contigo para falar determinadas coisas.</p>
<p>[Características individuais] TUTOR 8 E independente se é a distância ou é presencial. O aluno é aluno. Então ele tem aquele estigma de fazer se valer a nota ele vai fazer, e nenhum aluno tem aquele, quer dizer, a boa parte deles, não vou afirmar que são todos, mas uma boa parte não tem aquele sentimento intrínseco de dizer assim eu vou usar tudo porque eu vou aprender e vai ser melhor pra mim, até porque tem todo um histórico por trás disso. Porque eles trabalham, e o perfil do aluno a distância é um perfil mais velho, não é o egresso do ensino médio que vem fazer EaD, nessa pesquisa a gente viu que eles são de 25 a 50 anos, então nessa idade, a gente ate tem alguns alunos que são solteiros e moram com os pais, mas eles já estão no mercado de trabalho e já são profissionais.</p>
<p>[Características individuais] [Contato Físico] COORDENADOR DE POLO 3 Tem aquele aluno que é mais dependente do tutor, da presença física do tutor e tem aquele que conversando com o tutor online tá beleza, ele consegue.</p>
<p>[Características individuais] [Grupo] ALUNO 6 - a gente identificou que o pessoal tinha os mesmos objetivos assim mais parecidos. A gente sempre tentava, os horários fechavam mais, os objetivos fechavam mais, tipo a gente abria mão de alguma coisa para estudar, então todos estavam com o mesmo objetivo, ou seja, o sábado a tarde vir pra cá estudar, tem que estar afim né.</p>
<p>[Características individuais] ALUNO 1 eu não gosto de papel, eu gosto de ler o material pelo computador, vejo as vídeos.</p>
<p>[Características individuais] ALUNO 2 Graças a Deus porque eu sou do tempo de livro, eu detesto pesquisar na internet. Não acredito na Wikipédia, sempre eu vinha aqui, pegava na UNISUL, e na biblioteca pública, até uns livros meio antiquinhos, mas eu gosto de pesquisar em livros.</p>
<p>[Características individuais] COORDENADOR DE POLO 3 eu acho que é algo que nós, e eu digo nós porque eu me incluo nisso, de uma faixa etária um pouco mais madura, a gente ainda tá se habituando, a gente ainda tá se familiarizando, ainda não somos nenhum expert.</p>
<p>[Características individuais] COORDENADOR DE POLO 4 Eu acho que para os homens né, na Administração tem muito homem. E os homens, eu acho que eles querem se encontrar no futebol, eles querem se encontrar em tudo. Na</p>

universidade eles vem quando é preciso e não me joguem conversa fora né. Então é assim, porque o pessoal da Pedagogia e da Biologia é mais mulher, e mulher conversa mais né.

[Características individuais] COORDENADOR DE POLO 8 Porque isso ai faz parte da organização, então a gente tenta manter as coisas bem organizadas, eu principalmente se é atividade com aluno eu procuro manter sempre tudo muito organizado.

[Características individuais] TUTOR 3 Mas tinha professores que eram mais fechados, diferente assim, só falavam se o aluno ficou em dúvida manda um e-mail para mim que eu respondo para vocês.

[Comprometimento] EQUIPE TÉCNICA 1 Eu acho inclusive que uma coisa que a gente percebe os tutores mais antigos, que era o pessoal que resistiu aquela época são o pessoal mais interessado e mais comprometidos.

[Disponibilidade de Tempo] ALUNO 9 No nosso caso aqui do polo, pelo o que eu constatei dos meus colegas, eu tinha quatro colegas cuja profissão é ser estudante, os demais eram todos comprometidos com alguma organização, algum ambiente de trabalho, e ficava difícil. Não foi só meu caso, eu vi casos de colegas que perderam provas por causa do trabalho e ai essa inflexibilidade foi terrível, a gente até questionou, colocou, uma vez até teve um debate num daqueles seminários que a gente fazia nos sábados a tarde, mas não deu em nada.

[Disponibilidade de Tempo] COORDENADOR DE POLO 8 Tem que ser uma frequência de utilização diária, porque também a gente precisa estar por dentro do que está acontecendo, das informações, do calendário, das disciplinas, do professor de cada disciplina, o professor que vem e dá a sua aula, o professor que vem fazer um seminário, a gente tem que saber né, e isso ai através do ambiente virtual também.

[Distância do polo] [Interação outras tecnologias] TUTOR 2 Teve um aluno que eu fui conhecer pessoalmente só três anos depois. Que até chegou um aluno com uma tatuagem dia de prova, ai pensei como esse aluno tá fazendo prova se não veio autorização para mim. Porque se tem um aluno de fora, a coordenação mandava a lista. Mas esse aluno eu não conheço, ai quando ele assinou, eu pensei Meu Deus esse é o meu aluno que eu achava que não estava mais aqui. A gente conversava por e-mail, via telefone, mas três anos depois é que eu fui conhecê-lo.

[Distância do polo] ALUNO 1 Porque a maioria dos nossos colegas não são daqui

[Distância do polo] ALUNO 8 aqui a gente tem um problema porque a maioria dos alunos não são daqui. A gente tem dois de Blumenau, dois moram em São Paulo, tem um que mora em Canoinhas, tem dois que moram em São Bento, tem em São Francisco do Sul e acho que em Barra Velha/Piçarras. O número de alunos daqui é bem reduzido, então a gente não tem muito contato assim, “Ahh vamos se encontrar para estudar...”. Não! Até mesmo nos trabalhos, nos seminários que são feitos, é tudo feito via internet, a distância, conversando por e-mail, Skype, esse tipo de coisa. Presencialmente a gente não tem o costume de se reunir.

[Distância do polo] COORDENADOR DE POLO 2 Temos um número bastante expressivo de alunos, essa realidade que eu estou colocando aqui é

específica nossa, cada polo tem uma realidade, cada região tem a sua diferença, e nós temos essa característica, nós temos muitos alunos do curso de Administração que moram longe do polo e que isso dificulta um pouco a vinda.

[Distância do polo] COORDENADOR DE POLO 6 Eu tenho aluno de São Bernardo do Campo, eu tenho aluno de Campinas, tem aluno de Curitiba, são então todas as regiões, cidades próximas e algumas longes, como São Paulo, temos alunos. Pedagogia, por exemplo, eu tenho aluno de São Francisco, tenho aluno de Barra Velha, então eles pegam o carro e vem. Todos os encontros duas vezes por semana

[Distância do polo] COORDENADOR DE POLO 7 Aqui é uma cidade central então nós temos regiões e das regiões, municípios que vem pra cá. Então eu percebo que as pessoas que vem de fora, porque, ora são funcionários públicos, ora trabalham numa grande empresa.

[Distância do polo] TUTOR 1 - é claro que você não vai conseguir atingir todos, os alunos que moram realmente a muita distância tem bastante dificuldade de vir ao polo, mas ele sabe que o polo está lá.

[Distância do polo] TUTOR 2 Porque assim, como eu te falei, 80 a 85% dos alunos eram de fora. Então o aluno não vem numa prova, eu já mandava e-mail e no outro dia já tinha a resposta.

[Distância do polo] TUTOR 9 Por causa de transferência de Banco, eles foram para cidades mais longes, e eles apareciam aqui para fazer a prova. Olha, mas eu fiquei assim, que as vezes... eles diziam.. “nossa eu cheguei agora, tal”. Aí tem uns casos assim que comentaram conosco, eles pegavam uma licença, o banco dava... Por exemplo, tinha uma prova sexta-feira que eles teriam que vir, o banco dava esse dia para eles porque eles precisavam de viagem área e tal, para eles virem realizar a prova aqui. E era assim, nossa, do interior de São Paulo, do Paraná, de um monte de cidades, sabe...

[Proatividade] COORDENADOR DE POLO 7 Se o tutor a distância é um tutor dinâmico, que está bem alinhado ao professor e que ele instiga os alunos a participar, eu percebo que sim que a disciplina se da de uma forma talvez mais leve

[Proatividade] COORDENADOR DE POLO 3 Durante o ano a gente costuma fazer varias atividades de forma que eles venham, motivos a vir. Por exemplo, no dia do administrador, a gente faz palestras, procura sempre pesquisar entre eles mesmo, que eles sugeriram um tema, o que eles gostariam de ouvir, sobre o que.

[Proatividade] [Relações Interpessoais] COORDENADOR DE POLO 4 Eu brinco com eles porque muitas vezes a gente acaba tendo uma intimidade, vamos dizer assim. Porque nós estamos todos os dias no polo, e eles não todos os dias, mas quando precisam bastante, principalmente para se reunir em grupo. Ninguém vai ficar em casa, eles vem pro polo né. E ai eu digo assim:- Meu Deus eu vou fazer uma cadernetinha, e vou mandar pro papai e pra mamãe, para assinar que vocês tem atividade. Porque ai quando o negócio está aqui embaixo do nariz não adianta vocês virem aqui me procurar, né? Então essa brincadeira eu faço assim meio que chamando, puxando a orelhinha, tá gente.

[Proatividade] COORDENADOR DE POLO 3 além daquelas obrigatórias,

que os cursos chamam e exigem, então a gente procura fazer outros momentos. Os tutores chamam... mas eles sempre vem só quando sentem necessidade.
[Proatividade] COORDENADOR DE POLO 4 Na manhã a primeira coisa que você faz já liga né, mesmo que tu estejas em casa, que seja meu horário de folga eu to meio que viciada, não, viciada não. É necessidade. Porque ai eu vejo se tem uma informação e eu vou precisar para a tarde pro meu trabalho, então eu já tenho que olhar para ver se me deram resposta ou se eu tenho que estar batendo na porta de novo.
[Proatividade] COORDENADOR DE POLO 4 Então o tutor tem que estar ali, diariamente, observando todas as disciplinas que estão ocorrendo no semestre letivo, vendo se os alunos estão interagindo, se mesmo que seja sozinhos, mas mostrando os trabalhos na disciplina, das disciplinas tá.
[Proatividade] COORDENADOR DE POLO 2 - Então nós organizamos seminários, nós organizamos um seminário de Administração. Temos ai no cronograma outros seminários planejados para a Administração, para divulgar não só o trabalho dos alunos, mas também o curso em si.
[Proatividade] COORDENADOR DE POLO 6 Nós já fizemos eventos aqui com empresários, os alunos já foram visitar a empresa. Isso ocorre sim.
[Proatividade] COORDENADOR DE POLO 6 temos que traçar visitas, traçar um programa de atividades. Até estou vendo a possibilidade agora de um curso de educação fiscal para os alunos
[Proatividade] SUPERVISOR 1 Sim, as vezes o tutor presencial, os mais engajados, leem alguma notícia que tem relação com aquela disciplina e colocam ali para os alunos terem conhecimento.
[Proatividade] SUPERVISOR 1 esses três tutores tem mais engajamento e eu acabei unindo eles, porque eles faziam isso separadamente e eu pedi para começarem a se conversar.
[Proatividade] SUPERVISOR 1 Um exemplo, alguns polos tem um índice de aprovação muito maior do que outros, nós temos polos que vão bem melhor do que os outros polos.
[Idade] COORDENADOR DE POLO 7 Os nossos alunos hoje do PP2 a maioria deles são trabalhadores, são de uma faixa média, o que de, talvez de 25 anos a... nós temos um senhor de 48 anos, então vamos dizer que acima de 25 anos. Então a educação que eles tiveram foi uma educação presencial, de todo dia ter um professor ali junto.

Quadro 12 - Citações do nó características individuais

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE G - CITAÇÕES NÓ POLO

Nó polo
[Tutor Presencial] COORDENADOR DE POLO 8 Porque até os alunos não tinham essa iniciativa, porque para eles era só vir fazer a prova no polo, pegar livro e seminário. Então ela faz essa dinâmica com eles, muito bom.
[Estrutura de apoio] [Proatividade] TUTOR 1 - Então eles- Eu não sei como eu vou fazer, não sei como é que é. -Então vamos se reunir todo mundo a gente faz um treinamento. A gente colocou Data Show lá.
[Estrutura de apoio] COORDENADOR DE POLO 1 É nós nos viramos nos trinta, mas é interessante nós temos o maior, a gente agendou, ou melhor conversou com os departamentos dos cursos com cada coordenação e ajeitamos aí uma agenda, uns horários e tal. Eu fiz isso com cada universidade e cada coordenador, e a gente tentou se administrar. Então a falta de espaço a gente articulou com a direção da escola aqui também , pedimos um espaço mínimo do mínimo, estamos aí com um prazo limitado, estourando ou melhor.
[Estrutura de apoio] COORDENADOR DE POLO 1 Nós temos uma situação também de equipamentos, tudo tem que ser muito organizado porque é limitado os equipamentos então não adianta trazer todo mundo pro polo, então nós temos que ver os horários que eles vem e tal.
[Estrutura de apoio] COORDENADOR DE POLO 2 - e o que eu vejo também é que esse ambiente virtual ele tem que estar rico, muito bem estruturado para poder prender a atenção do aluno
[Estrutura de apoio] COORDENADOR DE POLO 2 - o polo é uma estrutura indispensável para o aluno, hoje eu vejo o polo como uma grande casa de apoio ao estudante e ao professor.
[Estrutura de apoio] TUTOR 1 - E ele também tem a apostila em PDF inclusive, então eu acredito que facilita mais.
[Estrutura de apoio] TUTOR 1 - As vídeo aulas geralmente eu pego as que tem disponível no polo, que tem nos DVDs, os alunos também usam bastante o DVD.
[Estrutura de apoio] TUTOR 9 Mais é nos momentos obrigatórios, como prova ou apresentar algum trabalho, ou agora mesmo que eles tem que fazer a entrega do TCC mas assim não é... Depois assim oh... uma observação. Como no caso de hoje, hoje se viesse algum aluno para fazer algum estudo ou alguma coisa, já ficava mais complicado porque na realidade o nosso polo, pelo número de aulas que está acontecendo, de cursos, ele se tornou pequeno.
[Polo] COORDENADOR DE POLO 8 Nós temos a coordenação, tem um técnico de informática, tem um estagiário que ele faz serviço externo de correio, de correspondência e de protocolos, nós temos uma secretária, e tem mais uma de serviços gerais, tem mais uma menina que é do administrativo, que é da prefeitura.
[Polo] COORDENADOR DE POLO 8 Temos três na biblioteca, e agora a gente conseguiu uma profissional habilitada na área de bibliotecária que é do município, e ela está assessorando a gente também, a partir de quinta-feira que vem vamos ter já esse trabalho com ela, então ela vem na biblioteca, ela vai dar uma geral.
[Polo] TUTOR 9 Não, acho que os outros também, mas de repente é como

eu falei para ti, é porque não se criou isso. E eu vejo também pelo fato de que tem muita coisa acontecendo no polo e polo é pequeno. Aí querendo ou não... vamos supor assim, se hoje tivesse um grupo de estudos, onde é que iam colocar esse pessoal.

[Polo] TUTOR 4 Sim, tem alguns alunos que sempre estão no polo, vem fazer alguma pesquisa, utilizar as salas aqui. Normalmente alguns alunos vem mais com frequência, outros nem tanto só quando tem alguma atividade.

[Polo-Tutor] COORDENADOR DE POLO 4 De nos entendermos muito bem, ninguém tem medo aqui de ninguém, de dizer o que pensa. Porque nós somos profissionais, né? Fazemos amizades aqui dentro? Fazemos. Se não der, somos bons parceiros profissionais. É isso que a gente preza né. Nosso negócio aqui é trabalhar. Dá pra fazer bons amigos, que bom, senão vamos ser os melhores profissionais que a gente possa ser.

[Polo-Tutor] COORDENADOR DE POLO 2 - Por e-mail também existe, existe sim porque é necessário às vezes o tutor não está com horário no polo, mas ele está sabendo o que está acontecendo.

Quadro 13 - Citações no polo
Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE H - CITAÇÕES DO NÓ ESTUDANTE

Nó estudante
<p>[Acesso ao AVA] TUTOR 3 os alunos geralmente eles tem esse hábito de entrar, baixar as atividades, assistir a vídeo aula, e depois eles só entram no prazo que tem que entregar as atividades, ou em caso de dúvida nos chats que eles acabam entrando no chat, mas tirando isso eles não tem o hábito de entrar diariamente.</p>
<p>[Acesso ao AVA] TUTOR 6 eu como tutora utilizo ele praticamente todos os dias que eu estou no polo, porque as vezes muda a data de alguma coisa, as vezes eu quero ver se os alunos tão participando do fórum, dos chats, embora dos chats eu não consiga participar muito porque é em horários que eu estou no outro trabalho.</p>
<p>[Colegas] [Envolvido] ALUNO 6 Bom, dentro aqui do nosso polo a gente observou que os contatos entre as pessoas foi proveitoso, foi bacana né, a gente teve uma interação entre os nossos colegas, entre nossos colegas do nosso polo. Poucos que a gente não teve contato né,</p>
<p>[Colegas] [Grupo] ALUNO 6 Mas assim a gente também, os outros grupos também vinham trocar algumas dúvidas né. Vinham falar com a gente, a gente trocava informações nesse sentido.</p>
<p>[Colegas] ALUNO 1 a gente acaba tendo algumas amizades. Eu tenho amigas que eu adoro, que são daqui, a gente tenta se ver, é claro que a nossa vida é muito corrida, eu trabalho, sou casada, tenho filha na universidade, então o nosso tempo é muito corrido.</p>
<p>[Colegas] ALUNO 1 a gente ainda se policia bastante</p>
<p>[Colegas] ALUNO 1 a gente costuma sair, são sempre uns 8 que estão sempre juntos de 28. Depois tem mais algumas que de vez em quando vem conosco.</p>
<p>[Colegas] ALUNO 1 A gente fez a comissão de formatura, e desde o início eu comecei “vamos fazer a caixinha”, “vamos fazer a comissão”, fiz algumas promoções, a nossa primeira promoção foi bem legal, e em uma noite a gente já arrecadou 3 mil trezentos e poucos reais. Aí depois a segunda, foi um fracasso. E aí a gente fez o estatuto da comissão de formatura, ele nem tinha participado de nada até então, aí veio pra dizer que tá errado, pra dar pitaco, que não tinha base legal. Mas aquilo era um acordo entre nós. Aí no fim, a nossa comissão foi por agua a baixo. Mas então se não tivesse acontecido isso, com certeza a turma seria mais unida, teríamos mais liberdade.</p>
<p>[Colegas] ALUNO 1 a gente parou de vir nas vídeos no polo. Eu não sei se alguém ainda vem, mas eu não venho mais por causa do início, daquele colega que vinha só para pôr defeito nas coisas. Então eu estava aqui para aprender, ficar ouvindo abobrinha e ficar desfazendo os professores, eu falei não, vou me retirar e ver na minha casa. só que em casa as vezes dá algum problema, você não consegue ver direito, corta...já aconteceu de eu estar alí bem concentrada e dar um problema na minha internet e eu não poder terminar. Então o meu grupo que vinha no início parou de vir.</p>
<p>[Colegas] ALUNO 1 no início tinha uma pessoa que vinha pra vídeo aula pra falar mal do professor, que queria ver o professor errar.</p>
<p>[Colegas] ALUNO 2 Tem um aluno que disse que não assistiu nenhuma vídeo aula, como é que conseguiu não sei. Eu vim em todas as videoconferências, eu</p>

achava que era importante, que era a nossa interação.

[Grupo] ALUNO 2 Na metade do curso começamos a ficar todos em dependência, nas matérias de exatas. Aí contratamos um aluno de física e que já tinha feito contabilidade, ele entendia muito de administração, e a gente o contratou e a gente pagava parece que era 15 reais por aluno e ele vinha dar aula para a gente aqui, um grupo de 7 ou 8 alunos.

[Grupo] ALUNO 7 Então a gente tinha um grupo formado, e o outro pessoal outro grupo, então eles se organizavam em horários, para tirar dúvidas.

[Grupo] COORDENADOR DE POLO 3 A gente percebe que as vezes eles combinam na casa deles mesmo ou em um outro local qualquer para eles discutirem conversarem e tal.

[Grupo] COORDENADOR DE POLO 2 Então quando o aluno vem no polo, é necessário que o coordenador e que os tutores conversem com esse aluno, estimulem. Grupo de estudo a gente incentiva muito o aluno a fazer grupo de estudo, que ele venha no polo participar.

[Grupo] TUTOR 6 É que cada um tem seus compromissos, uns trabalham a noite, outros não podem, então eles conseguem se articular, eles tem um contato um com o outro. Então aqueles seminários que eram em grupo, aí a gente via que alguns alunos vinham aqui, formavam grupo, uns ficavam em uma sala, outros em outra, uns que no laboratório, pesquisavam, conversavam, trocavam ideia.

[Grupo] TUTOR 6 É, por que assim, eu tive relatos... por que assim logo no início, eu estou como tutora há praticamente 3 anos, logo no início eu insistia muito para que viessem ao polo, fazer grupo de estudo e tal, aí tá, fizeram isso, mas a fimco no início. Mais alunos vinham né, mas depois, por afinidade eles foram formando as panelinhas. Então eu tenho relatos de alunos, “eu não vou no polo, mas estou fazendo trabalho em grupo com o meu colega tal, ele vem aqui em casa no sábado a noite, depois a gente vai e toma uma cervejinha e vai passear e tal.” Então eles, entre eles, eles formaram vínculos de amizade, de afinidade e entre eles, eles se organizam.

[Grupo] TUTOR 6 Tem alguns que já mudaram de cidade, então eles vem praticamente só quando tem prova mesmo. É que a turma ela já está numa fase que ela meio que, como eu posso te explicar..., ela meio que se organizou paralelamente ao polo. Eles formaram suas panelinhas, então por afinidades, eles mesmo formaram suas panelinhas.

[Grupo] TUTOR 6 No início eu ficava, “olha, venha pro polo! Venha pro polo! Venha pro polo!” quando eu vi que eles se sentiram mais a vontade formando seus grupos extra polo, eu...olha desde que estejam fazendo as atividades, desde que estejam estudando e não estejam deixando de fazer as atividades, tudo bem. A forma como eles viram que é produtivo pra eles, que tá funcionando. Então eu preferi não ficar enchendo a paciência deles.

[Grupos] EQUIPE TÉCNICA 1 gente pega algumas tentativas de burlar o sistema a gente vê que são sempre os mesmos grupos, eles tem um contato forte.

[Grupos] ALUNO 9 Por que nessa modalidade tem que ter uma cobrança né, e a gente acha que não tem ninguém cobrando da gente. Então, eu acho que falhou nesse sentido esse processo todo, e em relação a tutoria do polo essa foi mais presente, e aliás, essa não mudou. E aí a gente criou até um vínculo maior, pelo

menos comigo e com o pessoal do próprio polo. E em relação aos colegas, a minha relação principalmente ficou muito mais restrita ao grupo de estudo do qual eu sempre participei. Então, eu não interagi muito com outros de outros grupos.

[Grupos] ALUNO 8 Eu tive três grupos. Foram, acho que seis ou sete seminários, e eu fiz o primeiro com um grupo, o segundo com outro grupo e todos os outros com o terceiro grupo.

[Grupos] ALUNO 9 exclusivamente para dar conta dos conteúdos, tanto para fazer estudos de alguma disciplina que a gente tinha alguma dificuldade, quanto também para a elaboração dos seminários temáticos, principalmente nos seminários temáticos. A gente sempre se encontrou por essas razões, as vezes a gente tinha que fazer uma pesquisa lá numa empresa, e a gente reunia, geralmente a gente ia na sexta-feira a tarde lá na empresa, íamos todos lá, cada um tinha a sua atribuição, trazia os resultados, aí trabalhava no sábado, e passamos em todas as disciplinas de seminário temático, foi bem produtivo, até o nosso índice, o nosso desempenho nos seminários temáticos só teve um seminário que nós tiramos média para passar: seis, os demais era tudo lá no nove, nove e meio, mas aquele foi mais pesado, até teve colegas aí que andaram reprovando, mas a gente conseguiu.

[Grupos] COORDENADOR DE POLO 8 Então, no curso de Administração eles vem a esse encontro quando tem apresentação de trabalho, apresentação de seminário, prova. E a tutora também proporciona esse momento para eles estarem aqui tirando dúvidas, a tutora também tem os horários que ela dá para eles para que eles possam agilizar trabalho, trocar o trabalho e vir aqui, porque muitos não podem vir a noite, mas podem vir de tarde, ou não pode vir a tarde e pode vir de manhã. Então ela tem essa flexibilidade.

[Grupos] COORDENADOR DE POLO 8 Sim, tem bastante grupo de estudo, eles vem sempre que precisam.

[Grupos] TUTOR 5 Ah, eles se encontram, nós já marcamos depois de um seminário um café, e a gente se encontrou, e a gente conversou coisas fora do que se conversaria aqui no polo

[Grupos] TUTOR 5 Mas eles só vem mesmo quando eles estão com a corda no pescoço.

Quadro 14 - Citações do nó estudante

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE I - CITAÇÕES DO NÓ GESTÃO DO CURSO

Nó gestão do curso
[Gestão do Curso] ALUNO 1 porque tinha reprovado em uma disciplina, e apesar de ser só uma e poder fazer o meu tcc normal, a minha preocupação é se a disciplina seria ofertada ou não
[Gestão do Curso] ALUNO 2 Mas no geral a qualidade do curso foi excelente
[Gestão do Curso] ALUNO 7 É, só que teve certos pontos, certos períodos ali que o chat estava organizado em horários que complicavam, e tem gente que não tem acesso naquele horário.
[Gestão do Curso] COORDENADOR DE POLO 3 Pra ver essas questões aí...informações, calendário, por exemplo, os alunos já estão ligando pra saber o cronograma, o calendário desse ano e a gente ainda não tem.
[Gestão do Curso] COORDENADOR DE POLO 4 se programa um semestre antes de começar a acontecer a gente sabe que durante o caminho há algumas coisas que realmente acontecem e que fogem da vontade da gente. Mas, eu acho que tem coisas que poderiam ser evitadas, acho que teria que haver um maior empenho em manter esse cronograma.
[Gestão do Curso] COORDENADOR DE POLO 4 Porque eu sempre digo, eu tenho trinta anos de magistério e a criança não é que tu enrola né, é que a criança tu pode fazer uma nova atividade que ele vai aceitar. Agora com o adulto é bem complicado e muito chato eu acho, terrivelmente tu não está preparado pra uma atividade x, que foi pré-determinada, foi pensada um semestre antes, e aí daqui a pouco o cronograma ele não está flexível, ele está elástico, quase cansado.
[Gestão do Curso] COORDENADOR DE POLO 7 Mas também não é justo com aquele que entrega na data, que é pontual, que é comprometido, porque ou antecipa, lá no início de maio diz “olha haverá prorrogação”.
[Gestão do Curso] COORDENADOR DE POLO 9 Eu vejo Ciências Biológicas, eu vejo Matemática, Física tem as atividades obrigatórias, então eles tem que vir ao polo, eles tem que fazer aquela atividade, então eu vejo aquilo ali até como uma forma de fazer com que os alunos venham em outros momentos ao polo. E na Administração eu não observei isso, essas atividades eu acho que não são da organização.
[Estratégias pedagógicas] EQUIPE TÉCNICA 1 não sei se por falta de conhecimento não só do pessoal que faz o planejamento talvez, como meu próprio. Não que eu não conheça, quer dizer, eu tenho um conhecimento limitado porque eu tive que fui obrigado a utilizar essa ferramenta numa empresa que eu trabalhei. A gente também não teve nenhuma pesquisa para saber se os alunos tem esse conhecimento para utilizar essa ferramenta, e a gente também nunca tratou de utilizar isso. Então faltou uma iniciativa nossa própria, não só de utilizar como saber se teria interesse de ser utilizado. [wiki]
[Estratégias pedagógicas] EQUIPE TÉCNICA 1 A gente até mudou um pouco a dinâmica da atividade de videoconferência, até para não ter o evento em si chegar lá e ficar de uma forma de o professor ficar olhando para os alunos, e os alunos para o professor e não terem nada para se falar
[Estratégias pedagógicas] COORDENADOR DE POLO 3 Então é esse

acompanhamento do tutor dele estar diretamente ligado e de ter esse compromisso. Porque eles só tem uma turma. Então ele faz por telefone se é algo mais rápido ou se manda e-mail e o aluno não responde ou demora, então liga e já resolve.

[Estratégias pedagógicas] COORDENADOR DE POLO 7 Porque o curso de administração, ele promove poucos momentos presenciais,

[Estratégias pedagógicas] EQUIPE TÉCNICA 1 A gente viu inclusive que tens uns que com muito tempo de antecedência já mandaram o questionário, já mandaram o material, se mostram interessado, vão atrás, vem aqui, dão capacitação para os tutores, vem aqui e questionam o supervisor de quando é que são as datas.

[Estratégias pedagógicas] EQUIPE TÉCNICA 1 Os alunos esperando que o professor dê uma aula e o professor esperando que os alunos deem alguma pergunta para ele, e fica nessa de fica contigo e não fica comigo, e no final das contas você não tem nada. Então foi feita a seguinte questão, os tutores pegam coletam as questões antes e o professor grava uma vídeo aula na prática.

[Estratégias pedagógicas] TUTOR 1 é fundamental no início forçar um pouquinho o grupo de estudo.

Quadro 15 - Citações do nó gestão do curso

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE J - CITAÇÕES DO NÓ INTERAÇÃO PRESENCIAL E OUTRAS TECNOLOGIAS

Nó interação presencial e outras tecnologias

[Msn; Redes Sociais; Blogs] COORDENADOR DE POLO 9 . O Skype nós usamos muito, por isso que ontem até eu conversando com a secretária disse: -É mesmo, sabe que eu nunca conversei pelo Skype com ninguém da UFSC. Porque com as outras instituições a gente tem, tem cursos aqui que nós ficamos enquanto está acontecendo o curso a gente está em contato pelo Skype para estar tirando dúvidas.

[Msn; Redes Sociais; Blogs] TUTOR 6 Todo mundo tem o msn de todo mundo, eles trocam ideias. As vezes eu estou conversando no msn com uns dois alunos, com duas conversas ao mesmo tempo do mesmo grupo, as vezes eles me ligam e tal.

[E-mails] TUTOR 4 quando o aluno surge com alguma dúvida, normalmente as dúvidas eles passam através de e-mail, depois é que a gente, ou verifica com o tutor a distância, ou com os supervisores as dúvidas.

[E-mails] TUTOR 5 Olha a gente conversa sempre por e-mail quando é necessário, é toma lá da cá. A gente manda um e-mail, elas já respondem. Elas me mandam um e-mail e eu já respondo. Então é uma coisa bem acessível.

[Videoconferência] TUTOR 9 De repente aqueles alunos assim que gostam mais de estudar em grupos, de trocaram ideias, assim. Só que você sabe que também, quando tinham as videoconferências... “ai meu Deus, assim oh, eu até peguei poucas”, mas assim oh, “polo de Joinville”. Só estava eu. A mesma coisa de Administração Pública, as vezes está só a tutora. O próprio aluno não vem...

[Videoconferência] TUTOR 9 É daí né, quando eles perguntavam para nós o polo, “ah só estava a tutora”. E não só nós aqui, tinham outros polos que ficava só o tutor. E o aluno que era a peça principal não estava presente né. Meu olha, no meu mesmo assim, da época que eu iniciei que eu participei olha, meu foi assim raro algum aluno aparecer... Ainda o pessoal brincava assim comigo, “ooo só tu sentada em foco, ninguém merece.”. Para todos os lados é ruim, até mesmo para estrutura lá em Florianópolis né.

[Contato Físico] ALUNO 2 em casa também, na casa de um ou de outro a gente se encontrava. Porque a cada seis meses tinha um seminário e a gente tinha que ver qual a função, um pesquisa, o outro apresenta, o outro vai atrás da introdução, a gente dividia as tarefas e para isso tinha que se encontrar.

[Contato Físico] [Grupo] COORDENADOR DE POLO 4 Eu achava que não ia dar resultado, que eles não iam conseguir e aquela coisa toda. Ai quando tu percebe que há necessidade, eles correm todos pro polo. Então a interação entre aluno-aluno, o ser humano é movido pela necessidade e por afinidade, então eles já vão por afinidade. Eles tem os contatos, então quando eles tem os presenciais obrigatórios ou através do ambiente com quem eles trocam informações.

[Contato Físico] [Relações Interpessoais] COORDENADOR DE POLO 4 No pessoal, é. Então existe uma relação de confiança tá, entre nós alunos, tutores e coordenação, tá.

[Contato Físico] ALUNO 1 E no polo já não é um contato virtual, é um contato físico mesmo, porque a tutora presencial está sempre aí e a coordenadora também
[Contato Físico] ALUNO 1 os encontros físicos com o pessoal da UFSC foram muito bons, fazem muito bem pra gente, ao menos na minha opinião.
[Contato Físico] ALUNO 5 E acho que muitos acabaram de se habituar a internet como ferramenta de estudos, para mim seria tranquilo. Eu não sei a questão das provas como poderiam acontecer e tudo mais, mas não que eu não veja a importância de ter apoio físico ao aluno, eu acho que isso é importante até para o aluno se sentir mais próximo da universidade. Eu vejo que é importante, mas é característica também do aluno a distância, ele conseguiria se adaptar sem ter essa possibilidade de suporte físico.
[Contato Físico] ALUNO 6 - eles quiseram montar um cronograma para não superlotar. Porque ai as vezes tem uma sala que é só para videoconferência, outros vinham para estudar e ai começa a vir muita gente, e por isso que falei a gente as vezes ia para a Unisul, ou próprio aqui em casa mesmo. A gente se virava né, de alguma outra forma.
[Contato Físico] COORDENADOR DE POLO 1 Pessoalmente, nós atendemos aqui de segunda a sábado, todos os dias. E eles tem uma frequência boa aqui no polo, inclusive mencionei isso hoje até com a banca que está sendo apresentada aqui os TCCs da Administração, e que a vinda deles ao polo é boa.
[Contato Físico] COORDENADOR DE POLO 3 E os alunos do bacharelado, no caso estamos falando dos alunos de administração, eles tem poucos momentos de encontros presenciais entre eles mesmos e entre alunos tutores. Eles vem basicamente para o polo para as provas, seminários, algumas videoconferências e mais eles interagem pelo ambiente.
[Contato Físico] COORDENADOR DE POLO 4 Periodicamente nós temos reuniões direto na universidade.
[Contato Físico] COORDENADOR DE POLO 2 - Aproveitando também a presença do aluno, nós temos uma característica bastante concreta lá, o aluno do nosso polo está sempre presente no polo nos finais de semana. Então, quintas, sextas e sábados, quinta à noite, sextas o dia todo quase e sábado o dia todo, ele está no polo conosco. Então nós passamos na sala, nós conversamos com o professor que está lá, com o grupo de estudo, com os alunos perguntando se está tudo bem, se tem alguma dúvida, alguma pergunta, algum questionamento.
[Contato Físico] COORDENADOR DE POLO 7 Claro que as experiências de vida que eles estabeleceram fizeram com que eles desenvolvessem a questão de ser disciplinados, de ter autonomia, de ser autodidata, mas eu ainda percebo que talvez essa necessidade de estar por aqui é porque nós somos, nós fomos educado de uma maneira, e quebrar esse paradigma de que nem sempre precisa da figura do professor ou daquele ambiente constituído para eu poder aprender, ainda é um paradigma que ele precisa ser trabalhado, né.
[Interação Presencial] [Relações Interpessoais] TUTOR 2 Essas minhas meninas como eu disse a gente ainda mantém contato. Como uma delas trabalha

no fórum, de vez em quando, quando tenho tempo, vou lá visitar ela. O outro que trabalha na polícia e a irmã dele é minha vizinha aí continuamos mantendo contato. Mas a gente continua muito por e-mail e telefone.

[Interação Presencial] ALUNO 9 Alias, eu vou falar do grupo todo em si do polo ali, a gente não tinha nenhum conflito, nenhum atrito, pelo menos eu não senti com nenhum colega, se houve com os outros, mas comigo nunca aconteceu.

[Interação Presencial] ALUNO 9 No polo e umas duas vezes na casa de um colega, outra vez a gente se encontrou também umas duas vezes no meu ambiente de trabalho que permite fazer isso, então houve esse tipo de contato.

[Interação Presencial] COORDENADOR DE POLO 5 Eles sempre estão lá. Agora por exemplo, que eles estiveram finalizando o TCC, apresentando, eles estiveram bastante presentes

[Interação Presencial] COORDENADOR DE POLO 8 E as vezes só no virtual parece que não chega, então é isso, eu já tenho a minha paixão que é o EAD.

[Interação Presencial] COORDENADOR DE POLO 8 Eu costumo sempre fazer uma reunião início de ano com toda a equipe do polo juntamente com seus tutores, até esse ano a gente já fez, foi bem legal a experiência, a gente fez uma palestra de motivação, veio um palestrante, fez uma palestra de motivação foi bem interessante. Ai eu costumo fazer essa geral e já específico alguma coisa para cada curso, ai esse específico para cada curso eu faço a conversa individual, ai eu chamo os tutores da Pedagogia, os tutores da Administração, e faço algumas pontuações que é específica do curso, e no decorrer do ano se surgiu algum problema eu sempre chamo, tem sempre aquela conversa individual. Mas eu costumo fazer duas reuniões, uma no primeiro semestre começo, e depois no segundo semestre faço outra.

[Interação Presencial] COORDENADOR DE POLO 9 O curso de Administração é o curso que eu sempre brinco com os tutores, é o que eu menos conheço os alunos, porque eles pouco vem. Realmente já encerrou turmas aqui e alguns eu conheci um pouco mais, porque eles necessitaram, até pela questão dos trabalhos de conclusão de vir ao polo, eles tiveram que vir ao polo solicitar material, mas outros eu não lembro nem do aluno, porque pouco tive contato.

[Interação Presencial] SUPERVISOR 1 Mas também tem muitas dúvidas aqui pessoalmente, eles esperam o dia presencial para virem tirar as dúvidas comigo, e eu tenho alguns que já são mais antigos da casa, que já me ligam para tirar dúvida na hora. Mas normalmente é por e-mail.

[Interação Presencial] TUTOR 2 Ou ainda quando tinha uma visita de um professor, como teve a orientação para o tcc, veio todos os alunos que estavam os dois professores aquele dia, aí a gente fez um café

[Interação Presencial] TUTOR 3 Depende de professor para professor. Tem professores que já foram meus professores aqui na graduação, então quer dizer isso para mim foi mais fácil a comunicação, então ficava bem tranquilo, eles sempre deram liberdade quando nós tínhamos os treinamentos, nós os questionavam sobre determinadas situações, eles nos davam liberdade.

[Interação Presencial] TUTOR 6 Com alguns é online, com alguns

colegas também no msn que a gente troca ideia, mas mais é aqui mesmo, a vinda no polo. Aqui no polo a gente sempre tá conversando, trocando ideia, toma um cafezinho, descontraí, dá risada, fala o problema de uma que é também o problema da outra, e é essa troca. Mais pessoal do que online.

[Interação Presencial] TUTOR 6 Então você sabe o motivo que levou esse a fazer tal coisa, ou aquele não fazer, enfim, então quando houveram as capacitações, que eu acho muito importante, é um momento de interação com a UFSC, como o coordenador, com o nosso tutor a distancia, a gente sentia essa necessidade, a gente buscou fazer mais

[Interação Presencial] TUTOR 7 Então nós tínhamos que ser bem severas, mas depois as coisas começaram a se acalmar, eles vinham conversavam, queriam tirar alguma dúvida sobre calendário, sobre acesso as apostilas, os livros e ai a gente conversava, mas sempre depois das provas não tinha como conversar antes, ou quando eu estava na tutoria e chegava algum aluno, eu já sabia que era ele, eu conhecia presencialmente, ai eu conversava: - Eu queria tirar uma dúvida quanto a tal situação. Se o tutor dele não estava, eu chamava uma supervisora, ou eu procurava um tutor a distância que tivesse ali disponível para poder ajudar com relação a isso, ao que ele queria solucionar.

[Interação Presencial] TUTOR 8 Antes de eu chegar aqui eles até contratavam professores particulares que entendiam daquele assunto para ajudar eles. Porque assim, a gente é tutor mas não é toda matéria que a gente domina, muita coisa a gente aprende com eles. Tem que pegar o livro e ir estudando com eles de novo. Mas depois que eu entrei não teve mais a necessidade de chamar professor particular. Mas eles me relataram situações desse tipo, então se de repente principalmente nas matérias de cálculo houvesse um encontro presencial, o professor viria, sanaria as dúvidas ou daria algumas diretrizes mais pra fortalecer mesmo o elo entre eles.

[Interação Presencial] TUTOR 8 E a gente observou que tem essas lacunas, e que as dificuldades são as mesmas em quase todos os polos. Então eles sentem falta desse encontro regular. Por exemplo, elas até colocaram como sugestão, cada disciplina ter um encontro presencial, para o professor vir e ele explicar. Principalmente nas matérias de cálculo.

[Interação Presencial] TUTOR 8. Por exemplo, quando tem uma prova, uma sexta feira a noite, todos eles vem e depois acabam saindo, convidam pra sair, ir em um barzinho e conversar também.

[Interação Presencial] TUTOR 9 Só que esses momentos que a gente teve em Florianópolis para cursos com esses tutores, é muito legal, porque é uma troca de experiência legal, porque daí cada um falando do seu polo, da sua realidade é bem enriquecedor essa parte que teve.

[Interação outras tecnologias] [Interação Presencial] COORDENADOR DE POLO 9 eu falava mesmo diretamente, desabafava tudo, e o ano passado que eu fui conhecê-la, ela foi me procurar num encontro que nós estávamos para a gente poder marcar uma reunião dos coordenadores de polo onde tem aquele curso, eu disse: -Meu Deus, eu lhe conheço a tanto tempo por telefone que a hora que eu vi aquela pessoa eu já percebi. É tão interessante, é uma forma bem interessante. Eu já tinha uma proximidade tão grande que para mim não foi muita surpresa a hora que eu vim a conhecê-la pessoalmente, isso é muito bom,

porque é uma distância muito grande, eu até estou bem próxima que o nosso polo não é muito grande, eu vejo assim com relação a outros polos que são bem distantes, que raramente tem possibilidades de vir até as universidades, isso é muito bom, eu acho que esse suporte nós temos muito bem.

[Interação outras tecnologias] [Interação Presencial] SUPERVISOR 1 o contato dos presenciais é mais por telefone, as vezes mandar um e-mail, mas via de regra como eles conhecem pessoalmente os alunos,

[Interação outras tecnologias] COORDENADOR DE POLO 6 E – Não, não ele é bem intenso via tutor, por e-mail, vamos dizer assim, quase que diariamente porque os tutores, ainda mais agora que está em fase de TCC, encerramento, né...

[Interação outras tecnologias] COORDENADOR DE POLO 6 E – Nós temos o nosso site, o site do polo que ele é interativo também, os alunos podem tanto deixar as informações, como a gente pode coletar as informações deles. Não é só do aluno, é da sociedade em geral.

[Interação outras tecnologias] COORDENADOR DE POLO 9 Pelo ambiente virtual do polo para os alunos é pouco, é mais por e-mail. A gente repassa para os tutores e eles fazem o encaminhamento das atividades.

[Interação outras tecnologias] EQUIPE TÉCNICA 1 e pelo e-mail né, que pelo e-mail é direto. Inclusive mesmo a pessoa vindo falar aqui comigo eu peço: - Registra por e-mail, requisita, porque se eu tiver ocupado o questionamento que foi feito vai acabar se perdendo.

[Interação outras tecnologias] EQUIPE TÉCNICA 1 Eu sei que muitos chegaram a criar blogs fora do ambiente virtual, e alguns polos inclusive criaram eventos e criaram um site específico para publicar esses eventos, publicar material publicados em congresso, fizeram uma certa organização mas tudo fora do ambiente virtual. Alguns blogs até meio que na verdade seriam para...

[Interação outras tecnologias] SUPERVISOR 1 A que mais acontece é por e-mail, porque normalmente são os avisos gerais, os comunicados, as vezes alguma chamada de atenção: perdeu o prazo, o prazo vai vencer eu mando especificamente para um tutor por e-mail.

[Interação outras tecnologias] SUPERVISOR 1 Eu indico que há resposta está lá no site no dúvidas frequentes.

[Interação outras tecnologias] SUPERVISOR 1 Os alunos agora na época de formatura criaram um blog para comissão de formatura, eles estavam se comunicando sobre a formatura ali pelo blog.

[Interação outras tecnologias] SUPERVISOR 1 Por e-mail, o ambiente eu não uso muito até porque os tutores presenciais tem uma grande dificuldade lidar com o AVA, eles não conseguem encontrar as ferramentas, se eu falar que está lá eles não acham.

[Interação outras tecnologias] TUTOR 2 Aí eles tinham o meu celular. Então eles me ligavam: -Você tem esse material? Eu dizia, “vou dar uma olhada se tem na biblioteca, se não tiver eu vejo quem tem e trago pra cá (polo) e aviso vocês”.

[Interação outras tecnologias] TUTOR 2 Luciana: eu tinha uns cinco ou seis que eram meus frequentadores assíduos, até o professor olhava e dizia – “a

aluna não tá aí?”. Daí então o que acontecia, se eles não estavam aqui eles mandavam e-mail, aí daqui a pouco aparecia: a aluna do polo está mandando uma pergunta. Então mesmo em casa eles assistiam.

[Interação outras tecnologias] TUTOR 6 Olha, é o meu msn, o meu e-mail, telefone quando bem necessário assim, quando o aluno não me respondeu por e-mail ou quando eles mudam de telefone, porque celular é uma tragédia, você liga hoje e semana que vem não é mesmo numero, aí cada mudança tem que atualizar, mas o primeiro contato que eu busco é o e-mail ali, ou msn ou pelo ambiente. Aí depois se eu não consigo, telefone, mas eu não tenho tido a necessidade de ficar ligando para eles.

[Interação outras tecnologias] TUTOR 8 Difícil. Eu me relaciono com o tutor presencial, com os professores das disciplinas eu nunca entrei em contato, nem por e-mail nem por telefone porque nunca houve a necessidade, porque sempre a tutora sana as dúvidas e faz essa mediação. Com ela, com a tutora, eu falo sempre por telefone. Com o pessoal de supervisão, quando a gente precisa eu costumo falar sempre por telefone, bastante por e-mail, mas por telefone também. Porque as vezes tu precisa dar uma explicação melhor e conversar e mais rápido. Então algumas situações e com o professor orientador do TCC, eu também converso com ele por telefone.

[Interação outras tecnologias] TUTOR 8 Usam o facebook, é o que a gente observa que todos tem e as vezes eles fazem algum comentário “ah amanhã tem a prova”, “a prova foi fácil, a prova foi difícil”. Coisas assim, mas mais superficiais. Eu acho que o aprofundamento é mais por e-mail mesmo e pessoalmente quando se encontra.

[Interação outras tecnologias] TUTOR 9 Ahh mais é via e-mail, e as vezes quando é uma coisa mais urgente aí eles ligam para gente. Mas geralmente para nós aqui é o e-mail. Ou então, quando a gente foi fazer curso ou alguma coisa, aí a gente teve contato com o pessoal lá.

[Interação outras tecnologias] TUTOR 9 Para nós tutoras, que no caso é a distância, a gente não tem muito contato com o pessoal, mas é via e-mail, ou mesmo quando o pessoal vem aqui fazer alguma coisa, como prova, trabalho, e tal. Mas o ambiente virtual não é assim aquela coisa constante diária não é.

[Aluno-Aluno] COORDENADOR DE POLO 2 - Essa presença do aluno no polo agrega bastante a forma de interação aluno-aluno. O aluno estando no polo ele interage com os demais, tanto nas atividades presenciais, como nas atividades em grupo, como nas aulas práticas que temos no polo.

[Aluno-Aluno] TUTOR 1 Há interação entre os alunos também, porque um tem uma opinião, outro tem outra, então divergem as opiniões ali dentro

[Aluno-Polo] [Estrutura de apoio] COORDENADOR DE POLO 2 o polo se constitui como uma casa de apoio ao aluno, nele ele deve encontrar quando ele chega no polo ele deve encontrar: o tutor para tirar suas dúvidas, ele deve encontrar a secretaria aberta, ele deve encontrar o coordenador do polo, enfim, toda uma estrutura necessária para que ele possa ter acesso com qualidade do conhecimento

[Aluno-Polo] [Influência-Tutor] COORDENADOR DE POLO 1 O curso de Física e Matemática é mais frequente a presença deles. O de

Administração a graduação também é boa a presença deles, e o que faz isso interessante também é o papel do tutor presencial que mobiliza isso, que articula isso, a vinda deles aqui, e entre eles mesmos, as vezes não está no horário do tutor aqui e eles aparecem aqui para estudo.
[Aluno-Polo] ALUNO 5 Normalmente a gente se encontrava mais nas provas e aproveitava o momento para tirar outras dúvidas e conversar sobre outros assuntos também.
[Aluno-Polo] ALUNO 6 - No começo, como ele falou a gente vinha para o polo aqui, por exemplo, mais na parte das ciências exatas ali da Matemática. Estatística, Matemática.
[Aluno-Professor] [Características individuais] ALUNO 8 Quando tem seminário, pra mim, é o máximo, o professor lá na frente explicando.
[Aluno-Professor] [Envolvido] [Estratégias pedagógicas] ALUNO 2 Aí nós estávamos com tanta dificuldade que mandaram uma professora para nós para matemática básica. E a professora veio aqui numa tarde dar aula de tanta dificuldade que a gente estava.
[Aluno-Professor] [Estratégias pedagógicas] ALUNO 2 Só o problema maior é que não tinha professor presencial para as disciplinas de cálculo, aí tivemos que contratar um.
[Aluno-Professor] [Ferramenta-AVA] ALUNO 2 Chat eu participei muito pouco, porque as vezes que eu fui, o professor não estava, era só o tutor a distância, aí me desestimulou o chat.
[Aluno-Professor] [Relações Interpessoais] ALUNO 1 Sabe que a gente tem mais facilidade, mais liberdade nas disciplinas quando a gente conhece o professor. Tipo quando o professor veio pra cá, a gente conversou com ele e tal, aí na disciplina você vê e ah, já conheço esse professor, ele veio pra cá!
[Aluno-Professor] ALUNO 4 Eu tive algum contato também com professores, por telefone e tal. Tive alguns problemas ai de não poder comparecer em data de prova.

Quadro 16 - Citações do nó interação presencial e outras tecnologias

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE K - CITAÇÕES DO NÓ INTERAÇÃO AVA

Nó interação AVA
[Aluno-AVA] [Características individuais] COORDENADOR DE POLO 4 É, não sei se é uma peculiaridade da EAD, os alunos, eles ficam mas tentam desenvolver as atividades sozinhos, independentes, e essa também é a proposta.
[Aluno-AVA] ALUNO 5 A finalidade principal é verificar as informações, olhar as notas de atividades, postar atividades, e baixar atividades...
[Aluno-AVA] COORDENADOR DE POLO 3 E que a maioria das interações ou quase todas se dão ali, porque esses alunos, pouco eles se encontram, principalmente os alunos dos cursos de bacharelado.
[Aluno-AVA] ALUNO 6 É ali que se alguma coisa que tiver ali não tá correta, a gente tem argumento né. Então eu sempre confiei e sempre funcionou, entende? Sempre funcionou assim, questão de datas, trabalhos, uma coisinha ou outra, mas tu consegue resolver, então: -Ah não, a gente postou e não deu certo, mas não é nada.
[Aluno-Conteúdo] [AVA] TUTOR 8 E eles tem uma resposta desse interesse ou dessa falta de hábito de utilizar todos esses recursos, quando ficam em dependência, as vezes perdem prova porque não leram o e-mail ou não acessaram o ambiente, as vezes eles não entram no ambiente diariamente e o professor coloca avisos. Então eu observo que eles tem um pouco de dificuldade de manter esse hábito.
[Aluno-Conteúdo] ALUNO 6 - Assim pra ler mesmo livro-texto é bom porque tu consegue fazer uma anotação ali, tem essa facilidade, mas as vezes resolver uma atividade eu já ia direto no PDF e buscava ali o assunto, lia.
[AVA] COORDENADOR DE POLO 2 - É impressionante esse mundo virtual, de acordo com a tua resposta pela interação que você tem, você imagina o perfil da personalidade da pessoa. Você já tem assim um modelo: esse é assim, esse segue essa linha de pensamento.
[AVA] [Confiança] ALUNO 9 Eu confio plenamente no que está ali, porque eu entendo o seguinte que quem postou essas informações foi um curso que tem um certo respeito, e tem pessoas que estão por detrás dele que tem assim uma responsabilidade, e eu vejo que eu tenho que confiar, na verdade eu devo confiar nisso, se eu tiver enganado daí é um problema que não me cabe, mas eu sempre confiei em todas as informações que estavam ali.
[AVA] [Confiança] TUTOR 6 as vezes há desencontro, as vezes tu entra, diz que a data da prova é dia tal, aí você vai, entra lá no ambiente propriamente, na disciplina propriamente, já é outra. Então as vezes dá choque.
[AVA] [Estratégias pedagógicas] [Ferramenta-AVA] EQUIPE TÉCNICA 1 Porque a gente também utiliza digamos, de uma forma um pouco limitada, ele tem alguns recursos, eu não sei se também um pouco por falta de conhecimento nosso também, e um pouco pela limitação da máquina do Moodle que é apresentada para nós, que ela é a básica, é bem limitada também. Eu sei que existe a possibilidade de criar páginas, ambiente, utilizar o Wiki, ou seja, ter outras atividades fora aquelas que a gente utiliza que são as obrigatórias de questionário e de fórum e alguns chats.
[AVA] TUTOR 5 Eu acesso quase todo dia, porque como nosso

cronograma é meio maluco, então eu acesso quase todos os dias para olhar se não mudou alguma data, alguma coisa assim né, para olhar a nota. Às vezes eles me perguntam: ah, dá uma olhada na minha nota, que aqui não apareceu ainda. Ai eu abro, olho a nota deles, aquela coisa toda.

[AVA] TUTOR 5 eu vejo que há um compartilhamento bem dinâmico, o AVA já busca organizar os temas, organizar o estudo, já tem tudo programado e é bem dinâmico porque os alunos estão olhando seguidamente, interagindo com o ambiente pelos fóruns, pelos chats

[AVA] TUTOR 6 aquele logo no início, quando a gente entra no moodle que tem mensagem instantânea. Que aí você consegue saber quem está online, então por ali que a gente conversa bastante também.

[AVA] TUTOR 6 Converso muito com eles por msn, às vezes em outros horários, fim de semana, à noite. Então a vivência do AVA eu vejo que ela é bem dinâmica, bem prática, e o Moodle serve para nortear essa interação entre o ensino, a aprendizagem e entre outros elementos que são os tutores, coordenadores, os colegas, então eu vejo que é uma relação bem dinâmica, tá sempre acontecendo.

[AVA] TUTOR 7 havia um aluno que eu conversei com ele, ele queria uma orientação sobre o tema do TCC dele, e eu o senti bem carente em relação a isso, a gente fico conversando depois da aula, e prometi a ele um livro que eu tinha em casa para dar de presente, estava sobrando. E eu fui, tentei várias vezes pelo ambiente virtual entrar em contato com ele e não consegui, eu fui conseguir por celular. Então eu percebi que esse aluno ele não sabe usar a ferramenta do ambiente virtual, não vou dizer que ele não usa porque é óbvio que ele usa, senão ele não conseguiria fazer prova.

[AVA] TUTOR 7 Também no nosso caso, quando esse aluno entra em contato pelo ambiente virtual, a gente recebe uma cópia no nosso e-mail, então ela é bem eficiente, porque antes de entrar no ambiente virtual se nós entrarmos no e-mail de tutor você já pode estar dando a resposta para o aluno.

[AVA] TUTOR 8 A gente utiliza o ambiente, porque o ambiente é aquela o norteador, ali ele diz quando a gente precisa entregar, quais são os passos. Por exemplo, agora na elaboração dos TCCs a gente acessava antes de começar. Já entrávamos no ambiente até para abrir ali as informações que tem, com os títulos e subtítulos. Então é utilizado com bastante frequência nesse momento, especificamente. A gente também usa os nossos e-mails, eles os de aluno e eu o meu como tutora. eu uso para mandar material para eles, às vezes eu achei artigos interessantes, bibliografias interessantes eu mando, eles mandam o trabalho para mim também. Então é praticamente o acesso é diário.

[AVA] TUTOR 8 Eu acompanho mais as atividades dos alunos, as notas que eles estão tirando nas provas, eu assisto algumas vídeo aulas, principalmente quando inicia uma matéria nova e eles terão atividade daquela matéria, eu costumo pegar um livro aqui no polo e leio. E principalmente os informativos, as informações que estão sendo colocadas ali: quando que abre dependência... ah, o calendário eu acompanho também, eu monto um impresso para controlar, mas acompanho lá para atualizar e vou acompanhando quando tem atividade, quando é para entregar e vou informando os alunos. Agora esses meus alunos, especificamente essa turma, está em processo de TCC.

[AVA] ALUNO 7 - Até porque assim o livro por mais que né, a gente está no trabalho, as vezes a gente acessava lá rapidinho, tinha uma dúvida que parecia assim alguma coisa, dá um relampeio, a gente ia lá no notebook da gente.

[Calendário] [Comprometimento] TUTOR 2 Eu geralmente via as atividades dos alunos, cuidava do calendário, fazia todo o cronograma pra passar tanto para a secretaria quanto para os alunos. Então, por exemplo, mês de fevereiro, o que é que tinha? Eu olhava todas as datas, fazia o cronograma e mandava por e-mail para eles.

[Calendário] [Informação] EQUIPE TÉCNICA 1 Entretanto, com a dinâmica toda as vezes muitas datas são alteradas, e nesse primeiro momento a gente bota as datas no corpo da disciplina, mas algumas são colocadas manualmente no calendário, algumas vão automaticamente, algumas não. Por exemplo, as datas de fechamento de atividades ela vai automática, a de chat a gente consegue fazer com que ela vá automática para o calendário também, mas data de prova e videoconferência a gente tem que colocar na mão. Então o que a gente avisa o polo sempre e reforça a informação é o seguinte: confiem no que está no corpo da disciplina, porque muitas vezes na correria a gente muda o que está no corpo da disciplina, mas lá no calendário a gente acaba esquecendo de colocar alguma coisa, alterar a data.

[Chat] [mails] TUTOR 3 Não, basicamente o e-mail né, algumas situações de já entrar as vezes eles mesmos conversando no chat, mas ai era porque eles estavam com uma dúvida em alguma coisa, alguma disciplina e os alunos entravam fora do horário que nós estávamos assim, as vezes eu estava em casa e eles conversavam entre eles assim também.

[Chat] ALUNO 9 O chat eu fui tentar utilizar uma vez, mas não consegui, até porque eu não vinha aqui no polo. Alias, quase cem por cento das vezes que eu entrei no ambiente foi da minha casa, e eu não tinha condições de buscar um outro local, não sei se era problema com a minha internet, alguma coisa do tipo, ai eu acabei não participando. No início eu comecei, mas depois eu não participei mais de chat, e também tinha momentos que era um problema de horário, que eu não tinha condições, eu trabalho.

[Chat] TUTOR 6 por chat não muito, mais quando eu entro no ambiente e eu vejo que tem alguém online alí, eu dou um oi, converso. Mas é um dos meios que eu menos uso, porque por chat, às vezes são em horários que eu não estou. Às vezes são à tarde, às vezes são pela manhã, então eu não consigo entrar. Mas quando eu entro aqui no ambiente e eu vejo que tem um ou outro, eu já vou ali, dou um oi, troco uma ideia.

[Ferramenta-AVA] [Gestão do Curso] ALUNO 2 O que eu mais percebi, o que estava ruim, é que eu colocava as minhas percepções rapidinho e sucinto e os colegas não, eles colocavam uns textos enormes de que copiou sei lá da onde e no começo não tinha nem fonte. Depois entrou uma tutora bem legal e ela pedia pelo amor de deus, coloquem a fonte. Então ficava maçante. Pra mim o fórum é um local para a gente discutir e conversar, mas não copiando sabe. Opinando mesmo.

[Ferramenta-AVA] ALUNO 5 A finalidade principal é verificar as informações, olhar as notas de atividades, postar atividades, e baixar atividades...

[Ferramenta-AVA] ALUNO 6 - E as vezes mandava e-mail né, mas eu

<p>acessava ali, quando era dúvida assim que não precisava ser com a minha tutora a distância, podia ser com qualquer outro tutor disponível, então a gente acessava o chat.</p>
<p>[Ferramenta-AVA] ALUNO 5 Eu utilizei mais os fóruns das disciplinas que aí eram também avaliados pelos tutores, aí a gente tinha prazo para postar comentários, mas para isso. Fórum de dúvidas poucas vezes eu utilizava. Eu usava mais o chat com os tutores, utilizei bastante para tirar dúvidas das disciplinas, do próprio conteúdo, isso eu utilizei bastante.</p>
<p>[Ferramenta-AVA] ALUNO 6- Chat também, chat nas duvidas né, até é muito melhor o chat, porque o fórum de duvidas a gente tinha que postar lá e depois ficar consultando, e o chat com tutor é mais rápido. Ai eles usavam o fórum quando eram questões assim onde o tutor não tem condição de dar a resposta na hora, então o fórum era mais adequado, mas o chat era mais rápido.</p>
<p>[Ferramenta-AVA] TUTOR 1 De Administração os fóruns, os alunos participam bastante dos fóruns, com temas específicos né. Então dentro do curso de Gestão Pública também né tem os fóruns que são obrigatórios de participação, muitas vezes os fóruns acontece alguma divagação do assunto coisa e tal, também as vezes está muito carregado de muitas informações que é a pessoa acaba não lendo tudo e acaba não interagindo, eu falo as vezes por mim e por alguns alunos que a gente percebe também.</p>
<p>[Ferramenta-AVA] TUTOR 2 o calendário, a consulta das disciplinas, porque as vezes chocava o horário de calendário com a disciplina do professor. Então abria todas as disciplinas, o calendário, o ambiente de mensagens que vinha de Florianópolis.</p>
<p>[Ferramenta-AVA] ALUNO 6 O fórum é até uma exigência né. É difícil a disciplina assim, ou seja, às vezes se reuniam duas disciplinas que a gente fazia, dois módulos né, e uma disciplina tinha fórum. Então forçava um pouco assim a utilização, então a gente usava bem o fórum.</p>
<p>[Fórum] [Interação AVA] ALUNO 8 O que a gente se comunica pelo ambiente, se resume basicamente aos fóruns obrigatórios.</p>
<p>[Fórum] COORDENADOR DE POLO 5 E eu também não gosto muito dos fóruns, porque na realidade a gente tem muito pouco tempo para ler a opinião de todo mundo</p>
<p>[Fórum] SUPERVISOR 1 E deslocam esse respeito para o professor, porque eles quase não tem contato, então o maior foco assim é nas mensagens e fóruns, que são onde eles conseguem debater alguns temas específicos</p>
<p>[Fórum] SUPERVISOR 1 Mas eu já fiquei sabendo também que dentro das disciplinas, tem uns fóruns de notícias e os tutores presenciais de vez em quando inserem algumas notícias lá, alguns avisos para os alunos dos polos deles.</p>
<p>[Interação AVA] ALUNO 3 E eu além disso baixava as atividades também, porque elas aparecem todas, ai eu já baixava as atividades, mas eu sempre entrava porque as vezes tem alguma novidade, alguma coisa né, então só para verificar.</p>
<p>[Interação AVA] ALUNO 6 - E em PDF é rápido, a gente vai buscar alguma coisa, algum assunto.</p>
<p>[Interação AVA] [Interação outras tecnologias] EQUIPE TÉCNICA 1 É</p>

eu prefiro utilizar o e-mail, trato de dificilmente enviar mensagens pelo ambiente virtual, a não ser que seja uma mensagem urgente e eu precise disseminar ela de forma fácil e rápida para todos os alunos. Ai eu posto no fórum, ou através de mensagem no ambiente virtual, senão é resposta específica para quem fez o questionamento por e-mail.

[Interação AVA] [Rotatividade] ALUNO 9 Bem distante, o que mais havia algum tipo de proximidade era com a tutoria a distância, só que essa tutoria mudou muito durante o curso inteiro, tinha semestre de mudar duas, três vezes a tutoria. E a gente não tinha mais noção de quem é meu tutor afinal? Eu achei falho a situação, eu pelo menos senti, que eu acho que o tutor ele tinha que ser um incentivador durante o processo, até porque é distante a relação, e eu vejo que ele tem que estar sempre, talvez até semanalmente mandando uma mensagem: -E ai como é que você vai? Esta fazendo isso? Esta avançando nos estudos.

[Interação AVA] [Tutor Ead] ALUNO 9 Eu utilizo os slides que estão disponibilizados para a gente, participação no fórum, falhei algumas vezes mas foi muito pouco, até por aquilo que eu já falei antes, eu acho que o tutor ele tem que mandar uma mensagem geral dizendo: - Como é que está sendo o fórum, como é que vocês estão se posicionando? É um lembrete a gente abre o e-mail e vê. Não é o que é obrigação dele, mas eu acho que faria alguma diferença. Então eu utilizei bastante o fórum, bastante também alguns textos que são disponibilizados dependendo da disciplina, alguma leitura complementar que estava ali disponibilizada, isso eu utilizei bastante. Aquelas aulas também que ficam gravadas, quando eu tinha alguma dúvida eu ia especificamente na aula, confesso que em algumas disciplinas eu não abri nenhuma aula também, porque eu vi que eu tinha facilidade de entender pelo conteúdo que tinha no nosso livro didático, e dai eu não via necessidade. Tanto é verdade que nessas eu realmente obtive o resultado, então foi tranquilo.

[Interação AVA] ALUNO 8 até nós temos algumas opções para chat, para mandar mensagem um para outro, a gente não utiliza

[Interação AVA] ALUNO 9 Eu utilizo o ambiente virtual quando tenho proximidade com atividades é constante, diariamente. Mas quando tem atividades, quando tem uma avaliação que a gente vai dar uma olhada nas aulas, mas assim a regularidade é em média de uma vez, duas vezes por semana né. Mas quando, como eu disse, nas vésperas quando a prova é no sábado como eu tenho horário sexta a tarde e sexta a noite, ai eu me concentrava mais ali no ambiente para ver as aulas, algumas dicas e tudo mais.

[Interação AVA] ALUNO 9 Pelo ambiente virtual é uma relação bem distante, durante o curso que a gente teve virtualmente poucos foram os contatos.

[Interação AVA] COORDENADOR DE POLO 5 Nós começamos a conversar no ambiente, e depois quando a gente teve as capacitações os seminários a gente começou a ter contato.

[Interação AVA] COORDENADOR DE POLO 6 o ambiente virtual não poderia ser só de consulta, ele deveria ser mais interativo, dialógico, apesar de ter uns fóruns, os alunos participam muito pouco

[Interação AVA] COORDENADOR DE POLO 8 Eu acho que são muito bem feitos os ambientes virtuais de cada curso, a gente também como

coordenadora também acessa o ambiente virtual, a gente precisa acessar o ambiente virtual, a gente tem uma rotina de todo dia entrar em cada ambiente virtual de cada curso de cada universidade. Então, isso é uma rotina para nós também, é muito bom, isso porque se a gente trabalha no ensino a distância, se tu não está interagindo com o ambiente virtual tu não consegue alcançar, não consegue acompanhar as coisas. Eu acredito que o ambiente virtual é um a forma muito boa, é uma ferramenta ótima de interação entre o tutor, aluno, coordenadores de curso, tutoria, tutores presenciais, tem que acessar muito mais, principalmente até o aluno também, porque é uma forma de aprendizagem o ambiente virtual, e como vem sendo elaborado é bem interessante.

[Interação AVA] COORDENADOR DE POLO 8 Mais do pessoal lá do nordeste, que a gente ai falava muito pelo ambiente virtual, e a gente foi conhecer nesse projeto que a gente fez agora no Rio de Janeiro, eu digo assim: - Que bom que a gente agora se conhece pessoalmente, não só pelo ambiente virtual, mas a gente vai voltar para o ambiente virtual. Então mais pessoas

[Interação AVA] COORDENADOR DE POLO 8 Sim, do mesmo polo eu vejo que eles interagem bastante no ambiente virtual, porque a gente acompanha muito eles no laboratório, de vez em quando a gente vai saber o que estão fazendo, a gente percebe essa interação entre eles do polo principalmente, eu vejo que essa interação é bem boa entre eles pelo ambiente virtual. Agora de outros polos acredito que não tenha grande interação.

[Interação AVA] EQUIPE TÉCNICA 1 Eu vejo que o próprio ambiente virtual é utilizado muito raramente quando é necessário pegar um material, quando é necessário participar de uma atividade que é obrigatória, senão o pessoal fica meio fora.

[Interação AVA] SUPERVISOR 1 Pelo ambiente virtual a gente tem muito relacionamento entre tutor aluno.

[Interação AVA] SUPERVISOR 1 Primeiro eu verifico todas as disciplinas, para se ver se todas as informações estão de acordo com o que foi passado para a técnica, depois visualizo para ver se os tutores estão em dia com as suas atividades, e para ver as mensagens que os alunos as vezes me mandam pelo sistema.

[Interação AVA] TUTOR 2 Eu mandava sempre pelos dois, porque uns acabavam demorando pra abrir o e-mail pessoal, mas ai tinha pelo AVA e outros demoravam pra abrir o AVA mas ai recebiam no pessoal também. Então eu mandava sempre duplo. Uma vez ao menos eles iam ver!

[Interação AVA] TUTOR 5 Assim, só quando eles entram em chat, ou fórum. Nem o chat eles quase não usam, nos fóruns né, postam alguma coisa ali, mas é bem impessoal.

[Interação AVA] TUTOR 6 Eles conversam entre si e eles trocam informações também com os professores, tutores presencial e a distancia. Então eu vejo que é um compartilhamento, um relacionamento assim bem dinâmico e bem interdependente também.

[Interação AVA] TUTOR 6 eu acho que a interação de inicio ela é mais, ela acontece mais essa interação, no inicio do curso, acho que ela acontece muito mais porque o aluno tá se acostumando ao esquema, ele tá pegando o jeito, aí

depois acho que acaba diminuindo, mas ainda acontece. Acho que a interação sempre vai acontecer, eu acredito pelo que eu vi na minha turma, no início ela interagiu um pouco mais, agora ela interage um pouco menos, mas interage.

[Interação AVA] TUTOR 8 No fórum, mais como observadora. E a gente até levantou que o fórum é muito pouco explorado. Poucas pessoas entram, os conteúdos que são colocados ali muitas vezes são cópia, não é aquela discussão que se espera. Não é aquela discussão que pode ser bem mais explorada. Eu acho que esse também é um dos desafios que precisam ser melhorados. Não o sistema, porque o sistema tá ali, tudo certinho, mas eu digo a questão dos usuários.

[Interação AVA] TUTOR 8 fóruns, chats, o horário também dos fóruns e dos chats, as vezes é em horário comercial, o pessoal está trabalhando, aí a gente entra e não tem ninguém, as vezes não tem nem o professor. Então de repente criar algumas estratégias para que a gente utilize essas ferramentas. E a gente sabe que aluno, ele é aluno, independente do sistema de ensino.

[Interação AVA] TUTOR 8 Pelos dois, quando eu entrava e via que ela estava online no ambiente, a gente conversava por ali no chat. Quando a pessoa está online eu já resolvo ali, se não está eu mando por e-mail ou deixo na mensagem instantânea e depois ela responde.

Quadro 17 - Citações do nó interação AVA

Fonte: elaborado pelo autor

APÊNDICE L - CITAÇÕES DO NÓ RELAÇÕES INTERPESSOAIS E CONFIANÇA

Nó relações interpessoais e a confiança

[criação de conhecimento] TUTOR 1 - construindo conhecimento, interagindo com os alunos e entre si eles vão trocando ideias.

[criação de conhecimento] TUTOR 1 - o aluno tem que vir no polo, para de fato ter uma relação mais concreta, não só interpessoal, essa relação pessoal faz parte da construção desse conhecimento da prática pedagógica.

[Criação e compartilhamento de conhecimento] COORDENADOR DE POLO 2 É aberto ao público, são convidados todos os professores inclusive da rede pública municipal e estadual.

[Criação e Compartilhamento de Conhecimentos e experiências] ALUNO 9 Algum apoio com alguma atividade que a gente tinha que realizar, porque agora praticamente já está encerrando, mas isso aconteceu principalmente porque esse colega numa ocasião ele entrou no nosso grupo, agora mais no final, participou de uma atividade conosco. E a dificuldade dele é que ele mora em Araranguá, e aí ficava deslocado né, mas a gente também na medida do possível contribuí com ele, ele também contribui com a gente.

[Criação e Compartilhamento de Conhecimentos e experiências] TUTOR 6 sim, principalmente quando vem tutor novo, aí como que é, como que não é o ambiente, a gente troca um pouco de informação. Porque geralmente, falando agora específico UFSC, o ambiente virtual da administração pública, é muito similar ao nosso, então varias vezes eu fui, para tutores novos que estavam entrando, a gente entra no nosso e vai dizendo é por aqui que você entra, por aqui que vê as disciplinas, por aqui vê as notas. E depois ela se adequa ao que é o ambiente dela. Então a gente troca, a gente é bem...isso com todos. E isso vai se formando esse convívio.

[Criação e Compartilhamento de Conhecimentos e experiências] TUTOR 6 é como eu falei, eu já tenho o meu ambiente virtual, tenho minha senha, meu login e tal. Quando entra um tutor novo, da administração pública, por exemplo, ela ainda não tem o ambiente dela, ela ainda não tem o login e senha dela. E a gente faz o que, entra pelo teu ambiente, com o meu login e senha no ambiente lá e mostrei: é aqui, é aqui, é aqui, é ali é lá. Aí quando ela receber o login e senha do seu cadastro, que aí ela vai ter o ambiente dela, ela já está familiarizada. Embora tem instituições no polo que são um pouco diferente, a Udesc é bem diferente, o da IFSC é bem diferente. A logica é a mesma.

[Confiança] [Informação] TUTOR 6 teve um aluno uma vez que, pra mim, no meu ambiente (que é um pouco diferente do aluno) constava ele como recuperação, ele tinha uma media menor, aí eu liguei pra ele e disse assim, “tu pegou recuperação, tem que fazer a prova dia tal”, e ele disse, mas Dina, eu não peguei recuperação, a minha nota é seis. E pra mim tava 5,5 se eu não me engano. Então eu falei, bom não sei, pra mim tá assim. Dai ele fez o que, ele é de outra cidade, aí ele fez o print da pagina dele e mandou pra mim, aí eu vi que estava diferente. Falei bom, então não sei, considera a tua então, mas eu vou ficar com a copia aqui. Vou ficar com o print da tua pagina aqui que se der problema eu tenho como nos defender. E então eu não sei porque isso, porque no meu ambiente tá

assim e no dele diferente. Porque de fato, ele me mandou e eu vi.

[Confiança] [Interação AVA] COORDENADOR DE POLO 9 porém muitas vezes a gente sente algumas dificuldades na questão das divergências de informações, de comunicações, de interpretação dos fatos, e eu vejo ainda que há um pouco de resistência em contato dos alunos com o curso diretamente, embora no polo há o tutor presencial que represente a instituição, eu percebo pelo manifesto dos alunos, pelos depoimentos deles que eles se sentem ainda muito distantes das coordenações dos cursos em si né, por isso que quando vem um presencial eles ficam ansiosos, eles tem aquela necessidade de estar absorvendo tudo que o professor vem trazer.

[Confiança] [Msn; Redes Sociais; Blogs] TUTOR 6 Então muita coisa acontece no meio desse caminho, eles tem que sentir no tutor aquela possibilidade do desabafo. Porque as vezes só precisa de alguém para desabafar. Então, hoje, eu mais uso a mensagem instantânea para quem está online e o meu msn que eu criei e foi passado para todos eles e eles aceitaram, então por ali a gente conversa bastante.

[Confiança] COORDENADOR DE POLO 8 Eu acredito que o relacionamento no ambiente virtual ele vem se aprimorando, aquele aluno que não conseguia chegar até o computador que aqui no ambiente virtual era bicho para ele, eu vejo que no decorrer do tempo, no decorrer do curso ele esta se familiarizando mais com o ambiente virtual.

[Confiança] COORDENADOR DE POLO 9 Não dá para a gente ter uma confiança total, porque muitas vezes tem muito contato com os tutores, e eu sempre estou buscando com eles uma confirmação do que está lá no ambiente. Porque como eu disse para vocês, como eu acesso esporadicamente eu não estou assim conectada como eles, eles já é específico, fazem contato direto cada um dentro do seu curso com seus coordenadores, superiores. Então, eu estou sempre buscando com os tutores uma confirmação dos dados que a gente tem, porque há muita mudança, ele é muito instável né, não sei se vocês compreendem dessa forma, mas é o que nós vimos aqui, ele tem muitas modificações, então a gente não pode acreditar fielmente no que está colocado lá no ambiente.

[Relações Interpessoais] COORDENADOR DE POLO 4 Nossa eu conheci tantas pessoas por esse ambiente virtual. Tantas pessoas maravilhosas que nos ajudam no dia a dia.

[Relações Interpessoais] [Tutor Presencial] COORDENADOR DE POLO 7 É, enquanto polo, eu percebo um vínculo maior com o tutor presencial, eu te diria que se colocarmos hoje na balança haveria um peso maior, enquanto vínculo com o tutor presencial.

[Relações Interpessoais] ALUNO 2 Já saímos, comemos pizza e tal.

[Relações Interpessoais] ALUNO 3 Nós nos tornamos amigos.

[Relações Interpessoais] ALUNO 4 Depois disso a gente foi criando certo vinculo, hoje nós temos amigos né.

[Relações Interpessoais] ALUNO 4 Os relacionamentos na parte da ligação não foram tão fortes assim, no meu ponto de vista. Eram mais episódios, no meu caso pelo menos não era com tanta frequência, a maior parte das dúvidas e dos contatos eu fiz através do e-mail.

[Relações Interpessoais] ALUNO 6 - Eu tenho, pelo menos eu né, tenho contato e até fiz amizades assim mais com aqueles...

[Relações Interpessoais] COORDENADOR DE POLO 4 O contato inicial, eu fiquei amicíssima de outra coordenadora através do ambiente. Ai a gente saiu do ambiente virtual, não, nós saímos do ambiente de trabalho, fomos ser amigas também colegas de trabalho, em redes sociais vamos dizer assim. Ela veio visitar meu polo, eu fui visitar o polo dela. Foi uma troca assim maravilhosa, tá, bem bacana.

[Relações Interpessoais] COORDENADOR DE POLO 1 Enfim, encontros ai para discutir o Ead, pega o contato dessas pessoas e o laço vai aumentando por uma questão até natural hoje da era da internet

[Relações Interpessoais] COORDENADOR DE POLO 2 Vão se construindo as relações né. É uma construção de relações eu vejo né, porque você emite a tua opinião, a pessoa responde.

[Relações Interpessoais] COORDENADOR DE POLO 2 - Eu vejo que é bem necessário essa questão, quero aproveitar um gancho, eu vejo que quando o aluno vem para a universidade, visitar a universidade, de onde ele pertence, da onde ele sai, de onde ele tem o seu vínculo, ele volta para o polo diferente, principalmente nas aulas presenciais. E quando os professores nos conhecem ou a gente conhece o professor, e cria essa relação olho no olho, face a face, me parece que fica mais gostosa a relação, fica menos fria né.

[Relações Interpessoais] COORDENADOR DE POLO 2 - Outras coordenadoras de polo também, mas é mais com o pessoal da instituição. Com as coordenadoras nós temos um ambiente que é o ATUAB, que é o ambiente de trabalho da UAB. Então nós temos vários fóruns de comunicação com os demais coordenadores de todo o Brasil, principalmente de Santa Catarina que a gente se relaciona mais, então a gente tem uma reciprocidade muito grande de informação neste outro ambiente. Então são vários ambientes que você acessa além dos e-mails pessoais.

[Relações Interpessoais] COORDENADOR DE POLO 4 E obviamente, sobra para o coordenador também esta função, porque quando o tutor chega até nós da coordenação que o aluno tal não tá vindo, o que tá ocorrendo. E geralmente o tutor tá bem mais por dentro da vida desse aluno.

[Relações Interpessoais] SUPERVISOR 1 Não, a maioria dos alunos que perguntam são os que sempre perguntam. Cria um vínculo, então você acaba conhecendo, por exemplo, na formatura:- Ah esse é o fulano, esse é o ciclano. Porque são alguns alunos que sempre perguntam, eles acabam escolhendo um líder de turma e esse líder fica questionando a gente o tempo todo das coisas que os outros reclamam para ele, então a gente tem bastante a reincidência do mesmo aluno.

[Relações Interpessoais] TUTOR 2 e eu sabia que uma vivia na casa da outra estudando também, além do polo, elas estudavam em casa, amanheciam estudando. Mas era assim, não era todo o grupo, eram algumas pessoas que eram mais interligadas.

[Relações Interpessoais] TUTOR 2 Ah quando eles precisavam de alguma coisa...até o meu celular particular eles tinham. As vezes diziam que não podia dar

o celular particular, mas eu passava e eles me ligavam... era o que eu te falei era aquela bala que passava durante a aula, um café, uma coisinha assim. Então agente fazia muito isso, e eu acho que acabou unindo muito o grupo.

[Relações Interpessoais] TUTOR 5 Eu vejo como uma coisa fria, eles participam, os alunos interagem né. Mas não criam aquele vínculo né, um vínculo como se tivesse tratando com a pessoa, pessoalmente assim né.

[Relações Interpessoais] TUTOR 5 Ah, eu puxei meio assim a ideia, lancei a ideia e eles gostaram e a gente fez assim, foi bem bacana.

[Relações Interpessoais] TUTOR 6 Os alunos a partir do ambiente eles foram, principalmente no início do curso, por ali se adaptando, por ali aprendendo a dinâmica do que é uma educação a distancia e foram depois formando relações paralelas, porque tem muitos alunos que conversam, digamos, por msn com outros colegas e até comigo mesmo, tutora.

[Relações Interpessoais] TUTOR 6 Sempre há essa interação, até nas férias, a gente estava de férias eu fiquei sabendo de uma aluna que foi para lá outra que foi para cá, e me mandam mensagem no celular de feliz ano novo, feliz natal. então criei essa amizade, esse vínculo tanto eu com eles e eles comigo e entre eles também.

[Relações Interpessoais] TUTOR 6 eles interagem muito entre si, eles conversam muito. Às vezes tu ficas sabendo de assunto lá que tu percebes que eles estavam falando sobre isso minutos antes da prova. Porque a prova é às 2 horas, mas eles chegar uma e dez, uma e quinze e ficam ali tagarelando, ficam ali e conversam e trocam ideia daquela atividade ou daquela outra “ai eu tirei nota tal e o outro tirou nota tal” e eles se trocam. Então eu acho que entre aluno-aluno eles formaram vínculos. Um já foi convidado pra festa de aniversario do outro, aniversario da filha do outro, e eles formaram amizade.

[Compartilhamento de experiência] COORDENADOR DE POLO 2 - Sim, a gente mantém contato frequente, e muitas coisas que a troca de ideias com os demais polos são feitas através de e-mail, através do ATUAB, é uma série de fóruns que você tem, que você participa.

[Compartilhamento de experiência] TUTOR 3 Sempre relacionado a disciplina. O que eu posso dizer é que eu já vi uma comunidade no antigo Orkut, onde os alunos tinham feito para trocar informações, e até tinha coisas ali, também de atividades que eles ficavam com receio de conversar no Moodle e achavam que no Orkut eles poderiam conversar melhor sobre aquilo né, mas fora isso não.

[Compartilhamento de experiência] COORDENADOR DE POLO 2 Eu acredito assim que nesse momento que a gente se reúne com eles, até eles trocam ideias: -Como é que você faz tal atividade, como é que você faz aquela forma né, aquele fórum lá como é que você participa daquilo. Porque as vezes ele olha lá, mas ele não se identifica muito, mas chegando no polo eles conversam e acabam interagindo dessa forma.

[Rotatividade] ALUNO 3 Tanto o presencial, quanto a distância, os dois. Eu senti bastante quando o tutor foi embora, ele era tutor do PPI, mas ele auxiliava bastante a gente mesmo assim.

[Rotatividade] ALUNO 4 É a mudança frequente de tutores atrapalha um pouco, você acaba criando um certo vínculo com o tutor, sabe como ele trabalha.

[Rotatividade] COORDENADOR DE POLO 4 Então esta é uma equipe que vamos dizer assim, conhece bem os alunos e os alunos conhecem bem, porque não foi uma equipe que foi mudada, nós estamos a seis anos juntos.
[Rotatividade] TUTOR 6 Mas na verdade é que trocaram varias vezes os tutores a distancia, nesse tempo que eu estou de tutora presencial, olha trocou umas...nem sei quantas vezes pra te dizer. Teve uns que eu nem conheci, mal entrou e já estavam saindo.
[Comunicação mais aberta] [Confiança] TUTOR 8 Eu tenho uma relação muito boa com a tutora a distancia, então a gente tem um alinhamento, está sempre trocando informação, o que é postado ali eu observo e sempre confiro com ela. Às vezes notas que eu estou com dúvida, do aluno que tá em recuperação, como está a prova dele, outra coisa que eles colocaram que gostariam que fosse melhorado, é a questão do feedback das provas, que tá muito vago ainda, precisaria de um pouco mais de... então eu costumo conferir tanto com ela quanto com o pessoal do polo.
[Comunicação mais aberta] [Contato Físico] TUTOR 3 eles nos veem de uma forma muito diferente, até eu ir ao polo eles nos vinham de uma forma questão não de igualdade, mais de superioridade. Questão de tratamento que eles usavam assim, algumas coisas bem engraçadas como vossa senhoria. Eu cheguei a receber e-mail de aluno falando assim a esse ponto, depois mudou. Claro que eu pedi para mudar, eu pedi para o aluno não tratar mais assim. Mas eu vejo que em minha opinião eu acho que tem que ter esse momento presencial.
[Comunicação mais ágil] ALUNO 9 Eu cheguei a ligar para ela algumas vezes, para tirar dúvidas, ela sempre me atendeu muito bem, esclareceu os problemas que eu tinha, e também as vezes ela me mandava algum e-mail de alguma informação, era bem prestativa.
[Comunicação mais ágil] COORDENADOR DE POLO 9 É que ontem eu levei um ofício para a secretária solicitando que eles liberem o Msn, pelo menos em algum equipamento para o técnico fazer o contato com os laboratórios quando tem uma videoconferência é necessário, só que a gente não tem essa liberação. Então, até isso ai que eu vou conversar com as coordenações para ver se não há possibilidade de outra forma de contato, porque como o técnico colocou: fica difícil para ele, cada situação ele corre um telefone até que alguém atenda, as vezes o telefone ninguém atende, então assim um contato mais direto, é mais ágil.
[Comunicação mais ágil] TUTOR 5 Eles se comunicam por e-mail e por telefone. [...] Msn talvez eles até usem, mas como todos trabalham assim, eles acham mais fácil, até inclusive comigo por e-mail, a resposta é mais imediata.

Quadro 18 - Citações do nó relações interpessoais e confiança

Fonte: elaborado pelo autor