

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PERCIA PAIVA BARBOSA

Formação Continuada, Motivação e Educação a Distância: um estudo
com professores de Biologia e seus tutores

São Paulo
2014

Universidade de São Paulo
Instituto de Biociências
Instituto de Física
Instituto de Química
Faculdade de Educação

Formação Continuada, Motivação e Educação a Distância: um estudo
com professores de Biologia e seus tutores

Pércia Paiva Barbosa

Dissertação de Mestrado apresentada para o Instituto de Biociências, Instituto de Química, Instituto de Física e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências (modalidade Biologia).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suzana Ursi

SÃO PAULO
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

-
-
-

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Barbosa, Pércia Paiva

Formação continuada, motivação e educação a distância:
um estudo com professores de biologia e seus tutores.
São Paulo, 2014.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação,
Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Suzana Ursi

Área de Concentração: Ensino de Biologia.

Unitermos: 1. Biologia (Estudo e Ensino); 2. Formação continuada; 3. Motivação; 4.
Ensino à distância.

USP/IF/SBI-045/2014

Nome: BARBOSA, Pércia Paiva

Título: Formação Continuada, Motivação e Educação a Distância: um estudo com professores de Biologia e seus tutores

Dissertação de Mestrado apresentada para o Instituto de Biociências, Instituto de Química, Instituto de Física e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências (modalidade Biologia).

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr . Cristiano Rodrigues de Mattos
Julgamento: _____

Instituição: Instituto de Física – USP
Assinatura: _____

Prof. Dr.Nélio Marco Vincenzo Bizzo
Julgamento: _____

Instituição: Faculdade de Educação – USP
Assinatura: _____

Profª. Dr.Suzana Ursi
Julgamento: _____

Instituição: Instituto de Biociências – USP
Assinatura: _____

Dedico este trabalho ao meu irmão, Pietrine, que me contagiou com toda sua euforia pela área da Educação. Obrigada!

Agradecimentos

À minha orientadora, Suzana Ursi, por ter me acolhido tão bem em seu grupo de pesquisa, pela dedicada orientação e também pelo apoio e carinho.

Ao meu quase co-orientador, Cristiano Mattos, que me recebeu de braços abertos em seu grupo, me auxiliou e me apoiou inúmeras vezes ao longo de meu trabalho.

À professora Alessandra Bizerra que também me auxiliou em diversos momentos ao longo de minha pesquisa

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Botânica na Educação (BOTED), em especial, Geisly, Juliana, João, Marina, Naomi e Tamara, pela ajuda de sempre, pela amizade e pelas boas conversas.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Complexidade (ECCO), em especial ao André, Juliano, Leonardo e Ortega, pela paciência, pelas risadas, pelas dicas e sugestões.

Aos professores e tutores participantes da minha pesquisa por terem possibilitado o estudo do tema em questão. À coordenação do Curso de Especialização para Docentes de Biologia (EspBio) do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor) por disponibilizar os dados utilizados na presente pesquisa.

Ao Programa Interunidades em Ensino de Ciências pela oportunidade de realizar meu trabalho de mestrado.

Agradeço a Deus por toda energia positiva que cerca a minha vida, à minha mãe, por toda dedicação, apoio e incentivo ao longo de todos esses anos ao meu lado. Ao Thiago, meu noivo, pelo companheirismo, amor e paciência. Aos meus irmãos, Peterson, Patsy e Pietrine, pela amizade, força e estímulo. À minha avó e à minha tia, Affonsina, pelo cuidado, ternura e orações incessantes.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para o meu aprendizado, pessoal e profissional, e para que meu trabalho se efetivasse de maneira satisfatória.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

BARBOSA, P.P. **Formação Continuada, Motivação e Educação a Distância: um estudo com professores de Biologia e seus tutores.** 2014. 75 fls. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Instituto de Física, Instituto de Química e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Ao longo da história brasileira, a área da Educação esteve presente em diversas discussões políticas. Sabe-se que, ainda hoje, são necessárias muitas mudanças a fim de se promover sua almejada melhoria. Dessa forma, a formação de professores bem qualificados tem sido uma das principais medidas adotadas para alcançar o aprimoramento da Educação no país, sendo que, nos últimos 20 anos, a Educação a Distância (EAD) tem sido uma das preferências dos programas de governo para proporcionar tal formação. Nesse novo e conturbado cenário, a reflexão sobre a qualidade dos cursos de formação docente torna-se essencial, além do fato de que tais cursos devem estar adequados às especificidades do grupo que se deseja formar. Sendo assim, acredita-se ser necessário conhecer quem são os professores envolvidos nesses processos de formação, assim como suas motivações ao ingressarem em tais cursos. A partir dessas questões, como objetivo geral, a presente pesquisa pretendeu contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a motivação de professores de Biologia em cursos de formação docente continuada na modalidade à distância. Como objetivos específicos, pretendeu-se: 1. Identificar as principais motivações dos professores (cursistas) para participarem do Curso de Especialização para Docentes de Biologia (EspBio) do programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor) e; 2. Investigar as concepções dos tutores sobre a motivação de tais cursistas, assim como estabelecer quais critérios esses tutores utilizaram para identificar tal motivação. Foram elaborados dois questionários, sendo que um deles foi respondido por 53 cursistas e o outro foi respondido por um grupo de 9 tutores. Como principais resultados, encontrou-se que as principais motivações para ingresso dos professores no EspBio estavam relacionadas à ampliação de conhecimentos e atualização na área de Biologia, além da ampliação de metodologias de ensino. Os docentes também consideraram a aprendizagem na modalidade à distância mais motivadora que a presencial devido à flexibilidade de tempo que a primeira oferece. Os tutores, por sua vez, elencaram como critérios para identificação de docentes motivados ao aprendizado o comportamento ativo dos mesmos (quando participam intensamente do que é solicitado), a busca de informações complementares ao curso, a assiduidade no ambiente virtual de aprendizagem, a preocupação com a qualidade do que era produzido além da preocupação em prestarem esclarecimentos ao tutor quando eventuais contratemplos ocorressem. A partir dessa pesquisa, acredita-se ser necessário um olhar mais atento para cursos de formação docente, sejam presenciais ou à distância, para que os mesmos possam atender às expectativas dos professores envolvidos, tornando tais cursos mais adequados às especificidades do grupo em questão. Além disso, acredita-se na importância da permanente capacitação do tutor, já que o mesmo tem grande contribuição para o sucesso da EAD. Por fim, acredita-se que, apesar de os resultados da presente investigação somarem-se aos diversos trabalhos realizados na área em questão, espera-se que maiores estudos sobre o tema sejam realizados, a fim de se contribuir, efetivamente, para a melhoria dos cursos de formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Motivação; Educação à Distância.

ABSTRACT

BARBOSA, P.P. **Continuing Education, Motivation and Distance Education: a study with biology teachers and their tutors.** 2014.75 fls. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Instituto de Física, Instituto de Química e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Throughout Brazilian History, Education was present in many political discussions. It is known that, even today, many changes are necessary in order to promote their desired improvement. Thus, the well-qualified teachers learning has been one of the main measures adopted to achieve the improvement of Education in Brazil, where in the last 20 years, Distance Learning (DL) has been one of the preferences of government programs to provide teachers learning. In this new and troubled scenario, the reflection about the quality of teachers learning courses becomes essential, beyond the fact that such courses should be appropriate to the specific group it want to form. Thus, it was believed that is necessary to know who are the teachers involved in these formation processing and such as their motivations to enrolling these courses. From these questions, the general objective of the present research is contribute to the expansion of knowledge about the motivation of biology teachers in teacher training courses in distance mode. As specific objectives, we intend to: 1 Identify the motivation of teachers (also called “cursistas” in this work) to participate in a specialization course for teachers of biology (EspBio) e; 2. Try to identify the tutors’ conceptions about the motivations of his cursistas, as well as establishing the criteria they used to identify such motivation. Two questionnaires were developed: one was answered by 53 teachers from São Paulo and the other one was answered by a group of nine tutors. As a result it was found that the greatest motivation declared by teachers was related to their improvement and updating knowledge in Biology, beyond the possibility of expands their teaching methodologies in this area. Teachers also considered learning in distance mode more motivating than the classroom because of the flexibility of time that the first offer. The tutors, in their turn, listed as a criterias to identify motivated teachers to learn the active behavior the teachers had in the course (when they participate intensely than is required), the search for additional information, attendance in the virtual learning environment, concern about the quality of what they had produced , besides concern about the clarifications to the tutor when any misadventure happen. From this research, it is believed that a closer look at teacher education courses be necessary, either presencial or at a distance, so that they can meet the expectations of the teachers involved, making these courses more appropriate to the specific group concerned. Furthermore, we believe in the importance of permanent tutor training because they have a great contribution to the success of Distance Learning, even though their role sometimes were neglected. Finally, we believed that, despite the results of this research add up to the various works carried out in the area in question, it is expected that further studies be conducted on the subject, in order to contribute effectively to the improvement of teachers learning courses.

Keywords: Teachers Learning; Motivation; Distance Learning

Sumário

1. Contextualizando a pesquisa	9
2. Justificativa	12
3. Objetivos	15
4. Marcos Teóricos.....	16
4.1 A Formação de Professores no Brasil e a Educação à Distância.....	16
4.2 A Importância da Motivação na Formação de Professores.....	21
4.3 A Formação de Professores, a Motivação e a Tutoria.....	25
5. Metodologia	28
5.1 Abordagem de pesquisa.....	28
5.2 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	28
5.3 Instrumentos de coleta e análise dos dados.....	31
6. Resultados.....	34
6.1 Motivação dos cursistas segundo os cursistas.....	34
6.2 Motivação dos cursistas segundo os tutores.....	42
7. Análise e Reflexões.....	51
7.1 Motivação dos cursistas segundo os cursistas.....	51
7.2 Motivação dos cursistas segundo os tutores.....	60
8. Considerações Finais.....	66
Bibliografia.....	68

1. Contextualizando a pesquisa

Meu interesse pelo presente tema de pesquisa iniciou-se pouco tempo depois de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da USP. Em 2011, iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa Botânica na Educação (BOTED) do Instituto de Biociências da USP e, em virtude desse contato, comecei a atuar como tutora do Curso de Especialização para Docentes de Biologia (EspBio) do programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor – um curso de formação continuada para professores oferecido, gratuitamente, pelo Governo do Estado de São Paulo). Uma das linhas de pesquisa de tal grupo era, justamente, a de formação de professores na modalidade à distância, o que chamou minha atenção e curiosidade sobre o assunto. Na mesma época, por incentivo de minha orientadora, comecei a frequentar o Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Complexidade (ECCO), o qual tinha como foco de estudo a Teoria da Atividade, inicialmente estruturada pelo pesquisador Alexis Nikolaevich Leontiev. Sob influência e colaboração dos dois grupos de pesquisa, nosso primeiro desenho de investigação tinha como objetivo utilizar tal teoria como referencial teórico para uma pesquisa focando o curso EspBio do RedeFor. Como minha orientadora era autora de uma das disciplinas do curso, Botânica, pensávamos em pesquisar a relação entre a motivação declarada pelo professor para participar dessa disciplina e sua atividade de aprendizagem na mesma.

Ao longo dos meus seis primeiros meses como aluna de mestrado, tivemos várias ideias para a pesquisa, todas relacionadas à Teoria da Atividade, à Motivação e à disciplina Botânica do EspBio/RedeFor. Finalmente, no segundo semestre de meu mestrado, decidimos fazer um estudo de caso com quatro professores matriculados no curso, sendo que nosso interesse era o de que dois destes docentes pudessem ser considerados como mais motivados para a ampliação de conhecimentos sobre a Botânica e dois com interesses mais centrados na obtenção de titulação e/ou aumento salarial. Decidimos, assim, criar alguns instrumentos de coleta de dados que nos auxiliassem na identificação e seleção desses quatro participantes com perfis diferentes.

O primeiro instrumento de coleta de dados produzido foi uma enquete (um tipo de questionário que não vale nota), disponibilizada no ambiente virtual de aprendizagem para todos os professores matriculados no curso. Essa enquete possuía questões mais focadas no tema “Motivação” de uma maneira geral. Desse modo, nosso objetivo com a mesma era o de identificar as principais motivações declaradas pelos professores, a fim de escolhermos os

participantes do posterior estudo de caso. Com isso, centralizamos nossa análise nas respostas dos grupos formados por docentes residentes na cidade de São Paulo (ou região metropolitana), para facilitar nosso possível futuro contato no caso de fazermos entrevistas. Um segundo instrumento de coleta de dados criado por nós foi um questionário destinado aos tutores *online* do curso. Com esse instrumento, nosso objetivo era o de elucidar os critérios que tais tutores utilizavam para identificar professores mais motivados ao aprendizado ou mais motivados à titulação e, conseqüentemente, nos auxiliar na seleção dos participantes do estudo de caso. Além disso, esperávamos que tais critérios de identificação não estivessem restritos apenas a nossa visão, como pesquisadores. Ressaltamos que sempre consideramos que os diferentes tipos de motivações não são excludentes, apenas buscamos trabalhar com professores que tivessem motivações predominantes diferentes (aprendizagem ou titulação/salário).

Feita a coleta de dados e, em um segundo momento, fizemos a análise das respostas da enquete de 53 professores matriculados no curso e dos questionários de 9 tutores da disciplina Botânica participantes do EspBio/RedeFor. Com isso, apresentamos a primeira etapa da pesquisa para a minha banca de qualificação, a qual considerou o trabalho extenso para o pequeno tempo destinado aos estudos de mestrado. Dessa maneira, parte da banca sugeriu que dividíssemos nosso projeto em duas etapas. A primeira delas, que se tornou a investigação do presente mestrado, foi o estudo e a análise dos dois instrumentos de coleta de dados criados por nós, ou seja, a enquete destinada aos professores matriculados no curso EspBio/RedeFor e o questionário disponibilizado para os tutores *online* do mesmo. Assim, focamos na motivação de professores, utilizando as vozes desses próprios educadores e também de seus tutores no curso. Já a segunda etapa, o estudo de caso propriamente dito, se tornou um possível objeto de investigação para pesquisas futuras (como um doutorado, por exemplo).

Conforme mencionado anteriormente, aceitamos a sugestão da banca e prosseguimos nossa pesquisa. Porém, após a divisão do trabalho em duas etapas, nos vimos perante a um problema: nossos instrumentos de coleta de dados não eram suficientemente abrangentes para fazermos uma análise/discussão à luz da Teoria da Atividade. Dessa forma, abandonamos o referencial inicial para a pesquisa de mestrado e iniciamos os estudos sobre o tema geral “Motivação”. Devido a sua complexidade, utilizamos um conjunto de referenciais que se completaram para auxiliar na análise de nossos achados, sempre tendo a definição de motivação de Lefrançois (2008) como ponto de partida. Além disso, também realizamos

nossas análises com base em referenciais sobre motivação de professores, sempre visando relacioná-los à situação atual da EAD no Brasil.

Feitas essas considerações, apresentamos a seguir o trabalho desenvolvido na presente pesquisa de mestrado.

2. Justificativa

Nos últimos anos, temos vivenciado grandes mudanças mundiais, como a globalização, o avanço de tecnologias, as trocas de informação e conhecimento, entre outras, as quais incidem na Educação, transformando-a. Não obstante, a Educação Brasileira também se insere nessa perspectiva, sendo alvo de diversas discussões e críticas. No geral, é cobrado de nossos representantes políticos um olhar mais cuidadoso visando à melhoria da área, porém, muitos projetos com esse fim só servem como medidas paliativas, não alcançando o cerne do problema.

A formação de professores bem qualificados surge como uma das principais medidas potencialmente capazes de proporcionar a almejada melhoria na Educação. Tal movimento é internacional e inclui diversos países, todos mergulhados nas correntes de profissionalização dos educadores. Um dos motivos para a emergência dessa discussão no final do século XX seria a importância de se conhecer o ofício docente de uma forma geral, permitindo a construção de um repertório de conhecimentos que envolva tal grupo, garantindo a legitimidade da profissão (TARDIF, 2000). Nunes (2001) nos mostra que, até pouco tempo, a concepção sobre a formação docente girava em torno de cursos que visavam a transmissão de conhecimentos para os professores envolvidos, com objetivo que aprendessem a atuar de maneira efetiva em sala de aula. Porém, essa ideia foi substituída por uma abordagem que preza a análise da prática desse educador, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento. Nessa nova abordagem também são considerados os saberes oriundos da experiência dos professores.

No Brasil, os primeiros programas de formação docente datam do final do século XIX, com as Escolas Normais destinadas à habilitação de educadores para o trabalho com as “primeiras letras”. Com o surgimento das universidades brasileiras, no século XX, além do processo de expansão da escolarização básica, ocorrido em meados das décadas de 40 e 50, esses programas de formação ganharam ainda mais impulso. O crescimento do número de escolas públicas brasileiras, entre 1970-80, também foi um fator importante para a busca de professores e aumento dos cursos destinados à formação dos mesmos (GATTI; BARRETO, 2009). Porém, esse crescimento ocorreu de forma desordenada, fazendo com que um dos resultados fosse a formação acelerada dos docentes em cursos rápidos e, muitas vezes, de baixa qualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), além de apresentarem propostas para melhorar a qualidade da educação brasileira, evidenciavam como o país possuía um grande número de professores com formação deficiente e salários desmotivadores, o que estava contribuindo para os altos índices de repetência e evasão escolar detectados naquela época. Em 1996, com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação docente pela modalidade à distância ficou oficializada, conforme afirma Giolo (2008). Para o autor, apesar de o processo ter o seu início com a LDB-96, ele só se estruturou, efetivamente, a partir dos anos 2000. Além disso, em um primeiro momento, os programas de formação de professores à distância foram conduzidos pelas instituições públicas de ensino. Porém, a partir do ano de 2002, ocorreu uma participação agressiva do setor privado, conferindo um perfil completamente diferente daquele almejado pela legislação: ao invés de os cursos serem uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, eles se tornaram objetos importantes na disputa do mercado educacional (GIOLO, 2008).

Nesse novo e conturbado cenário, a reflexão sobre a qualidade dos cursos de formação à distância é essencial. Alguns estudos mostram que existem diversas condições capazes de aumentar a possibilidade de êxito dos cursos de aperfeiçoamento docente, como: a participação voluntária desses últimos, a existência de um material de apoio e a coerência/integração entre conteúdo e metodologia utilizados (KRASILCHIK, 1987). Já Dalri et. al (2007), em uma pesquisa enfocando a atividade de aprendizagem e formação de conceitos científicos, concluem que uma das formas de a aprendizagem ser efetiva é que ela tenha sentido para o estudante, ou seja, que o objeto de estudo tenha um significado para o mesmo. Não obstante, isso também pode ser aplicado no universo dos cursos de formação de professores, já que o encontro de sentido para sua formação como educador pode ser um fator crucial para a melhoria de sua prática como docente. Outros autores mostram, ainda, que importantes fatores seriam conhecer quem são os professores envolvidos nesse processo de formação e quais são as motivações dos mesmos ao ingressarem nos cursos de aprimoramento. Para Garcia e Bizzo (2011), o tema “motivação” pode ser considerado de suma importância para a potencialização da aprendizagem, assim como para a diminuição da evasão nos cursos de formação à distância. Dessa maneira, precisamos pensar em quem são os professores matriculados, quais são os motivos que os levaram a exercer tal profissão, se entendem o sentido de sua prática, assim como o papel desempenhado pela mesma na sociedade, dentre outras questões.

Investigar a motivação em cursos de formação na modalidade à distância, no entanto, é complexo devido à dificuldade para se identificá-la ou mesmo tentar medi-la de forma sistemática (GARCIA; BIZZO, 2011), o que pode explicar a reduzida ocorrência de pesquisas com esse tema. Porém, sendo a mesma um aspecto tão relevante no processo de formação docente, julgamos pertinente abordar tal temática na presente investigação por meio de um estudo com professores (aqui chamados de “cursistas”) de Biologia participantes de um curso de formação continuada à distância (EspBio/RedeFor – detalhado a seguir) e seus tutores *online*. Os objetivos desse trabalho serão detalhados no próximo item.

3. Objetivos

Como objetivo geral, pretende-se contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a motivação de professores de Biologia em cursos de formação docente continuada na modalidade à distância.

Como objetivos específicos, espera-se:

- 1) identificar as principais motivações dos cursistas para participarem do Curso de Especialização para Docentes de Biologia (EspBio) do programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor).
- 2) investigar as concepções dos tutores sobre a motivação de tais cursistas, assim como estabelecer os critérios que esses tutores utilizaram para identificar tal motivação.

4. Marcos Teóricos

4.1 A Formação de Professores no Brasil e a Educação a Distância

Atualmente, vivenciamos grandes transformações mundiais (globalização, migrações, trocas de informações e conhecimentos, entre outras) que podem afetar, direta ou indiretamente, a área de Educação, que, por sua vez, também têm sofrido mudanças. Nóvoa (1999) afirma que a importância dos professores nos desafios do futuro é tema recorrente nos discursos reformadores de tal área. Para o autor, isso pode estar relacionado a alguns dos seguintes aspectos: caber a esses profissionais formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico mundial, ser responsabilidade dos mesmos a formação das gerações do século XXI, serem fundamentais para a preparação dos jovens para a sociedade da informação e da globalização, dentre outras. Sendo assim, pode-se perceber que a profissão docente é, neste momento, uma das preocupações políticas e sociais em vários países no mundo, sendo que diversos documentos oficiais, nacionais e internacionais, focam tal temática (ex: o Plano Nacional de Educação brasileiro para o decênio 2011-2020; os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros do ano de 1997; o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional do século XXI em 1996).

Diversos estudos, inclusive realizados em nosso país, têm abordado a formação docente (BASSO, 1998; CARVALHO; GIL PEREZ, 1992; NÓVOA, 1999; NÓVOA, 2002; TEIXEIRA, 2010), uma vez que se sabe que a qualidade dessa formação pode influenciar diretamente no aprendizado do aluno em sala de aula. Dessa forma, alguns autores, como Carvalho e Gil Perez (1992), apontam certas qualidades necessárias ao educador, em especial ao docente da disciplina Ciências, como: 1. conhecer a matéria a ser ensinada; 2. adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem e, especificamente, sobre a aprendizagem de Ciências; 3. saber preparar atividades; 4. saber dirigir as atividades para os alunos; 5. saber avaliar, aprender a pesquisar e utilizar resultados de pesquisas; 6. entre outras. Tendo isso em vista, Carrascosa (2001) aponta diversos problemas que ainda cercam a formação do professor de Ciências em países íbero-americanos, como a baixa qualidade da formação inicial e a falta de vínculo desta com a formação continuada. Além disso, o autor também aponta a ausência de ações conjuntas entre os Ministérios da Educação e as demais instituições formadoras, as distâncias geográficas que dificultam o acesso dos professores aos cursos, entre outros. Sobre

esse último aspecto, distâncias geográficas, a educação a distância tem sido uma das medidas adotadas para remediar tal problema em vários países, incluindo o Brasil.

Quando falamos na formação de professores, um aspecto fundamental refere-se a reflexão sobre quem são esses profissionais, os motivos que os levaram a exercer tal profissão, se eles entendem o sentido da prática docente, assim como o papel desempenhado pela mesma na sociedade, dentre várias outras questões. Diante disso, estudos sobre “trabalho” e “atividade do professor” são cada vez mais frequentes no meio acadêmico. Muitos deles falam sobre as péssimas condições em que os educadores, de uma maneira geral, estão inseridos (DEMO, 2006). Outros abordam a baixa qualidade empregada nos cursos de formação desses professores (GIOLO, 2008) ou ainda apontam como tais profissionais são cada vez mais explorados em seu ofício (BARBOSA, 2009).

Ao pensar sobre os cursos de formação docente brasileiros, segundo Gatti e Barreto (2009), não podemos descartar determinados acontecimentos históricos ocorridos no país há algumas décadas. A inauguração desses cursos se dá no final do século XIX, com as Escolas Normais destinadas à habilitação de professores para o trabalho com as “primeiras letras”. No início do século XX, com o surgimento das universidades brasileiras, começam a ser oferecidos cursos destinados à formação de educadores para o ensino secundário, que equivaleria, hoje, à segunda etapa do Ensino Básico. Também é preciso considerar, de acordo com as autoras, que somente em meados do século XX inicia-se o processo de expansão da escolarização básica no país, sendo que o crescimento da rede de escolas públicas se dá no final dos anos 70 e início dos anos 80. Com o aumento das demandas ocasionado pela expansão industrial, além da forte pressão popular, expandem-se os investimentos no Ensino Fundamental e a procura por professores. Sendo assim,

o suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, etc. (GATTI; BARRETO, 2009, p.11).

A partir de 1996, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são propostas algumas alterações para os cursos de formação de professores. Já no ano de 2009, por meio do Decreto nº. 6.755 (BRASIL, 2009), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou a ser responsável pelos cursos de formação de professores, com o objetivo de:

induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional

para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATTI et. al, 2011, p. 51).

Apesar de todas as medidas tomadas pelo governo brasileiro nas últimas décadas, ainda é possível perceber muitas carências no sistema educacional, especialmente aquelas que dizem respeito à formação docente. Muitos estudos apontam que

os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo, por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980 (GATTI; BARRETO, 2009, p.200).

Barreyro (2008), analisando cursos superiores voltados a diversos tipos de formação de professores, aponta que 55% das matrículas são na rede privada de ensino. Essa elevada porcentagem pode ser considerada preocupante se levarmos em consideração que muitas dessas instituições apresentam características eminentemente mercadológicas, importando-se pouco com a qualidade do ensino oferecida. Outros fatores que causam preocupação dizem respeito ao regime de trabalho dos docentes nessas instituições, assim como a titulação dos mesmos. Segundo Barreyro (2008), as funções docentes que predominam no setor privado são aquelas com o regime de horistas, representando 62% do total. Percebe-se, assim, que a formação inicial do docente é, muitas vezes, deficitária e a formação continuada desse profissional tem o caráter compensatório, tentando suprir as lacunas deixadas pela primeira.

Problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p.57).

Também a partir da LDB-96, a formação de professores pela modalidade à distância ficou oficializada no país sendo que, de acordo com Giolo (2008),

a LDB de 1996 desencadeia o processo, mas ele só vai se estruturar efetivamente a partir do ano de 2000. Inicialmente, conduzido pelas instituições públicas, esse processo teve, em seguida, a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado que, em pouco tempo, lhe conferirá um perfil completamente diferente

daquele imaginado pela legislação, e mesmo daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, se torna um objeto importante na disputa do mercado educacional (GIOLO, 2008, p.1212).

Vale destacar que a Universidade de Brasília foi a pioneira em Educação à Distância (EAD) no Brasil, oferecendo os primeiros cursos de extensão antes mesmo da LDB-96, ainda nos anos 80. Porém, na última década do século XX, a oferta de cursos de especialização começou a se generalizar e, logo em seguida, alguns cursos de graduação em universidades públicas começaram a ser oferecidos. Podemos destacar dois exemplos: Universidade Virtual Pública do Brasil - UniRede, 2000 - e o Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Cederj, 2000 (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006). Dessa forma, podemos caracterizar a atual criação de diversos cursos de formação continuada de professores em EAD não como um movimento isolado ou mesmo inovador, mas como uma iniciativa de continuidade, contextualizada no cenário educacional do país que enfrenta inúmeros desafios. Uma dessas iniciativas (que teve seu início em 2010) é o foco da presente dissertação: o programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor – que será detalhado posteriormente).

Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como um de seus objetivos a educação inicial e continuada de professores utilizando a Educação a Distância. De acordo com Teixeira (2010), essa instituição tornou-se a ação de maior envergadura do governo para a formação de docentes da educação básica. Outro propósito da UAB foi a de reduzir as desigualdades de acesso ao Ensino Superior, que é, majoritariamente, formado por instituições privadas. Borges (2010), utilizando-se de dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), indicou um aumento 571% no número de alunos da EAD no país entre os anos de 2003 e 2006. Em maio de 2011, “*os dados da UAB já registravam a oferta de 930 cursos, sendo 697, ou seja, 74,9%, de formação de professores, e os demais, destinados à formação de gestores e pessoal administrativo*”. (GATTI et. al, 2011, p. 64).

A partir dos dados anteriores, pode-se perceber que a EAD tem sido a preferência dos programas de governo para a promoção de cursos de formação continuada de professores, sendo justificada por ser uma forma mais rápida para a promoção dessa formação e por flexibilizá-la (já que os alunos não precisam ter horários fixos de estudo), além de alcançar diversas localidades que, muitas vezes, são carentes de recursos e universidades (GATTI, 2008). Alguns autores fazem ponderações sobre os cursos em EAD: Giolo (2008), por exemplo, acredita que esse recurso deve ser utilizado apenas na formação continuada, e não na inicial, já que “*a escola, a academia, a universidade foram concebidas e constituídas como*

espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender". Outros, ainda, apontam problemas na qualidade dos cursos de formação docente que, muitas vezes, não alcançam os objetivos esperados:

os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (AGUERRONDO, 2004, apud GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

Pode-se dizer que, hoje, praticamente existe um consenso sobre a importância da educação para a promoção do desenvolvimento sócio-econômico de um país. Assim, é necessário investir na qualificação dos professores. A EAD, surgindo no cenário brasileiro como uma modalidade capaz de superar as distâncias continentais do país, pode promover uma melhor formação docente em regiões que, antes, eram de difícil acesso, caso os cursos oferecidos sejam meticulosamente preparados, considerando as necessidades e as diferenças de cada região. Porém, deve-se considerar alguns aspectos, como os riscos que análises superficiais e carregadas de pré-concepções sobre essa modalidade de ensino podem trazer: tanto se pode acreditar que ela é a solução rápida e definitiva para sérios problemas (como a demanda por professores qualificados no ensino público, referida anteriormente), como se pode encarar o curso que será ministrado em EAD como uma educação de "segunda classe". Segundo Benakouche (2000), esses riscos são reais, mas não por uma "natureza intrínseca" da modalidade, e sim por posicionamentos no nível institucional. A autora discute que o principal problema com o qual a EAD está hoje confrontada diz respeito às resistências que lhe são feitas, especialmente, por profissionais da educação. Essas resistências ocorrem por um somatório de desconhecimentos, dentre os quais a autora destaca: o significado da técnica, as características atuais da sociedade e o desconhecimento das possibilidades da EAD. Por outro lado, é preciso se ter claro que essa modalidade não é um tipo de educação adequada a todas as pessoas, indiscriminadamente. Por suas características, exigindo dos alunos muita disciplina e autonomia, ela se destina, especialmente, a pessoas adultas e parece ser tanto mais efetiva quanto mais elevado for o nível educacional dos estudantes. A prévia consideração do

modelo conceitual adequado ao público a quem se destinam os cursos é uma reflexão importante para o sucesso dos mesmos (AZEVEDO, 2004). Portanto, com o crescimento acelerado dessa modalidade de ensino no país, faz-se urgente a implantação de medidas que garantam seu controle e assegurem sua qualidade. É importante que os cursos de formação de professores, presenciais ou à distância, promovam uma maior capacitação dos docentes em relação ao conteúdo disciplinar, além da reflexão desse educador sobre o sentido de sua prática. Conforme mencionado anteriormente, existem condições capazes de aumentar a possibilidade de êxito dos cursos de aperfeiçoamento docente, como a participação voluntária desses últimos, a existência de um material de apoio e a coerência/ integração entre conteúdo e metodologia utilizados (KRASILCHIK, 1987). Outros autores mostram que um importante fator seria conhecer quem são os professores envolvidos no processo de formação e quais são as motivações dos mesmos ao ingressarem nesses cursos de aprimoramento (GARCIA; BIZZO, 2011). Esse tipo de motivação é, justamente, o foco do presente estudo. Dessa maneira, no tópico a seguir, faremos uma breve exposição sobre o tema “Motivação” e sua relação com os cursos de formação de professores.

4.2 A Importância da Motivação na Formação de Professores

Falar sobre motivação se torna algo extremamente complexo quando nos deparamos com as diferentes abordagens e conceituações que esse termo possui dependendo do universo da pesquisa. Segundo Todorov e Moreira (2005), tal termo pode ser utilizado em diferentes contextos, assumindo, com isso, diferentes significados. Além do mais, pode também ser utilizado por um mesmo autor de maneiras diversas.

Os estudos sobre motivação iniciaram-se por volta dos anos 1930 baseando-se, principalmente, em experimentos com animais, conforme afirmam Martini e Boruchovitch (2004). Já a partir dos anos 60, ainda de acordo com as autoras, iniciaram-se as pesquisas com seres humanos, sendo incluídos nesses experimentos os trabalhos com a cognição. Todorov e Moreira (2005) também fazem uma retomada histórica das pesquisas envolvendo motivação e aprendizagem. Segundo os autores,

a influência dos interesses da área educacional é indireta, via psicologia da aprendizagem e pesquisas de laboratório. Os principais teóricos da aprendizagem estudaram experimentalmente o papel de variáveis motivacionais na memória, na aprendizagem, etc. O trabalho mais complexo nessa direção, sem dúvida, foi o de Hull (1943). Dessa tradição de laboratório vem a associação de variáveis motivacionais às diversas teorias de reforço, culminando com Skinner (1953) e a

colocação do tópico motivação dentro de um contexto mais geral dos vários tipos de interação organismo-ambiente (TODOROV; MOREIRA, 2005, p.121).

Muito foi discutido ao longo dos anos, sendo que várias teorias sobre motivação foram construídas, discutidas, refutadas. Porém, o impasse sobre sua definição perdura até os dias atuais, conforme afirma Boruchovitch (2008):

diversos conceitos e teorias vêm sendo elaborados para desvendá-la. As atribuições de causalidade (WEINER, 2004), os conceitos ligados, não só ao estabelecimento e ao alcance de metas (NICHOLLS, 1984; ELLIOT; DWECK, 1988), mas também ao tipo de motivação (intrínseca ou extrínseca) ou às orientações motivacionais (DECI; RYAN, 1985), bem como, os constructos baseados na auto percepção de capacidade; entre eles a auto-eficácia (BANDURA, 1989) e o desamparo adquirido (SELIGMAN, 1975) constituem-se nos principais tópicos investigados atualmente na área (BORUCHOVITCH, 2008, p.30).

A palavra motivação, de acordo com Bzuneck (2001b) deriva-se do verbo *movere*, o que a aproxima semanticamente de motivo. Na ausência de uma teoria geral sobre motivação, existem vários modelos teóricos que explicitam processos motivacionais, conforme evidenciado por Penna (2001). Tal autor faz uma pequena introdução sobre os temas “Motivação” e “Emoção” e cita algumas teorias sobre os mesmos, como “Teoria do Impulso”, “Teoria Psicanalítica”, “Teoria Gestaltista”, entre outras. Da mesma forma, Lefrançois (2008) faz uma retomada sobre várias teorias motivacionais, como Hedonismo Psicológico, Teoria da Ativação, Teorias Cognitivas, entre outras, além de tentar estabelecer relações entre as mesmas e a aprendizagem na sala de aula. Sendo assim, para uma apresentação mais detalhada sobre o tema “Motivação”, sugerimos a consulta dos trabalhos desses autores.

Apesar de existirem várias visões e conceitos sobre o termo “motivação”, Murray (1973) afirmava que havia um consenso de que era o motivo que iniciava, conduzia e mantinha o comportamento de um indivíduo. Para ele, tais motivos não poderiam ser diretamente observáveis, mas poderiam ser inferidos a partir do comportamento das pessoas, ou seja, acreditava-se que existisse um motivo para explicar o comportamento de determinado indivíduo. É importante destacar que o autor distinguia a motivação de outros fatores que também poderiam influenciar o comportamento de uma certa pessoa, como experiências passadas, capacidades físicas e a situação do ambiente em que se encontravam. Na presente investigação, a definição de motivação adotada é a de Lefrançois (2008), o qual a relaciona com a “ação” do indivíduo, sendo que tal autor afirma que o motivo é uma força consciente (ou inconsciente) que instiga a pessoa a agir (ou a não agir). Lefrançois (2008) também acredita que os motivos são causas, ou seja, são forças que produzem um efeito no comportamento de um indivíduo. Além disso, o autor afirma que o estudo da motivação

humana também deve considerar as razões desse comportamento e, para ilustrar a diferença entre essas últimas e as causas, ele cita o seguinte exemplo: “ *se Joe, distraído, põe a mão num fogão quente, o calor (ou, mais precisamente, a sensação de calor de Joe) causa uma reação de afastar a mão depressa. A razão pela qual Joe mais tarde evita chegar perto do fogão é a sua percepção de que pode ser doloroso fazê-lo*” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 339). Complementando esse raciocínio, os trabalhos de Hersey e Blanchard (1986) associam os motivos aos desejos, impulsos e necessidades das pessoas, orientados para objetivos, os quais podem ser conscientes ou não. Dessa forma, a motivação estaria relacionada à intensidade desses motivos: aqueles que têm maior intensidade seriam os responsáveis por impulsionar o indivíduo a agir e, uma vez satisfeitos, outro motivo passaria a ser o mais intenso: “*se a necessidade mais intensa for a sede, beber tenderá a diminuir a sua intensidade, cedendo lugar a outras necessidades, que então poderão se tornar mais importantes (fome, sono, etc.)*” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 20).

O estudo da motivação para o entendimento das atitudes, aprendizagens e desempenho de alunos em cursos à distância pode ser considerado de suma importância para a potencialização da aprendizagem, assim como para a diminuição da evasão nos cursos de formação docente. Keller (2008) nos apresenta alguns princípios importantes para melhorar a motivação de alunos para aprender, inclusive nos cursos à distância: a curiosidade do aprendiz deve ser despertada e sustentada, a instrução deve ser percebida como relevante para ele, deve-se levar em consideração os objetivos do aluno e fazer com que eles tenham a convicção de que serão capazes de obter êxito ao final do curso, dentre outras. Dessa maneira, conforme mencionado anteriormente, precisamos pensar em quem são os professores matriculados, quais são os motivos que os levaram a exercer tal profissão, se entendem o sentido de sua prática, assim como o papel desempenhado pela mesma na sociedade, dentre outras questões. Dalri et. al (2007), em uma de suas pesquisas enfocando o ensino de Física, concluem que uma das formas de a aprendizagem ser efetiva é que ela faça sentido para o estudante, ou seja, que o objeto de estudo tenha um significado para o mesmo. Não obstante, isso também pode ser aplicado no universo dos cursos voltados para o aprimoramento do professor, já que o encontro de sentido para a formação como educador pode ser um fator crucial para a melhoria da prática como docente. Huertas (2001) afirma que o processo motivacional se desenvolve quando o indivíduo encontra motivos e significados para sua ação e Santos et. al (2008) pontuam como necessário conhecer as causas que levam as pessoas a perseguirem seus objetivos. Pensando nos docentes, as últimas afirmam ser importante buscar no ambiente

educativo os motivos externos que perturbam e ativam a ação do professor, sendo imprescindível a promoção de encontros coletivos dos mesmos, possibilitando a oportunidade de vivenciarem atividades que tornem perceptíveis suas motivações pessoais, suas crenças sobre suas capacidades, seus anseios e suas virtudes.

Apesar de a motivação ser um importante objeto de pesquisa quando pensamos na formação continuada à distância, sua investigação é difícil devido à complexidade para se identificá-la e medi-la em uma abordagem sistemática (GARCIA; BIZZO, 2011). Alguns estudos, como o de Guimarães et. al (2002) e Boruchovitch (2008), enfocam o envolvimento de estudantes para aprender algumas disciplinas em cursos de formação docente. Outros, como os de Fiuza et. al (2001), Fiuza (2002) e Garcia (2011) enfocam a Educação a Distância, tentando identificar o que motiva as pessoas, em geral, a ingressarem em tais cursos. Sobre esses motivos, Moore e Kearsley (2007) demonstraram que as principais razões para os alunos se inscreverem em cursos à distância estão relacionadas ao aprimoramento de suas habilidades profissionais. Já Lieb (1991) identificou seis motivações principais para o ingresso na EAD: 1. relacionamento social: fazer novos amigos, novas associações e relacionamentos; 2. expectativas externas: realizar as recomendações de alguém com autoridade formal, por exemplo; 3. bem-estar social: realizar algo que ajude os outros; 4. desenvolvimento pessoal: alcançar uma promoção no trabalho ou por possíveis necessidades de se adaptar a mudanças no emprego; 5. escape: se livrar da rotina diária; 6. interesse cognitivo: pelo simples fato de aprender e ter novos conhecimentos.

Baseando-se na literatura anteriormente apresentada, podemos inferir que existem várias motivações envolvidas no momento da escolha do professor para a entrada em um curso de formação docente à distância. Sendo assim, acreditamos que tais cursos precisam estar atentos a essas motivações e interesses, a fim de alcançarem os objetivos propostos em relação ao ensino e à aprendizagem. Além disso, acreditamos que tal compreensão pode auxiliar a redução dos altos índices de evasão, tão comuns na modalidade à distância de ensino. É importante que os professores estejam motivados para o aprendizado, a fim de que os cursos de formação consigam cumprir um de seus objetivos, que é o de melhorar a qualidade dos docentes. Acreditamos, ainda, que uma boa forma de investigar as motivações dos professores para os cursos EAD é dar voz a tais profissionais, levantando suas concepções sobre a temática. Essa é a abordagem adotada no presente trabalho, visando atingir nosso primeiro objetivo específico (página 12 do presente texto). Além disso, julgamos que outro importante ator envolvido no processo de EAD pode trazer contribuições relevantes no sentido de

ampliar os conhecimentos sobre motivação nesse contexto: o tutor. Ele é o sujeito de nosso segundo objetivo específico (também na página 12 deste texto) e, dessa maneira, consideramos interessante abordar na próxima seção dos marcos teóricos que sustentam a presente investigação, alguns aspectos introdutórios sobre o papel do tutor e sua importância para o sucesso das iniciativas de EAD.

4.3 A Formação de Professores, a Motivação e a Tutoria

O tutor, um dos personagens chave da EAD, é também conhecido como orientador acadêmico, facilitador ou instrutor. Segundo Pedrosa (2003), a palavra “tutor” tem sua origem no latim *tutor-tutoris*, que significa aquele que defende, preserva, sustenta e socorre (o que não implica em um aluno dependente de seu instrutor). Para Belloni (2006), o maior uso dos meios tecnológicos de informação e comunicação faz com que o ensino fique mais complexo e, conseqüentemente, exija a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, característica marcante da EAD. Como consequência dessa divisão de trabalho, as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas pelo docente nas aulas do ensino presencial, correspondem, na EAD, à preparação e autoria dos cursos e textos que serão a base dos materiais pedagógicos utilizados. Já a função de suporte, orientação e conselho do processo de aprendizado é feita pelo tutor de uma forma individualizada e mediatizada através de diversos meios acessíveis (BELLONI, 2006). Chacón (1999 apud PEDROSA, 2003) esclarece que o educador que trabalha à distância não é apenas um professor convertido em divulgador, mas um profissional com conhecimentos e habilidades específicas. Dessa maneira, Pedrosa (2003) acentua que tal educador deve ser cuidadoso na seleção de informações, as quais devem ser pertinentes e articuladas com a vida cotidiana do grupo ao qual se dirigem, além de estarem articuladas com a cultura e as necessidades específicas dos estudantes.

Apesar de o tutor ter o importante papel de acompanhar o processo de aprendizagem, desde o contato com os estudantes até o processo de avaliação, Torres (2007) enfatiza que muitas instituições que promovem a EAD atribuem a essa função um valor secundário. Para Maggio (2001), isso se deve ao fato de que, há algum tempo, sustentava-se que o instrutor não ensinava: ele apenas assegurava o cumprimento dos objetivos, oferecendo apoio aos estudantes. De acordo com essa concepção, a atividade de ensino na modalidade à distância era exercida, principalmente, pelos materiais didáticos e pelas ações autodidatas dos

aprendizes. Assim, muitos estudos sobre o papel do tutor têm sido realizados, sendo que algumas questões são, comumente, levantadas, como: o que é ser tutor? Qual é o papel do tutor? Qual é sua formação? Como se deve formá-lo? Dentre outras (BERNARDINO, 2011; LEAL, 2005; MAGGIO, 2001; TORRES, 2007). Gonzalez (2005) destaca que cabe ao tutor mediar todo o desenvolvimento do curso, o que inclui responder às dúvidas dos aprendizes, estimular a participação dos mesmos nas diversas atividades solicitadas, além de promover a avaliação dos estudantes. Maggio (2001) sugere que as competências de um instrutor da EAD não devem ser diferentes daquelas que um bom docente do ensino presencial precisa ter. Martins (2003) pontua ainda a necessidade de o tutor ser um pesquisador em ação, produzindo conhecimento a partir do engajamento de investigação de sua própria prática.

Outra atitude esperada desse personagem da EAD é a de motivar os alunos, conforme discutem alguns trabalhos (GONZALEZ, 2005; MOORE; KEARSLEY, 2007; NEDER, 2000). Como mencionamos anteriormente, a motivação do aluno pode ser considerada de suma importância para a potencialização de sua aprendizagem, assim como para a diminuição da evasão nos cursos (GARCIA; BIZZO, 2011). Logo, torna-se importante que o tutor conheça as motivações de seus estudantes de forma a ajudá-los a manter suas expectativas e entusiasmo durante os seus estudos. Gonzalez (2005) comenta que a simples observação dos aprendizes em cursos a distância mostra que a presença de um tutor interativo, que reforça comportamentos e ações motivadoras em seus alunos, é fundamental. Ele ainda destaca que o tutor, em seus primeiros contatos com os estudantes, deve propor uma conversa franca sobre os motivos que os levaram a ingressar no curso em questão, devendo retomar essa estratégia ao notar que o aprendiz não participa das atividades ou quando o mesmo apresenta um baixo rendimento. Isso nos leva a considerar a importância do instrutor e do aluno estarem em permanente contato, conforme salientado por Neder (2000), a fim de manter um processo dialógico em que as expectativas, dúvidas e dificuldades dos estudantes sejam atendidas. A autora assevera que tal dimensão de orientação exige um número pequeno de alunos para cada tutor (não ultrapassando 30 alunos), de modo a garantir o respeito à individualidade dos estudantes, assim como as especificidades e particularidades de cada programa de formação. Com esse mesmo raciocínio, Litwin (2001) problematiza que o número excessivo de alunos para serem atendidos em consultas tutoriais eletrônicas pode transformar o tutor em uma “máquina skinneriana”, sem tempo para pesquisar, se aprimorar ou exercer outras funções cabíveis ao cargo que ocupa.

Diante das considerações anteriores, fica clara a influência dos tutores na motivação dos estudantes no âmbito da EAD, assim como a importância de se conhecer o que tais instrutores pensam sobre a temática da motivação nessa modalidade de ensino. No entanto, não fomos capazes de encontrar, em nossas buscas na literatura, pesquisas que enfocam a concepção de tutores sobre o tema. A partir disso, julgamos que o segundo objetivo específico deste trabalho (página 12) pode contribuir para a ampliação desse campo do conhecimento.

Dessa maneira, após apresentarmos os principais marcos teóricos de nossa pesquisa, passamos, no próximo item deste texto, à descrição da metodologia adotada visando alcançar os objetivos propostos.

5. Metodologia

5.1 Abordagem de pesquisa

Este trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Lankshear e Knobel (2008), a maioria dos fenômenos sociais não podem ser compreendidos apenas por abordagens quantitativas, já que é difícil isolar variáveis nos mesmos, assim como apontar, claramente, quais são as responsáveis por determinados efeitos. Dessa maneira, o método qualitativo possibilita a investigação mais profunda de um determinado fenômeno. Apesar da natureza qualitativa dos dados coletados, em algumas partes da pesquisa, realizamos também quantificações simples que nos ajudaram na interpretação dos dados.

5.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

A partir desses esclarecimentos, os sujeitos da presente pesquisa são cursistas e tutores *online* do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor), que teve início em outubro de 2010. Em 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) propôs um currículo básico para escolas da rede estadual nos níveis Fundamental II e Ensino Médio, o que exigiu um aperfeiçoamento profissional dos professores e demais educadores que atuavam nas escolas. Dessa forma, os cursos de formação continuada concebidos pela SEESP, conveniados com as universidades paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), tinham como principal referência para o planejamento e a execução um conjunto de materiais que constituíam o currículo das escolas naquela época, ou seja: 1. o documento básico do currículo, com os princípios que o fundamentavam; 2. os documentos que apresentavam as concepções das áreas; 3. os cadernos para professores e alunos e; 4. os cadernos destinados aos gestores da escola. Além disso, a proposta tinha a intenção de que as equipes escolares como um todo (professores, educadores e gestores, de uma maneira geral) se envolvessem no processo de formação contínua, a fim de que as ações fossem mais efetivas para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos nas escolas.

Nessas condições, a dinâmica de funcionamento do RedeFor aconteceu da seguinte maneira: a Secretaria de Educação do Estado e as universidades públicas paulistas orientaram o trabalho de coordenadores de curso. Estes, por sua vez, selecionaram e coordenaram

professores autores (das próprias universidades) que produziram os materiais utilizados nos cursos. Os tutores *online* foram orientados por professores especialistas e seguiram as instruções desses e dos autores.

A Figura 1 ilustra como se dava a divisão do trabalho no programa RedeFor.

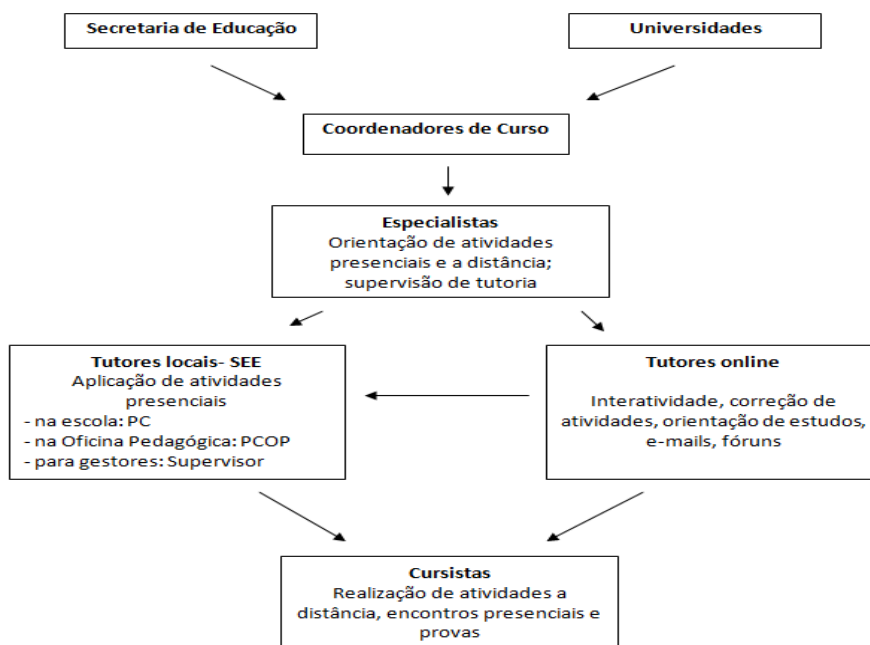


Figura 1: Estrutura do modelo RedeFor de aperfeiçoamento do magistério.

Fonte: http://redefor.usp.br/wp-content/uploads/2011/01/Manual_do_cursista.pdf

Sendo um projeto de Educação à Distância, os cursos foram ministrados, em sua maior parte, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Na Universidade de São Paulo (USP), o AVA utilizado foi a plataforma *Moodle*, configurada por uma equipe de suporte e uma equipe de *web designers*. Nessa plataforma, existiam diversas ferramentas de interação, apresentação e entrega de atividades, sendo o acesso controlado e existindo um registro de todos os movimentos feitos por cada um dos usuários.

Cada curso possuiu, em média, um ano de duração, com carga horária total de trezentas e sessenta horas organizadas, de maneira geral, em quatro módulos compostos por duas disciplinas de quarenta e cinco horas. Cada disciplina apresentou a duração de dez semanas, tendo o propósito de serem unidades independentes, o que, segundo os organizadores, possibilitou a flexibilidade de estudos por parte dos cursistas. As ferramentas utilizadas no sistema foram assíncronas, fazendo com que a interação entre os participantes se realizasse sem que estes estivessem conectados à internet ao mesmo tempo.

Além das atividades disponíveis na rede (como estudo de material multimídia e bibliografias indicadas, fóruns de discussão, *blogs*, enquetes, questionários, elaboração de textos, entre outras), também foram realizadas atividades nos encontros presenciais, fora do horário de trabalho do professor. Esses encontros ocorreram, mensalmente, na unidade escolar, organizados pelo professor-coordenador (PC), ou bimestralmente em uma oficina pedagógica, realizadas por área ou disciplina específica. Em ambos os casos, as atividades produzidas nesses encontros geravam algum tipo de produto que era postado no ambiente virtual de aprendizagem pelos cursistas. Esses últimos também elaboraram um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O sistema de avaliação do RedeFor foi dividido da seguinte maneira: as atividades à distância valeram 30% da nota final, as provas presenciais foram obrigatórias e valeram 40% dessa nota e as tarefas presenciais os outros 30% restantes da nota final. A frequência mínima obrigatória foi de 85% para as atividades presenciais e à distância, sendo essa última definida pelo número de tarefas entregues dentro do prazo estipulado e validadas pelo respectivo tutor *online*. Além disso, os cursistas tiveram como atividade obrigatória o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso, referido anteriormente, sendo que apenas aqueles com nota igual ou superior à 7 foram aprovados.

Vários cursos foram oferecidos no programa RedeFor. No presente trabalho, abordaremos a segunda edição do curso de Especialização para Docentes em Biologia (EspBio), oferecido pela Secretaria do Estado de São Paulo em parceria com a USP, coordenado e elaborado por docentes do Instituto de Biociências de tal universidade. Essa segunda edição teve início em outubro de 2011 e contou com, aproximadamente, 500 cursistas, inicialmente matriculados, de diversas localidades do Estado de São Paulo, os quais foram divididos em 11 grupos, cada um desses supervisionados por 2 tutores *online*. O primeiro módulo, com as disciplinas Biologia Celular e Evolução, iniciou-se em outubro de 2011 e foi finalizado em dezembro desse mesmo ano. O segundo módulo foi composto pelas disciplinas de Botânica e Genética, o terceiro módulo foi composto pelas disciplinas de Zoologia e Ecologia e o quarto módulo, pelas disciplinas de Biodiversidade e Fisiologia, sendo que esses três últimos blocos ocorreram em 2012.

É importante evidenciar a diferença entre os dois tipos de tutores envolvidos nos cursos RedeFor. Como destacado na Figura 1, os tutores locais foram designados pela própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), sendo que os coordenadores de curso não foram responsáveis pelo seu treinamento e avaliação, ao contrário dos tutores

online. No caso desses últimos, no EspBio, o coordenador do curso (Prof.º Welington Braz Carvalho Delitti) e as professoras especialistas (Profs.^a Alessandra Bizerra e Suzana Ursi) foram diretamente responsáveis pela seleção, treinamento e avaliação dos mesmos. Tais tutores eram, em sua maioria, pós-graduandos na área de Biologia, Ensino de Biologia ou mesmo biólogos já formados e que atuavam como professores da Educação Básica. Sendo assim, eles atuaram em todas as atividades *online*, não tendo nenhuma participação nas atividades presenciais, ou seja, não conheceram os cursistas pessoalmente, salvo alguns tutores que participaram das atividades relacionadas ao TCC (no final do curso). Logo, as impressões dos tutores *online* sobre esses últimos foram formadas apenas a partir das interações à distância. Destacamos que um dos grupos de sujeitos da presente pesquisa é constituído por parte desses tutores que, daqui para frente no presente texto, serão tratados apenas como “tutores”.

O outro grupo de sujeitos da presente pesquisa é constituído por parte dos cursistas do EspBio. Como citado anteriormente, tais cursistas (cerca de 500) foram divididos em 11 grupos no AVA, sendo que escolhemos para esta pesquisa dois grupos intitulados aqui como 1 e 2. Estes eram formados, predominantemente, por professores situados na cidade de São Paulo (para o caso de um futuro contato em pesquisas posteriores): o grupo 1 composto por 38 cursistas e o grupo 2 por 39. Quanto ao perfil dos cursistas, Barbosa e Ursi (2012) analisaram respostas de um questionário preenchido por 475 participantes distribuído no início do curso. As autoras relataram que cerca de 70% dos docentes pertenciam ao sexo feminino, com idades entre 26-35 anos, sendo que a maioria deles possuía titulação em nível superior conferido por instituições privadas de ensino. Além disso, a maior parte dos educadores possuía entre 6-10 anos de formação, sendo que apenas 44% desse grupo de professores relataram se dedicar exclusivamente à função docente, trabalhando entre 31-44h semanais.

5.3 Instrumentos de coleta e análise dos dados

Os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados foram questionários, os quais podem ser classificados como conjuntos de respostas reunidas que permitem classificar em itens uma série de indivíduos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). De acordo com as referidas autoras, sua utilidade em estudos na área de Educação é grande, já que permite identificar preferências e tendências de um grande número de pessoas. As ferramentas e os métodos

utilizados na produção desses instrumentos de coleta de dados incluem questões orais ou escritas, as quais deverão ser respondidas pelos participantes de determinada pesquisa, sendo que essas questões podem ser abertas e com espaços ilimitados para a resposta (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

No caso dos cursistas do RedeFor, aplicou-se um questionário na forma de enquête (uma das ferramentas do AVA que gera dados sem distribuir nota aos participantes) a todos os participantes do curso EspBio, embora a análise tenha sido feita apenas para os grupos 1 e 2, conforme já relatado. Antes da enquête propriamente dita (versão final do questionário), produzimos um questionário piloto, o qual foi distribuído, aleatoriamente, via *e-mail* para quinze cursistas de um dos grupos não escolhidos para a pesquisa através da tutora responsável. Os dados obtidos (cerca de sete questionários respondidos) foram utilizados para a elaboração da versão final da enquête, cujas questões são apresentadas, a seguir, no Quadro 1. As questões 1-3 focam na investigação sobre a conceituação geral de motivação. Já as questões 4-7, relacionam-se, diretamente, com o curso EspBio.

Quadro1: Questões do questionário (ou enquête) disponibilizadas para os alunos da segunda edição do curso EspBio do programa RedeFor

Questão 1	<i>O que é motivação para você?</i>
Questão 2	<i>Qual a sua motivação para aprender?</i>
Questão 3	<i>Qual a sua motivação para ensinar?</i>
Questão 4	<i>Quais foram as motivações que levaram você a fazer sua inscrição no curso de especialização da RedeFor?</i>
Questão 5	<i>Quais os principais objetivos que você pretende alcançar com o curso da RedeFor?</i>
Questão 6	<i>Quais as ações que você pretende desenvolver para alcançar tais objetivos?</i>
Questão 7	<i>Para você, a aprendizagem na modalidade a distância é mais motivadora ou menos motivadora que a aprendizagem presencial? Justifique sua resposta.</i>

A análise dos dados foi feita por categorização aberta, de acordo com a descrição feita por Strauss e Corbin (2008). Seguindo essa proposta, analisamos os dados tentando extrair o conteúdo das respostas dadas, formando, assim, categorias *a posteriori*. Dessa forma, uma mesma resposta obtida através do questionário (ou enquête) pode formar mais de uma categoria, dependendo de seu conteúdo. Cabe destacar que tal análise está sujeita à interpretação do pesquisador, apesar de o mesmo tentar, ao máximo, ser fiel ao conteúdo da resposta.

Outro questionário, dessa vez destinado aos tutores *online* do curso, foi formulado. Nosso objetivo foi o de estabelecer critérios que esses importantes atores do cenário da EAD utilizaram para identificar cursistas motivados para o aprendizado no curso. Tal instrumento possuía as quatro questões, apresentadas no Quadro 2, e foi respondido por nove dos vinte tutores do curso. Cabe destacar que a participação dos tutores, assim como dos cursistas, foi voluntária.

Quadro 2: Questões do questionário disponibilizadas para os tutores da segunda edição do curso EspBio do programa RedeFor

Questão 1	<i>Para você, o que é um cursista motivado?</i>
Questão 2	<i>Que critérios você poderia listar para identificar um cursista motivado?</i>
Questão 3	<i>Como você definiria, no contexto do curso que você é tutor, um cursista com bom desempenho?</i>
Questão 4	<i>Que critérios você poderia listar para identificar um cursista que está apresentando um bom desenvolvimento? Aqui também pedimos que você apresente, na medida do possível, critérios mais práticos, que permitam detectar tal tipo de cursista a partir da análise das atividades que ele realiza no AVA.</i>

A análise das respostas dos questionários fornecidos para os tutores foi feita por meio da análise textual discursiva (ATD), de acordo com Moraes e Galiuzzi (2007). Segundo os autores, a intenção desse método é a de aprofundar a compreensão do fenômeno investigado a partir de uma análise mais criteriosa da informação obtida. Logo, podemos considerar que o mesmo possui algumas etapas, simplificadas da seguinte maneira: 1. desmontagem dos textos ou “unitarização”: fragmenta-se os textos a fim de se obter unidades de sentido que nos permitem examiná-lo em seus detalhes; 2. estabelecimento de relações ou categorização: cujo objetivo é o de construir relações entre as unidades base; 3. captação do novo emergente: a partir da impregnação de impressões sobre os dados contidos nos materiais coletados, provocada pelas duas etapas anteriores, o pesquisador é capaz de obter uma compreensão renovada do todo. Logo, o processo de produção de categorias também acontece posteriormente à análise dos dados. Seguindo esses passos, primeiramente, fizemos a desconstrução dos textos de cada questão do questionário disponibilizado para os tutores e extraímos as unidades de sentido encontradas. Em seguida, codificamos cada unidade de sentido, estabelecendo um nome genérico para a mesma. Por último, criamos categorias amplas, as quais detalharam os sentidos encontrados em cada uma das questões. Os resultados e a discussão sobre a análise dos dados obtidos serão abordados no tópico a seguir.

6. Resultados

6.1 Motivação dos cursistas segundo os cursistas

Coletamos e analisamos as respostas de um total de 53 questionários (29 e 24 referentes, respectivamente, aos grupos 1 e 2 de cursistas residentes na cidade de São Paulo ou região metropolitana). Na primeira pergunta do questionário, sobre qual seria o conceito de “motivação” para os cursistas, percebemos que a maior categoria encontrada está relacionada a “alcançar objetivos”. Em seguida, a categoria mais citada relaciona o termo a algo capaz de direcionar o comportamento do indivíduo. Também foram citadas categorias que relacionam a motivação com realização pessoal e prazer ou algum tipo de processo interno (Figura2).

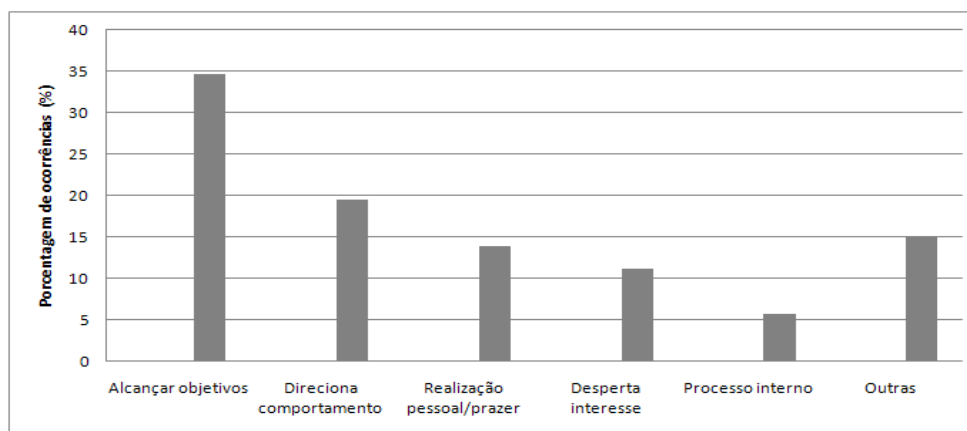


Figura 2. Respostas à questão “O que é motivação para você?” apresentadas pelos participantes do curso EspBio promovido pela RedeFor.

A seguir, apresentamos algumas transcrições das respostas dos cursistas que exemplificam as seis categorias criadas para agrupar os temas relacionados à motivação (Figura 2). Os trechos apresentados não sofreram correções gramaticais.

Alcançar objetivos – “Energia e disposição para seguir um objetivo claro e esperado.”

Direciona comportamento – “Motivação é um processo interno, que faz com que o indivíduo queira desenvolver uma ação. a motivação direciona o comportamento.”

Realização pessoal/prazer – “Para mim motivação é tudo aquilo que quanto mais você faz, mais tem prazer em fazê-lo. É uma realização pessoal, naquilo que se almeja.”

Desperta interesse – “É despertar o interesse a curiosidade para saber sobre determinado assunto.”

Processo interno –“Para mim é algo muito pessoal, vem de dentro. o que eu desejo, o que eu busco, se é felicidade, sucesso profissional, material, saúde, o que eu quero realmente, assim dar um significado a minha luta diária (porque lecionar hoje é uma luta).”

Outras– “Motivação e orientar , e nao exigir o impossivel dar a oportunidade e tempo ´para as pessoas fazerem as coisas bem feitas.”

Já a segunda pergunta do questionário, abordando a motivação do professor para a aprendizagem, gerou cinco categorias, sendo a mais citada a relacionada a ampliar conhecimentos, seguida por aquelas relacionadas ao interesse em melhorar o desempenho em sala de aula e ao de se atualizar (Figura 3).

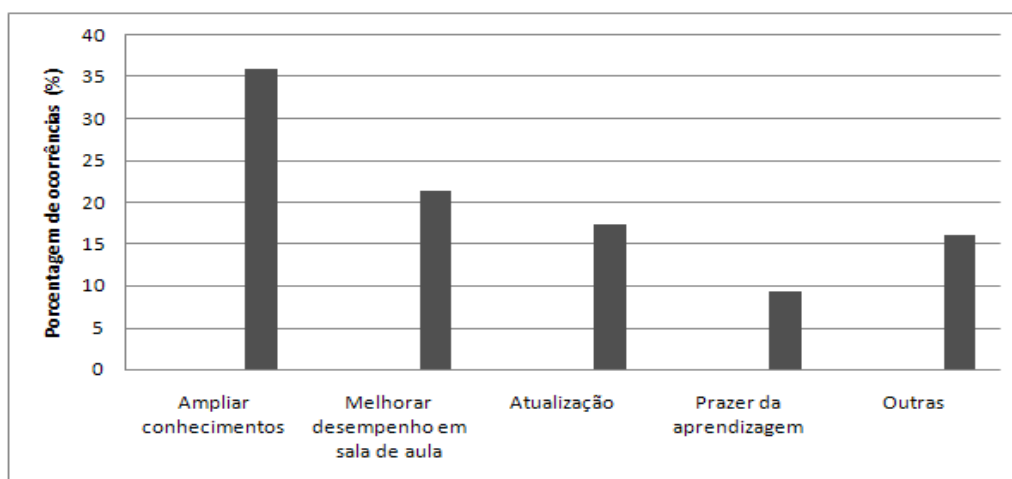


Figura 3. Respostas à questão “Qual a sua motivação para aprender?” apresentadas pelos participantes do curso EspBio promovido pelo RedeFor.

A seguir, apresentamos a exemplificação de cada categoria transcritas diretamente das respostas dos cursistas sem a correção de erros gramaticais.

Ampliar conhecimentos – “A aquisição de mais conhecimentos, me auxiliando na vida profissional e pessoa.”

Melhorar desempenho em sala de aula – “Minha motivação é o crescimento profissional e poder fazer das minhas aulas mais interessantes e mais proveitosas para meus alunos.”

Atualização – “Estou muito tempo sem estudar, estou querendo novos conhecimentos, atualizações na área estudada.”

Prazer da aprendizagem – “Como mencionei na resposta anterior, é sempre bom aprender coisas novas, ver por outras perspectivas o que foi estudado no passado. além de adquirir novas ferramentas metodológicas.”

Outras – “As melhores possíveis, principalmente, quando percebo que trata-se de algo rico e inovador.”

Como respostas à terceira questão, que abordava a motivação do professor para ensinar, a maioria declarou estar ligada à sua influência na formação pessoal dos alunos (de

forma integral, como indivíduo, como cidadão). Em seguida, estavam aquelas categorias relacionadas a proporcionar um futuro melhor para o país. Algumas respostas não se aplicaram à pergunta (Figura 4).

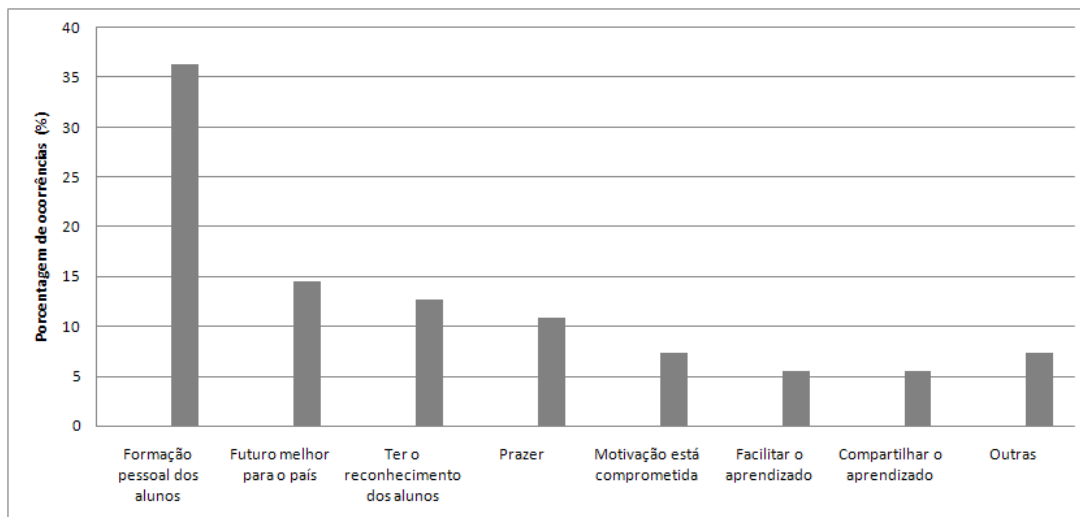


Figura 4. Respostas à questão “Qual a sua motivação para ensinar?” apresentadas pelos participantes do curso EspBio promovido pela RedeFor.

A seguir, apresentamos a exemplificação de cada categoria, transcritas diretamente das respostas dos cursistas, sem a correção de erros gramaticais.

Formação pessoal dos alunos – “Minha motivação em ensinar é transformar os meus alunos em cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem, pois só a educação é capaz de transformar uma nação.”

Futuro melhor para o país – “Construir o país com que sonho desde que me interessei pelo ensino.”

Ter o reconhecimento dos alunos – “Eu ensino por que gosto mesmo , o que me motiva é quando tem uma sala de aula com alunos que participam da matéria , quando vê alunos que querem aprender”.

Prazer – “Simplesmente amo o que faço porém quando se tem em mãos material que facilite o processo de aprendizagem do aluno além daquele que já conhecemos como lousa, giz e livro didático, a motivação aumenta consideravelmente.”

Motivação está comprometida – “Minha motivação para ensinar é grande, mas esse momento turbulento pelo qual passa a educação às vezes me frustra, pois todos os dias acordamos com uma pseudoteoria de um pseudofilósofo novo e todos acham que os problemas do mundo são resultado da sala de aula, que tudo o que está acontecendo na sociedade, em todos os seus ramos, não afeta as crianças e jovens, como, por exemplo, corrupção em todos os níveis, impunidade, inversão de valores, passividade das famílias, violência etc. É difícil remar contra a maré!!”

Facilitar o aprendizado – “Favorecer o aprendizado de biologia para o discente, vislumbrando os fenômenos inerentes a dinâmica da vida.”

Compartilhar o aprendizado – “É compartilhar algo que aprendi”

Outras – “É gostar de desafios e ser desafiada”.

As respostas à questão quatro, sobre quais motivações levaram o professor a se inscrever no Redefor, foram analisadas e divididas em sete categorias. A maior delas foi “Ampliar conhecimentos”, seguida por “Atualização” e “Metodologias para sala de aula”. Uma categoria que nos chamou a atenção está relacionada à obtenção de titulação para a melhoria dos salários, citada por cinco cursistas (Figura 5).

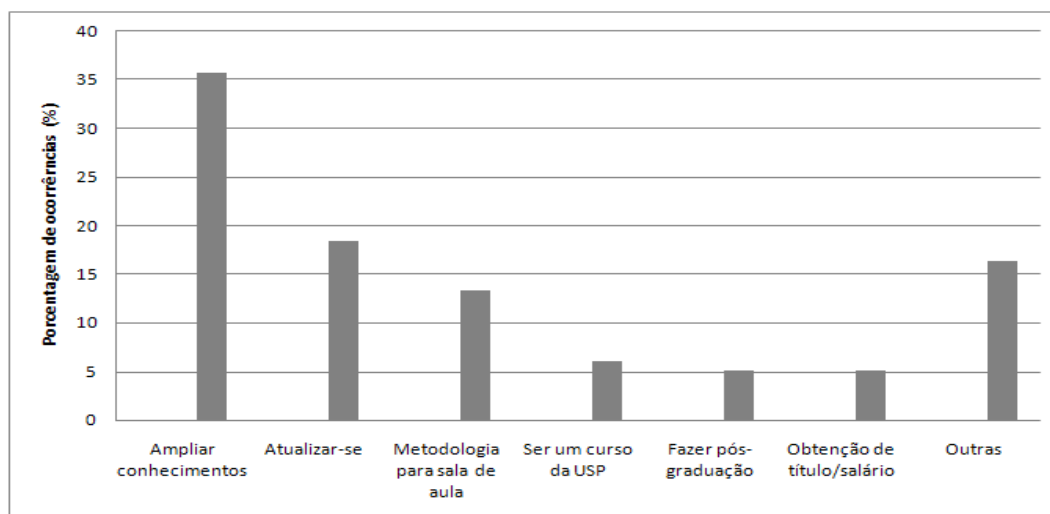


Figura 5. Respostas à questão “Qual(is) foi(ram) a(s) motivação(ões) que levaram você a fazer sua inscrição no curso de especialização da RedeFor?” apresentadas pelos participantes do curso EspBio promovido pela RedeFor.

A transcrição dos exemplos de cada categoria (sem a correção de erros gramaticais) é apresentada a seguir.

Ampliar conhecimentos – “Tenho uma motivação central: aprender cada vez mais.”

Atualização – “Foi o investimento na formação, que muitas vezes é deixada para trás, e atualizar é bom demais. É reconhecer que não sabemos de tudo. que temos que melhorar.”

Metodologia para sala de aula – “Imaginei que alguém, finalmente, teria encontrado alguma forma revolucionária de nos auxiliar a acessar nossos alunos e facilitar a abordagem dos conteúdos necessários. mas todos acham que não conhecemos a nossa disciplina!! Ótimo fazer uma revisão, mas precisamos de mais”

Ser um curso da USP – “A necessidade de estudo e atualização. o nível da instituição que oferece o curso.”

Fazer pós-graduação – “Na realidade uma vontade já muito antiga, que chegou pra mudar através de uma oportunidade unica, que não consigo se quer explicar, foi a pessoa certa na hora certa com a informação certa.”

Obtenção de título/salário – “A perspectiva de expandir meus conhecimentos e para evolução funcional.”

Outras – “Ser um curso a distância, uma vez que minha rotina diária durante a semana é intensa.e a oportunidade de rever e aprender muitos conceitos.”

Quando questionados sobre os objetivos que gostariam de alcançar ao fazer o curso EspBio, a maioria respondeu querer ampliar conhecimentos, sendo seguidos por aqueles que desejavam aprender metodologias para utilizarem em sala de aula e atualização na área. Obter titulação/aumento de salário, assim como fazer parcerias, foram respostas que também surgiram, porém com menor frequência (Figura 6).

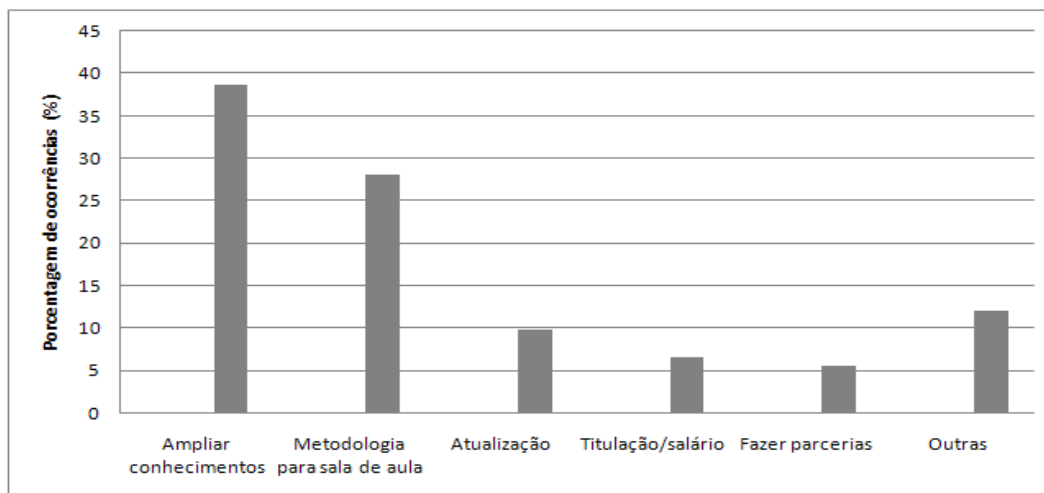


Figura 6. Respostas à questão “Qual(is) o(s) principais objetivo(s) que você pretende alcançar com curso da RedeFor?” apresentadas pelos participantes do curso EspBio promovido pela RedeFor.

A seguir, a transcrição dos exemplos de cada categoria sem a correção de erros gramaticais.

Ampliar conhecimentos – “Os meus objetivos e aprender mais obter mais conhecimento mesmo que seja 1%”

Metodologia para sala de aula – “Eu gostaria de aprender novas abordagens que pudessem facilitar o trabalho com os alunos em sala de aula, pois biologia eu sei e sou capaz de buscar aquilo que não domino com a perfeição necessária, para ser uma mediadora de aprendizagem. É isso!! acho que eu pretendo aprender a ser uma melhor mediadora de aprendizagens”

Atualização – “Atualização científica”

Titulação/salário – “Aprender mais, obtenção do título.”

Fazer parcerias – “Conhecimentos, amizades, parcerias e outras formas de ensinar.”

Outras – “Como foi dito na questão anterior a satisfação da aprendizagem.”

Com relação às ações que pretendiam desenvolver para alcançar os objetivos citados na questão 5, a maioria respondeu “Estudar”. Colocamos nessa categoria todas as respostas em que os cursistas citaram diretamente essa ação, assim como aquelas relacionadas ao ato de estudar, como “ler”, “acompanhar o conteúdo”, “analisar” e “refletir” (Figura 7).

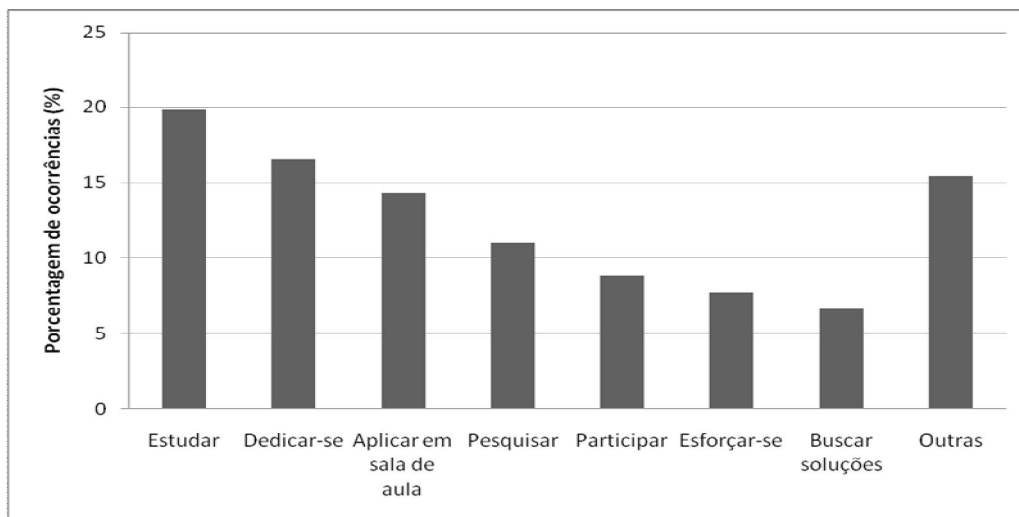


Figura 7. Respostas à questão “Quais as ações que você pretende desenvolver para alcançar tais objetivos?” apresentadas pelos participantes do curso EspBio promovido pela RedeFor.

A seguir, transcrevemos os exemplos de cada categoria sem a correção de erros gramaticais.

Estudar – “Estudar cada vez mais para possibilitar desenvolver projetos no campo de educação e botânica”.

Dedicar – “Dedicação, otimismo”

Aplicar em sala de aula – “Tornar minhas aulas mais dinâmicas com as estratégias aprendidas no curso, aplicando propostas que desenvolver no curso e que sejam aprovadas pelos meus tutores.”

Pesquisar – “Pesquisar e testar novas estratégias”

Participar – “Participar, com afinco, das atividades propostas e procurar dar o máximo de mim.”

Esforçar – “Me esforçar como estou fazendo agora, pois sem perseverar muitas vezes não chegamos a lugar nenhum”

Buscar soluções – “Trabalhar com afinco e dedicação em todo o que faço e buscar novos meios de resolver os problemas que podem surgir.”

Outras – “Aproveitar ao máximo o conteúdo do curso.”

Com relação à questão 7, a maioria dos alunos considerou a EAD uma modalidade de ensino mais motivadora que a presencial. Porém, alguns se mantiveram neutros e apontaram vantagens e desvantagens de cada uma delas. Outros, ainda, consideraram a modalidade menos motivadora (Figura 8).

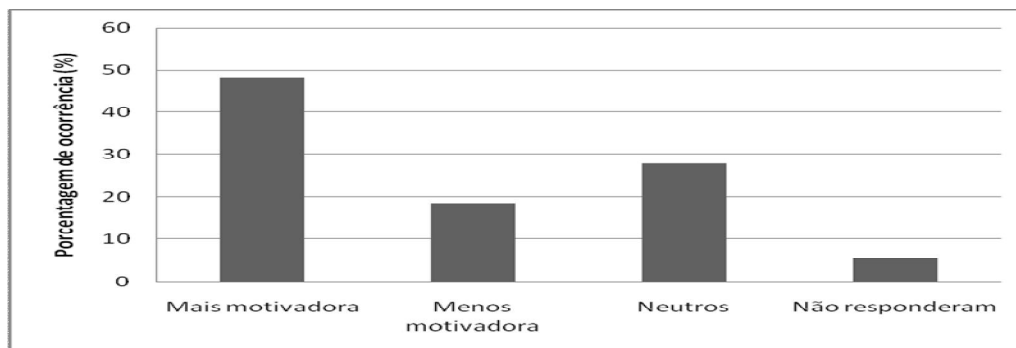


Figura 8. Respostas à questão “Para você, a aprendizagem na modalidade a distância é mais motivadora ou menos motivadora que a aprendizagem presencial?” apresentadas pelos participantes do curso EspBio promovido pela RedeFor.

Alguns exemplos de cada categoria (sem a correção de erros gramaticais) são citados a seguir.

Mais motivadora – “É mais motivadora, pois você não precisa ficar preso a horários, basta ter disciplina para se dedicar ao estudo”

Menos motivadora – “Sinceramente falando a modalidade á distância é muito prática,mas na aprendizagem presencial é mais interativa e por isso mais motivadora.isto indica que o professor em sala de aula é indispensável,ainda bem não é”

Neutros – “Acho que nem uma nem outra e mais ou menos motivadora, pois quando queremos fazemos qualquer uma delas, a unica diferença e que à distancia posso fazer os meus horários”

Não responderam – “Estou gostando do ead, faz com que sejamos mais autodidata nos estudos”

Sobre as justificativas para o caráter mais motivador da EAD (em relação à modalidade presencial), a ”Flexibilidade de tempo” foi a vantagem mais citada (Figura 9).

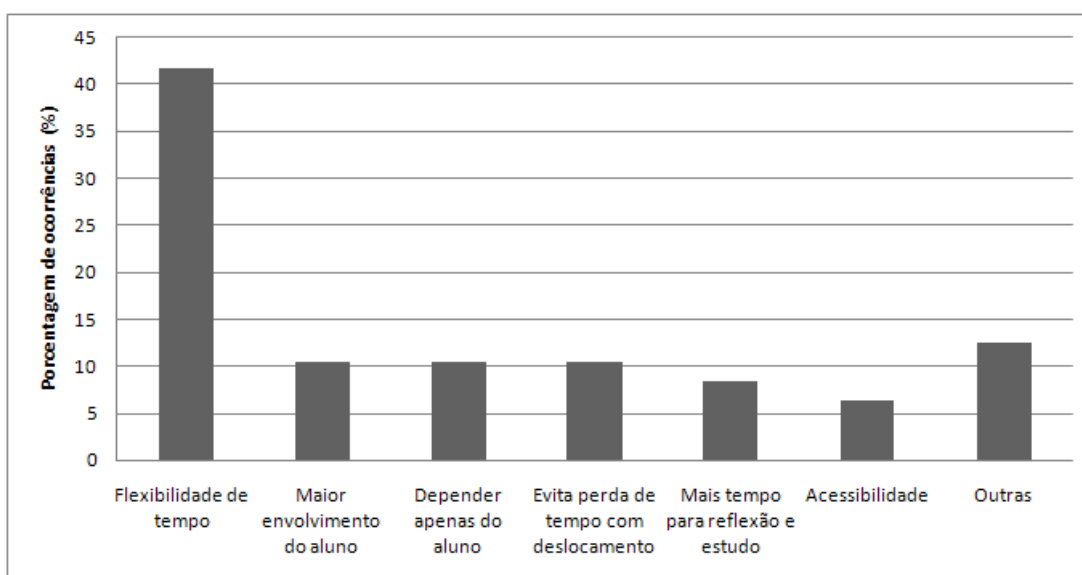


Figura 9. Vantagens da EAD de acordo com os participantes do curso EspBio promovido pela RedeFor.

Exemplos de cada categoria (sem a correção de erros gramaticais) são apresentados a seguir.

Flexibilidade de tempo – “São modalidades diferentes e importantes. a modalidade a distância, em função da flexibilidade de horário, se torna mais incentivadora”

Maior envolvimento do aluno – “Depende do ponto de vista. É motivadora pois você tem que se esforçar mais, desenvolver as atividades de acordo com a sua compreensão. mas o presencial também é importante pois nos ajuda a tirar as duvidas de uma forma imediata”

Depender apenas do aluno – “O ensino a distância exige ainda mais comprometimento dos cursistas, pois necessitamos controlar datas de entrega, somos responsáveis pela assimilação dos conteúdos, um pouco autodidatas, é uma motivação e/ou cobrança internas”

Evita perda de tempo com o deslocamento – “Motivadora pois permite o uso do tempo de forma mais consciente, sem perda de tempo com deslocamentos e horários”

Maior tempo para reflexão e estudo – “A modalidade presencial e a distancia tem suas vantagens e suas desvantagens. não associo a motivação, analiso apenas quanto aos aspectos facilitadores e os dificultadores entre eles está a interatividade aluno-professor e aluno-aluno que é muito próxima na modalidade presencial, entretanto a modalidade a distancia nos permite refletir com mais comodidade e elaborarmos nosso próprio momento de estudo, pois a carga horário de trabalho semanal docente ocupa grande parte do nosso tempo”

Acessibilidade – “Motivadora, pois a estrutura das aulas são baseadas na especificidade da área, apoiando-se em literaturas significativas para a atualização científica. ressaltado ainda, que o ensino à distância oportuniza a acessibilidade, otimizando o acompanhamento e aproveitamento integral do curso”

Outras – “Motivadora. gostaria de aulas presenciais, prefiro, mas é uma ferramenta útil para os dias atuais”

Como desvantagens do ensino à distância, as categorias mais citadas foram: “Interação presencial ser importante”, “Não solucionar dúvidas imediatamente” e “Gerar maior distração do aluno” (Figura 10).

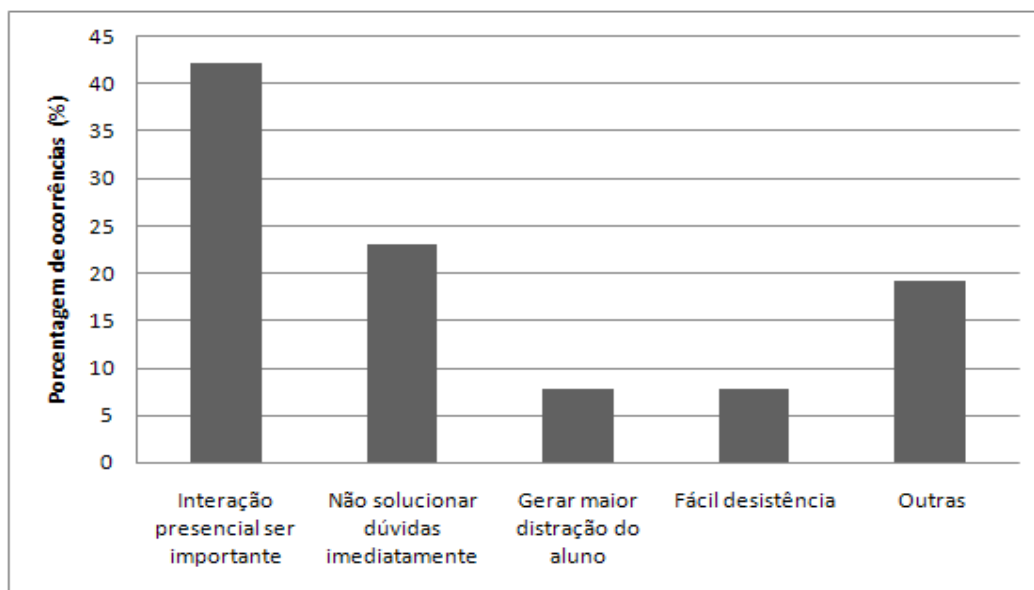


Figura 10. Desvantagens da EAD de acordo os participantes do curso EspBio promovido pela RedeFor.

Exemplos de cada categoria sem a correção de erros gramaticais são apresentados a seguir.

Interação presencial ser importante – “Este é o primeiro curso que faço a distância, confesso que prefiro o presencial, o calor humano a discussão olhos nos olhos é mais gratificante”

Não solucionar dúvidas imediatamente – “Eu acho menos motivadora, porque acho essencial ter uma aula presencial onde posso tirar dúvidas e ter uma interação com os colegas de curso”

Gerar maior distração do aluno – “Menos, pois em um curso presencial você sai de casa para aprender e sua concentração é maior, já a distância existem muitos fatores que podem te distrair e desviar o seu foco”

Fácil desistência – “É relativo, pois existem vantagens e desvantagens. as vantagens são a facilidade para se realizar as atividades nos horários que estão disponíveis e a não necessidade de deslocamento na cidade de são paulo, que a cada dia que passa se torna pior. as desvantagens são que não é possível realizar atividades como laboratórios, que eu acredito que em determinadas situações é essencial (não vejo como um curso de anatomia para medicina poderia funcionar sem ser presencial) e também o que foi discutido acima sobre motivação, ou seja, se o aluno não estiver motivado ele pode abandonar o curso muito facilmente (já conheço pessoas de outras disciplinas que abandonaram o redefor).”

Outras – “Depende. já fiz outros cursos a distância que me deixaram a vontade em minhas atividades. tinha que postar a atividade, porém o tempo o aluno que determinava. em nosso curso, da redefor, temos prazo limitado, se não postar no tempo certo ficamos sem nota. muitos de nós, como é o meu caso, tenho pouco tempo disponível, já que possuo dois cargos na rede e, meu tempo se restringe aos finais de semana.”

Passemos, agora, no tópico a seguir, aos resultados das respostas do questionário destinado aos tutores *online* do curso EspBio/RedeFor. Destacamos que a análise e as reflexões sobre os resultados encontrados a partir das respostas dadas por cursistas e tutores serão apresentadas no tópico “Análise e Reflexões”.

6.2 Motivação dos cursistas segundo os tutores

Sobre as respostas obtidas através de nosso segundo instrumento de coleta de dados é importante destacar que, neste momento, focaremos a questão da motivação de cursistas em EAD (especificamente, professores de Biologia em formação continuada) sob uma nova perspectiva: a do tutor. Assim, focaremos não mais nas declarações dos cursistas, mas sim nas de outro importante ator da educação a distância que lida, diretamente, com a motivação dos estudantes e seus reflexos nas ações que ocorrem ao longo do curso. Conforme destacado na metodologia, o número de tutores foi menor e, por isso, conseguimos aplicar uma análise mais aprofundada para os dados (Análise Textual Discursiva), a qual será apresentada a seguir.

Sobre o perfil do grupo de tutores participantes da presente pesquisa (nove integrantes), um pertencia ao sexo masculino e oito ao sexo feminino. Todos possuíam idades entre 25-35 anos, com formação na área de Ciências Biológicas, sendo que um deles possuía apenas o

título da graduação e o restante cursava a pós-graduação ou estava com a mesma concluída. Desse grupo, quatro apresentavam alguma experiência anterior com o ensino presencial e sete havia trabalhado no programa RedeFor em sua 1ª edição (2010-2011), configurando a única experiência dos mesmos com a EAD (lembrando que tais tutores foram escolhidos por indicação dos professores autores e especialistas à coordenação do EspBio). Inicialmente, o único tipo de formação oferecida pelo RedeFor-Usp a esses tutores foi um curso de 30 horas para familiarização com a Plataforma Moodle. Porém, por iniciativa específica da coordenação do EspBio, ocorreram encontros presenciais quinzenais para discussões sobre o andamento do curso, o que também era realizado pelo grupo de e-mails.

Na primeira questão do questionário disponibilizado para os tutores (*Para você, o que é um cursista motivado?*), foram encontradas 11 unidades de sentido (a partir da ATD), as quais foram classificadas em subcategorias. Devido à complexidade das perguntas e, conseqüentemente das respostas, não fomos capazes de descrever tais unidades com apenas uma palavra. As subcategorias, por sua vez, não se apresentaram diretamente no texto: elas foram criadas a partir da interpretação das unidades de sentido encontradas (Quadro 3).

Quadro 3. Relação entre as unidades de sentido e as subcategorias das respostas obtidas para a primeira questão do questionário disponibilizado aos tutores.

Unidades de sentido	Subcategorias
<i>É aquele que realiza a maioria das atividades que valem nota.</i>	Participa
<i>É aquele que realiza a maioria das atividades que não valem nota.</i>	
<i>Participa ativamente dos fóruns online, acessando o mesmo com frequência e dando respostas coerentes, além de comentar as respostas dos colegas</i>	
<i>Aquele que acessa diariamente o AVA</i>	Assíduo
<i>Aquele que busca bibliografias extras</i>	Pesquisa
<i>Aquele que manifesta suas impressões sobre o curso/Dá opiniões construtivas/Sugere modificações</i>	Opina/Sugere/Interage
<i>Tem atenção ao ler o material e para realizar as atividades</i>	Atencioso
<i>Aquele que corrige as atividades após receber a devolutiva dos tutores</i>	Corrige
<i>Realiza as atividades com cuidado, dando respostas aprofundadas e coerentes e, muitas vezes, extrapolando o que é solicitado</i>	Preocupa-se com a qualidade das atividades
<i>É aquele que busca a ajuda do tutor/ esclarece dúvidas</i>	Questiona
<i>Justifica-se quando não pode fazer a atividade da semana/Dá satisfação ao tutor</i>	Justifica-se

Por apresentarem similaridades, de acordo com nossa interpretação, as subcategorias foram reagrupadas em cinco categorias, as quais retrataram, em sentido mais amplo, o conteúdo das respostas dos tutores (Quadro 4).

Quadro 4. Relação entre subcategorias e categorias das respostas obtidas para a primeira questão do questionário disponibilizado para os tutores.

Subcategorias	Categorias
Participa Opina/Sugere/Interage Corrige	Comportamento ativo
Pesquisa Questiona	Busca informação
Assíduo	Assiduidade
Justifica-se	Presta esclarecimento
Preocupa-se com a qualidade das atividades Atencioso	Preocupação com a qualidade do que produz

Dessa maneira, em um segundo momento, descrevemos as categorias criadas a partir da interpretação dos dados, lembrando que esse tipo de análise permite ao pesquisador participar ativamente dessa interpretação, colocando suas impressões.

A seguir, a descrição de cada categoria com o exemplo da resposta dada pelo tutor. Para a transcrição das respostas desses últimos, não fizemos correções gramaticais.

- **Comportamento ativo** – Cursistas que participam ativamente do que é solicitado no AVA: fazem a maioria das atividades, independentemente delas valerem nota ou não, manifestam suas opiniões sobre o curso, fazem sugestões, além de participarem intensamente nos fóruns *online*, comentando, coerentemente, as respostas dos colegas e fazendo outras considerações. Nesta categoria, também consideramos a situação do aluno que, ao receber a atividade corrigida pelo tutor, realiza modificação no material tentando compreender aquilo que não ficou claro.

“É um cursista que realiza a maioria das atividades, mesmo as opcionais [...]” Tutor 1

“Um cursista motivado é aquele que participa no fórum de maneira construtiva [...]” Tutor 3

- **Busca informação** – Cursistas que procuram o tutor para esclarecer dúvidas de conteúdo e questionam. Também inclui aqueles que pedem materiais extras, que buscam informações adicionais e fazem pesquisas sobre os assuntos de interesse. Aqui, diferentemente das atitudes classificadas como “comportamento ativo”, incluímos aquelas que vão além do que é solicitado no curso.

“[...] quando necessário, ainda solicita ajuda ao tutor para eventuais esclarecimentos ou ainda para pedir materiais de apoio ou outros.” Tutor 5

- **Assiduidade** – Cursistas que acessam com frequência o ambiente virtual de aprendizagem para verificar as atividades enviadas e corrigidas pelos tutores, para se inteirar do que está acontecendo no curso ou mesmo para se programar na realização das tarefas. Também podem ser considerados assíduos aqueles cursistas que entram frequentemente nos fóruns de discussão e participam dos mesmos.

“É um cursista que [...] acessa o ava diariamente [...]” Tutor 1

- **Preocupação com a qualidade do que produz** – Cursistas que realizam as atividades propostas de maneira aprofundada, utilizando-se de bibliografias adicionais para suas respostas e citando corretamente suas fontes. São alunos que não respondem apenas ao solicitado, extrapolam, opinam, acrescentam, lêem atentamente o conteúdo disponibilizado, assim como os enunciados das perguntas das atividades, respondendo, assim, de maneira coerente e completa.

“ [...] É aquele cursista que presta atenção nas aulas e enunciados das questões [...]” Tutor 2

“ [...] Para mim um cursista motivado é aquele que desenvolve as atividades com cuidado e as faz nem feitas [...]” Tutor 7

- **Presta esclarecimento** – Cursistas que procuram o tutor para esclarecer eventuais ausências nas atividades do AVA e que se desculparam por não terem conseguido realizar, adequadamente, o que foi proposto.

“ [...] Já na última semana do módulo II (disciplina Botânica), quando ele não conseguiu realizar a atividade, deixou um pedido de desculpas na página do envio e uma breve explicação [...]” Tutor 8

Na segunda questão (*Que critérios você poderia listar para identificar um cursista motivado?*), foram encontradas 11 unidades de sentido, que também foram classificadas em subcategorias (Quadro 5).

Quadro 5. Relação entre as unidades de sentido e as subcategorias das respostas obtidas para a segunda questão do questionário disponibilizado para os tutores.

Unidades de sentido	Subcategorias
<i>Acessa e lê todos os materiais disponibilizados</i>	Lê todo material
<i>Busca o tutor/esclarece dúvidas</i>	Questiona
<i>Dá respostas aprofundadas e faz tarefas com qualidade</i>	Preocupa-se com a qualidade do que produz
<i>Acessa o AVA frequentemente permanecendo bastante tempo nesse ambiente</i>	Assíduo
<i>Realiza as atividades com antecedência ou se programa para realizá-las</i>	Organiza-se
<i>Esclarece para o tutor os motivos de não ter enviado as atividades ou participado ao longo da semana</i>	Justifica-se
<i>Busca bibliografias adicionais</i>	Pesquisa
<i>Realiza todas as atividades, valendo nota ou não</i>	Participa
<i>Participa ativamente de fóruns online, comentando as respostas dos colegas e fazendo comentários pertinentes e bem argumentados</i>	
<i>Mantém ao longo do curso boas notas ou evolui as mesmas</i>	Evolui ou mantém boas notas
<i>Procura se inteirar sobre tarefas futuras do curso, como TCC's, Encontros e Provas Presenciais</i>	Antecipa-se

Da mesma maneira que ocorreu na primeira questão, as subcategorias foram reagrupadas em categorias mais amplas capazes de retratar um sentido mais geral das respostas (Quadro 6).

Quadro 6. Relação entre subcategorias e categorias das respostas obtidas para a segunda questão do questionário disponibilizado para os tutores.

Subcategorias	Categorias
Participa Antecipa-se Organiza-se Lê todo material	Comportamento ativo
Assíduo	Assiduidade
Justifica-se	Presta esclarecimento
Questiona Pesquisa	Busca informação
Evolui ou mantém boas notas	Mantém /Evolui rendimento
Preocupa-se com a qualidade do que produz	Preocupação com a qualidade do que produz

Aqui, também nos preocupamos em descrever as categorias a partir da interpretação dos sentidos e significados encontrados. Como as categorias que surgiram foram muito similares àquelas da primeira questão, a descrição, muitas vezes, se repetiu. Acreditamos que essa semelhança de resultados se deva à proximidade de sentido (e interpretação) das perguntas realizadas.

A seguir, a descrição de cada categoria.

- **Comportamento ativo** – Cursistas que realizam todas as atividades, independentemente das mesmas valerem nota ou não. Também estão aqueles que acessam, frequentemente, os fóruns de discussão, fazendo comentários pertinentes, com boa argumentação, opinando, refutando ou acrescentando algo à resposta do colega. Também podem ser incluídos nesse grupo aqueles cursistas que respondem às enquetes iniciais e finais do curso, as quais avaliam a motivação ou promovem a reflexão do aluno sobre seu comportamento durante o curso. Além disso, foi considerado comportamento ativo o daquele cursista que se organiza, entrando no AVA com antecedência e conferindo as atividades da semana, já esclarecendo suas eventuais dúvidas sobre a atividade com o tutor, além daquele que se antecipa sobre assuntos futuros, como encontros presenciais, provas presenciais e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

“ [...]No meu grupo eu identifico os cursistas motivados pela participação: são aqueles que acessam e leem todos os materiais da disciplina[...]” Tutor 6

- **Busca informação** – Cursistas que buscam o tutor para esclarecer suas dúvidas relacionadas ao conteúdo, além daqueles que buscam bibliografias extras ou as solicitam. São alunos interessados, curiosos, questionadores, que argumentam e interagem com o tutor a fim de aprimorar o conhecimento e o aprendizado.

“ [...]Questiona não só dúvidas conceituais, mas também a qualidade das atividades e ou do texto escrito. Tem vontade de aprender e não se contenta com conceitos pré-definidos ou rasos demais[...]” Tutor 2

- **Preocupação com a qualidade do que produz** – Cursistas que realizam suas atividades com cuidado e atenção, buscando acrescentar informações além das solicitadas. São atentos aos textos disponibilizados na semana, utilizando, muitas vezes, os mesmos para embasar suas respostas. São coerentes e apresentam boa argumentação.

“[...]desenvolve as atividades de forma completa, sempre adicionando novos tópicos, às vezes até além do requerido. É aquele que pesquisa, desenvolve a atividade, que demonstra ter realmente se empenhado e se preocupado em aprender (e não apenas em copiar e colar certa resposta pronta)[...]” Tutor 2

- **Assiduidade** – Cursistas que acessam com frequência o ambiente virtual de aprendizagem para se inteirar sobre as últimas notícias do curso ou para acompanhar o retorno do tutor em relação às atividades postadas.

“ [...]que entram mais de uma vez na semana[...]” Tutor 6

- **Presta esclarecimento** – Cursistas que se preocupam em relatar para o tutor sobre os impedimentos que os levaram a não entregar as atividades semanais ou a não participarem de algum evento do curso, como provas e encontros presenciais.

“[...]Avisa as semanas que nao irá ter acesso ao curso[...]” Tutor 1

- **Mantém /Evolui rendimento** – Cursistas que mantém boas notas ao longo do curso ou possuem grande evolução das mesmas ao longo das semanas.

“[...]Evolução nas notas tiradas na disciplina (acredito também que possa-se medir a motivação com a melhoria no desempenho, pois demonstra esforço por parte do aluno)[...]” Tutor 8

Na terceira questão (*Como você definiria, no contexto do curso que você é tutor, um cursista com bom desempenho?*), analisada por meio da ATD, encontramos 8 unidades de sentido, também classificadas em subcategorias (Quadro 7).

Quadro 7. Relação entre as unidades de sentido e as subcategorias das respostas obtidas para a terceira questão do questionário disponibilizado para os tutores.

Unidades de sentido	Subcategorias
<i>Realiza a leitura cuidadosa do enunciado das atividades</i>	Preocupa-se com a qualidade do que produz
<i>Responde de maneira completa e coerente</i>	
<i>Utiliza os textos da semana para embasar as respostas dadas às atividades</i>	
<i>Mantém/evolui na qualidade das atividades enviadas ao longo das semanas</i>	
<i>Mantém/evolui notas</i>	Mantém /evolui rendimento
<i>Realiza todas as atividades solicitadas</i>	Participa
<i>Busca a ajuda do tutor/esclarece dúvidas</i>	Questiona
<i>Avisa com antecedência quando encontra problemas para enviar a atividade da semana</i>	Justifica-se

As subcategorias foram reagrupadas em categorias, as quais retrataram, em sentido mais amplo, o conteúdo das respostas (Quadro 8).

Quadro 8. Relação entre subcategorias e categorias das respostas obtidas para a terceira questão do questionário disponibilizado para os tutores.

Subcategorias	Categorias
Preocupa-se com a qualidade do que produz	Preocupação com a qualidade do que produz
Justifica-se	Presta esclarecimento
Mantém /evolui rendimento	Mantém /Evolui rendimento
Participa	Comportamento ativo
Questiona	Busca informação

Da mesma maneira que fizemos para as duas primeiras questões, descrevemos as categorias a partir da interpretação dos sentidos e significados encontrados sendo que, muitas delas, apresentam similaridades às categorias já descritas anteriormente.

A seguir, a descrição de cada uma delas.

- **Preocupação com a qualidade do que produz** – Cursistas que fazem a leitura cuidadosa de todo material antes de responder às atividades propostas. Também estão aqueles que fazem uma leitura atenta das questões das atividades, respondendo de maneira coerente, completa, com bons argumentos e escrevendo, muitas vezes, além do que é solicitado. Também podem ser incluídos nessa categoria aqueles cursistas que utilizam os textos disponibilizados ao longo das semanas para embasar e completar suas respostas às atividades.

“Definiria que um cursista com bom desempenho seria o que é bastante atento ao que é pedido nas atividades, se esforça em realizar uma boa atividade sem cópias e que demonstra que fez leitura minuciosa do material didático disponível na aula.” Tutor 9

- **Presta esclarecimento** – Cursistas que se preocupam em prestar esclarecimentos aos tutores quando não conseguem enviar uma tarefa ou quando não poderão participar de outras atividades propostas, como encontros e provas presenciais, por exemplo.

“[...]Um aluno que não culpa o AVA frequentemente por não conseguir fazer a atividade e só informar a dificuldade nos minutos finais ou depois do prazo final para o tutor[...].” Tutor 1

- **Mantém /Evolui rendimento** – Cursistas que apresentam bom desempenho de notas ao longo do curso ou aqueles que evoluem essas notas ao longo das semanas.

“Um cursista com bom desempenho é um que mantém as suas notas relativamente estáveis e que realiza todas as atividades da semana, toadas as semanas. O que eu quero dizer com manter as notas estáveis é sempre ter uma média acima de 7, não por exemplo, tirar 10 em uma semana e na outra semana plagiar, ou mesmo não entregar a atividade.” Tutor 3

- **Comportamento ativo** – Cursistas que realizam todas as atividades, valendo nota ou não. Participam ativamente dos fóruns de discussão e comentam, coerentemente, a resposta dos colegas.

“[...]Aquele que melhorou do começo da disciplina para o final, estando motivado a melhorar; um bom desempenho também é refletido em boas notas e uma boa participação (entrega das atividades)[...]” Tutor 8

- **Busca informação** – Cursistas que buscam o tutor para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo, além de pedirem bibliografias extras e pesquisarem sobre os assuntos abordados ao longo da disciplina.

“[...]De maneira mais prática um cursista com bom desempenho é aquele que entrega todas as atividades bem desenvolvidas, conseqüentemente com boas notas e que tira suas dúvidas sobre os conteúdos[...].” Tutor 7

Por fim, a partir da análise da última questão (*Que critérios você poderia listar para identificar um cursista que está apresentando um bom desenvolvimento?*), foram encontradas 7 unidades de sentido (Quadro 9).

Quadro 9. Relação entre as unidades de sentido e as subcategorias das respostas obtidas para a quarta questão do questionário disponibilizado para os tutores.

Unidades de sentido	Subcategorias
<i>Entrega de atividades dentro do prazo</i>	Pontualidade
<i>Atividades coerentes e completas</i>	Preocupa-se com a qualidade do que produz
<i>Refere-se às fontes utilizadas de maneira correta e sem plágios</i>	
<i>Evolui/mantém qualidade das atividades entregues</i>	
<i>Evolui/mantém boas de notas</i>	Mantém /evolui notas
<i>Participa de todas as atividades propostas</i>	Participa
<i>Busca o tutor/esclarece dúvidas</i>	Questiona

As subcategorias, novamente, foram reagrupadas em categorias que retrataram, em sentido mais amplo, o conteúdo das respostas dadas pelos tutores (Quadro 10).

Quadro 10. Relação entre subcategorias e categorias das respostas obtidas para a quarta questão do questionário disponibilizado para os tutores.

Subcategorias	Categorias
Pontualidade	Pontualidade
Preocupa-se com a qualidade do que produz	Preocupação com a qualidade do que produz
Mantém /evolui notas	Mantém /Evolui rendimento
Participa	Comportamento ativo
Questiona	Busca informação

- **Pontualidade** – Cursistas que se preocupam em entregar as atividades dentro do prazo sugerido. Quando não conseguem, prestam esclarecimento ao tutor, muitas vezes, se desculando.

“[...]mandar atividade no prazo[...]” Tutor 1

- **Preocupação com a qualidade do que produz** – Cursistas que se preocupam em entregar atividades completas, com bons argumentos, baseando-se em bibliografias extras e se preocupando em citar corretamente as fontes utilizadas. Aqui também foram incluídos os cursistas que se preocupam em manter a qualidade das atividades entregues ao longo das semanas ou mesmo aqueles que evoluem em relação a essa qualidade ao longo do curso.

“[...]atividade coerente/- referenciando fontes/- sem plágio/- sem fugir do tema/- responder o que se pede[...]” Tutor 1

- **Mantém/evolui rendimento** – Cursistas que mantêm um padrão de boas notas ou evoluem as mesmas ao longo das semanas.

“[...]Melhora na escrita e organização das ideias com o passar das semanas da disciplina, segundo orientações que recebe por email do tutor./ Melhora nas notas das atividades com o passar do tempo.[...]”
Tutor 4

- **Comportamento ativo** – Cursistas que realizam todas as atividades solicitadas ou a maioria delas. Apresentam boa interação em fóruns de discussão, atividades que valem nota e atividades que valem apenas como participação.

“[...]Participa de tudo: fóruns, enquetes, atividades de texto online, etc[...].” Tutor 4

- **Busca informação** – Cursistas que buscam a ajuda do tutor para esclarecer dúvidas de conteúdo, pedem material de apoio ou bibliografias extras, além daqueles que fazem pesquisas adicionais sobre os temas apresentados ao longo das semanas do curso.

“[...]As atividades são elaboradas com cuidado, pedindo ajuda e direcionamento ao tutor, quando se sente inseguro em sua produção, para podê-la enviá-la corretamente[...]” Tutor 4

7. Análise e Reflexões

7.1 Motivação dos cursistas segundo os cursistas

Passamos, agora, à análise às reflexões feitas a partir dos resultados apresentados no tópico anterior. Cabe mencionar que, para analisarmos as respostas obtidas nas quatro primeiras questões da enquête destinada aos cursistas do EspBio/RedeFor julgamos pertinente retomar o conceito de motivação adotado nesse estudo: aquele definido por Lefrançois (2008), que relaciona a mesma com a “ação” do indivíduo. Lembramos que tal autor acredita que os motivos sejam forças conscientes (ou inconscientes) que instigam a pessoa a agir (ou a não agir), sendo também as causas desencadeadoras de efeitos no comportamento de um indivíduo. Sobre tal comportamento, o autor também acredita que o mesmo possui razões para acontecer. Ao analisarmos os questionários, nos pareceu que os cursistas dão ênfase a essas últimas, como diretamente ligadas às suas respectivas motivações.

Feitas essas considerações, pode-se afirmar que respostas semelhantes às obtidas na primeira questão da enquête disponibilizada para os cursistas do EspBio (*“O que é motivação para você?”*) foram encontradas no trabalho de Santos et. al (2009) realizado com professores do Ensino Superior de uma universidade privada no Rio Grande do Sul, uma vez que os autores também obtiveram diferentes conceituações para o termo “motivação”, como evidenciado nos seguintes trechos:“ [...] *elementos que contribuem para execução de determinada tarefa, ou coisas que tu vai te envolver[...]*”, “[...] *um motivo que gera uma ação [...]*, *alguma coisa tua tanto interna como externa [...]*”, “[...] *é algo que te estimula a fazer alguma coisa que tu acredita, algo que te impele a fazer algo que seja em benefício próprio ou em benefício de outras pessoas [...]*”, entre outras (SANTOS et.al, 2009, p. 303). Assim, como evidenciado nos presentes dados, no trabalho de Santos et. al 2009 e de outros autores (BZUNECK, 2001a; PENNA, 2001), estudar o termo “motivação” se torna algo complexo quando nos deparamos com as diferentes abordagens e conceituações que ele possui, dependendo do universo da pesquisa. O conceito pode ser utilizado em diferentes contextos, assumindo, com isso, significados distintos. Algumas vezes, pode-se até encontrar o termo sendo utilizado por um mesmo autor de diferentes maneiras (TODOROV; MOREIRA, 2005).

O objetivo da questão 1 foi o de elucidar o significado do termo “motivação” para o professor para poder relacioná-lo com a importância da mesma para tais docentes participarem do curso de formação docente à distância. No entanto, a partir dos resultados,

emerge outro ponto importante de discussão: a conceituação de motivação não está apenas relacionada ao seu papel como cursista, mas também à sua prática docente, ou seja, o que o professor pensa sobre o tema pode afetar a forma como lida com a motivação de seus próprios alunos em sala de aula. É necessário compreender como a motivação é entendida pelo docente para que o mesmo consiga ajudar a desencadear os motivos intrínsecos de cada aluno (SANTOS et. al, 2009). Aqui, cabe destacar que os motivos intrínsecos estariam relacionados ao desejo de aprender do aluno, sem o recebimento de recompensas externas. Como visto, muitos dos professores, sujeitos do presente estudo, definem o termo através do senso comum, relacionando-o a algo “interno” ou a uma “realização pessoal”, sendo que esse tipo de interpretação sugere que a motivação de um indivíduo somente pode ser modificada por ele próprio. Como consequência, pode-se gerar um pensamento equivocado de que a motivação, ou os problemas decorrentes da falta da mesma durante a aprendizagem, sejam de responsabilidade exclusiva do estudante.

Acreditamos que a motivação do aluno é fruto de uma responsabilidade compartilhada entre esse e o docente, superando a visão passiva que o último pode ocupar em relação à motivação de seu aprendiz. Cabe destacar que alguns autores, como Salisbury-Glennon e Stevens (1999 apud GUIMARÃES, 2003), apontam que muitos educadores acreditam que a única forma de influenciar a motivação dos alunos seja por meio de recompensas ou pressões externas. Logo, isso também é uma questão importante para reflexão em nossa visão. Seria interessante que os cursos de formação docente abordassem questões referentes à motivação, de uma maneira geral, a fim de que os professores refletissem acerca dessas questões, pensando sobre as dificuldades encontradas ao se trabalhar com a mesma na aprendizagem de seus alunos, procurando as melhores formas de superá-las.

Sobre a segunda questão da enquête disponibilizada para os cursistas do EspBio (“*Qual a sua motivação para aprender?*”), Lindeman (1926 apud KNOWLES, 1998) já trazia como destaque para o aprendizado à distância a ideia de que os adultos ficam motivados a aprender quando possuem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará, sendo esse é o ponto de partida apropriado para organizar as atividades dos cursos. Dessa forma, conhecer os objetivos dos professores para ingressar nos cursos pode contribuir para o alcance de expectativas dos mesmos, podendo, inclusive, diminuir os índices de evasão. Fiuza et. al (2001) acreditam que, quando os organizadores conhecem as necessidades do público-alvo, aumenta-se a probabilidade de conseguirem que esse público dê continuidade ao curso com a mesma disposição inicial. Logo, o processo para que o aluno adulto se mantenha motivado

deve ser resultado de esforços do mesmo e, principalmente, da instituição de ensino. Garcia e Bizzo (2011) concluíram que a qualidade das aulas oferecidas nos cursos de formação docente via EAD, assim como a relevância dos conteúdos para a vida pessoal e profissional do docente envolvido, são dois fatores importantes para o sucesso de tais cursos. Eles ainda ressaltam a importância da articulação desses fatores, a fim de motivar o cursista durante todo o período de sua formação. Apesar dessas considerações, muitas vezes, os cursos oferecidos aos docentes, sejam à distância ou presenciais, pouco se interessam sobre as referidas necessidades desses últimos ou o que, realmente, os motivam para ingressarem em um processo efetivo de aprendizagem. Isso se torna ainda mais grave quando nos deparamos com o grande crescimento dos cursos oferecidos por instituições privadas, os quais, muitas vezes, possuem o caráter eminentemente mercadológico (GIOLO, 2008). Somadas a isso, temos políticas educacionais mais focadas na quantidade do que na qualidade, ou seja, acabam promovendo cursos para atingir um grande contingente de professores ao mesmo tempo, sem se preocuparem com as demandas específicas do grupo e com a qualidade do curso oferecido. Dessa forma, acreditamos ser importante que as demandas dos docentes sejam levadas em consideração ao se oferecer cursos destinados à habilitação dos mesmos. A Educação a Distância pode ser uma boa ferramenta se pautada na qualidade dos cursos e não apenas na quantidade de cursistas a ser atingidos. Porém, não deve ser encarada como a única solução para uma questão tão complexa como a formação continuada de professores. Uma medida interessante, segundo a nossa visão, seria a organização de cursos semipresenciais, conciliando momentos de formação continuada de caráter mais geral (por exemplo, pautados em conhecimentos disciplinares e didáticos de uma área do conhecimento, como o EspBio) e que poderiam ser promovidos à distância, com momentos de formação dentro do próprio ambiente escolar, levando em consideração as demandas específicas do grupo de professores, da escola em que trabalham, do bairro onde tal escola está inserida, ou seja, uma parte do curso teria um caráter de maior proximidade e familiaridade com a realidade específica do professor. Além disso, acreditamos que essas duas abordagens deveriam se unir em diferentes momentos do curso. O RedeFor, em sua proposta original, tinha uma concepção semelhante a essa. No entanto, o diálogo entre os diferentes momentos (à distância e presencial nas escolas) não ocorreu de forma eficiente ao longo do curso, possivelmente, porque tais momentos tiveram coordenações distintas, cuja comunicação não foi satisfatória. Alguns autores, como Moran (2004), apóiam a ideia de cursos semipresenciais, uma vez que eles trazem as vantagens das duas modalidades de ensino, minimizando problemas, como a importância das

relações interpessoais estabelecidas nas salas de aula presenciais que, muitas vezes, ficam em segundo plano no ensino à distância.

Sobre a terceira questão da enquete (“*Qual a sua motivação para ensinar?*”), Santos et. al (2009) apresentaram alguns dados semelhantes aos encontrados neste trabalho: os professores envolvidos na pesquisa de tais autores relataram se preocupar com a formação pessoal e profissional de seus alunos, e não apenas em “transmitir” os conteúdos previamente estabelecidos pela instituição. Outra fala comum dos educadores envolvidos em tal estudo e a presente pesquisa, foi a preocupação em formar seres humanos melhores, com princípios e valores, assim como profissionais competentes e preocupados com o futuro. Sobre isso, podemos nos questionar: como o professor atua em sala de aula para garantir que isso realmente aconteça? Isso é discutido em cursos de formação? Se for, como é abordado? No atual cenário educacional brasileiro, em que vestibulares e outros instrumentos avaliativos (como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, entre outros), muitas vezes, condicionam as formas de ensinar, qual é o espaço que esse professor tem para tentar formar o aluno de uma maneira diferente daquela que almeja, quase que exclusivamente, o êxito desse estudante nas avaliações regionais e nacionais? Concordamos com a importância de se formar sujeitos com competências que vão além dos conteúdos conceituais exigidos nas provas nacionais e vestibulares. Na área específica de Biologia, autores como Krasilchik (2004) apontam necessidades nessa direção: a autora salienta a importância da formação biológica contribuir para que o indivíduo, além de ser capaz de compreender processos e conceitos biológicos, também esteja apto a usar o que aprendeu para tomar decisões de interesse individual e coletivo. Porém, para que isso aconteça, acreditamos ser necessário que o professor seja formado sob tal lógica, ou seja, é importante que ele entenda o sentido de sua prática como educador e queira se formar para além dos conteúdos conceituais. Acreditamos também que ele deva relacionar o sentido dessa prática não apenas ao aspecto financeiro, mas ao seu aprimoramento como Humano, fazendo com que sua atividade como docente seja praxica.

Outro ponto que gostaríamos de destacar a partir dos resultados dessa questão refere-se à categoria na qual os professores relataram ter sua motivação para ensinar comprometida pela desvalorização social a qual a classe docente está submetida atualmente, fato também apresentado por Garcia (2011). Santos et. al (2008) mostraram que alguns fatores podem colaborar para o mal-estar do educador e sua desmotivação profissional: a responsabilidade de

ser professor, a diversidade de papéis sociais assumidos, as precárias condições de trabalho e a dificuldade de manter relações pessoais saudáveis em ambientes educativos. Com isso, o enfrentamento de novas funções e as inúmeras responsabilidades assumidas geram uma sobrecarga de trabalho para esse profissional e, conseqüentemente, provocam seu esgotamento com o fazer pedagógico. Diante desse cenário, é necessário estimular investimentos que promovam a permanência dos professores no exercício do magistério, investir na valorização do ensino público e dos docentes que nele atuam, assim como criar mecanismos que visem à melhoria das condições salariais (UNESCO, 2004). Porém, isso dificilmente será alcançado se continuarmos com nossas políticas públicas de investimentos mínimos ou, muitas vezes, equivocados na área da Educação. Sobre esse aspecto, Oliveira (2007) faz uma retomada histórica, desde 1934, e mostra como a alíquota de investimentos tem sido pequena, principalmente por parte da União que, segundo o autor, teria mais recursos e capacidade para promover melhorias. Além do mais, tal autor pontua a importância de se calcular, *a priori*, qual é a quantidade mínima de investimentos necessários na área de Educação para se obter a qualidade esperada, e não o contrário, como é feito no Brasil, atualmente, em que o cálculo é feito *a posteriori*, utilizando apenas o que se tem “em caixa”. Vale destacar que, somada a essa questão, a forma como os recursos são aplicados e, ainda, problemas mais abrangentes, como a corrupção e o desvio de verbas, têm sido muito prejudiciais para a área da Educação brasileira.

Para a quarta questão da enquete (“*Qual(is) foi(ram) a(s) motivação(ões) que levaram você a fazer sua inscrição no curso de especialização da RedeFor?*”), tendo em vista o conceito de motivação estabelecido por Lefrançois (2008), pode-se interpretar que as respostas dos professores a essa questão evidenciaram, mais diretamente, as razões dos mesmos para se matricularem no RedeFor: ampliar ou atualizar conhecimentos, aprender novas metodologias para sala de aula, salário, titulação, etc.. As causas, segundo a nossa análise baseada no referido conceito de motivação, não foram explicitadas e poderíamos supor que seriam constituídas por elementos, como dúvidas ou erros conceituais cometidos pelo professor ao ensinar determinado assunto (no caso das razões “ampliar e atualizar conhecimentos”), crise financeira (no caso da razão “salário”), pressão do mercado de trabalho (no caso da razão “titulação”), entre outras. No entanto, ressaltamos que a delimitação entre causas e razões não é precisa e está sujeita à interpretação do pesquisador. Além disso, julgamos que nossos instrumentos de coleta de dados não foram suficientes para uma interpretação focada na diferenciação entre esses dois componentes da definição de

motivação de Lefrançois, embora atendam bem ao nosso objetivo de conhecer as motivações gerais dos cursistas. Acreditamos que, para um estudo mais específico, que tenha como intenção diferenciar razões e causas, entrevistas semi-estruturadas seriam mais adequadas que questionários.

De forma semelhante ao encontrado no presente trabalho, Fiuza et. al (2001) também relataram a possibilidade de aprimoramento profissional, a atualização na área e a base teórica para aplicação na profissão como as maiores responsáveis pela motivação dos professores ao ingressar nos cursos à distância. A obtenção de titulação também foi encontrada por tais autores, assim como por outros, como O'Lawrence (2007), Garcia (2011) e Garcia e Bizzo (2011). Gatti et. al (2011) elencam várias pesquisas que mostram como os salários dos professores, atualmente, não podem ser considerados satisfatórios, tendo em vista os esforços necessários na profissão e as exigências quanto à formação inicial e continuada dos mesmos (GATTI et. al, 2011). Esse problema é importante e deve ser revisto, conforme mencionado anteriormente neste trabalho, já que está associado, muitas vezes, à discussão sobre a melhoria da qualidade da Educação no Brasil, além de estar relacionado à atratividade da profissão e à permanência do educador na mesma (GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009). Apesar de considerarmos relevante a questão salarial, retomamos aqui a discussão feita, anteriormente, na abordagem dos dados apresentados na Figura 4: é importante que os cursos de formação docente auxiliem o professor a encontrar o sentido de sua prática como educador e o seu papel para a sociedade. O salário pode, muitas vezes, fazer com que o professor trabalhe apenas para adquiri-lo ao final de um mês, sem pensar, efetivamente, sobre sua atividade, ou seja, o docente passa a realizar um trabalho estranho a si. Sobre isso, Lemos (2006) afirma que, na prática pedagógica estranhada, o trabalho torna-se apenas um meio de assegurar a existência e, com isso, o docente acaba realizando apenas o que lhe é encomendado, reproduzindo o pensamento dominante na sociedade. O resultado são alunos acríticos que também não encontram sentido naquilo que lhes é ensinado. Dessa maneira, assim como Basso (1998), acreditamos que os professores bem sucedidos são aqueles que conseguem unir o sentido e o significado do seu trabalho com uma formação adequada, encontrando melhores condições ou mesmo lutando por elas. Nessa perspectiva, tal docente pode ser capaz de realizar uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante, tanto para ele, quanto para o aluno e, para isso acontecer, novamente reforçamos a necessidade de uma formação que possibilite a reflexão do professor sobre sua prática, sobre o sentido daquilo que é aprendido por ele nessa formação e também sobre o que será ensinado nas salas de aula.

Sobre a quinta questão da enquete (“*Qual(is) o(s) principais objetivo(s) que você pretende alcançar com curso da RedeFor?*”), pode-se afirmar que as respostas encontradas foram semelhantes às aquelas obtidas na pergunta quatro: “*Qual(is) foi(ram) a(s) motivação(ões) que levaram você a fazer sua inscrição no curso de especialização da RedeFor?*”. Isso pode ter ocorrido pelo fato de o termo “objetivo” estar imbricado com “motivo” no senso comum. A diferença entre essas duas questões foi sutil: na pergunta quatro esperávamos que os professores respondessem sobre aquilo que lhes despertou a motivação para ingressar no curso, já a questão cinco tinha a intenção de identificar o que o professor esperava obter ao concluir o RedeFor. Embora tenham ocorrido semelhanças, notamos uma inversão das categorias 2 e 3 nos gráficos dessas perguntas: na questão 4 “Atualizar-se” foi o segundo motivo mais citado pelos docentes para ingressar no curso e “Metodologias para sala de aula” foi o terceiro mais citado, o que não se repetiu na pergunta 5. Apesar dessas especificidades de cada conjunto de respostas, podemos inferir que os principais fatores motivadores para ingressar no curso e concluí-lo parecem ser o de ampliar conhecimentos (incluindo neste a atualização do que já é conhecido) e abordar metodologias a serem empregadas em sala de aula. Como citado anteriormente, nossos dados estão em concordância com aqueles que demonstram como a aplicação prática das temáticas de cursos é um importante motivador para profissionais em exercício (GARCIA; BIZZO, 2011). No entanto, além desses aspectos mais práticos, chama-nos a atenção a questão de uma motivação de caráter mais intrínseco e conceitual, pois enriquecer o próprio repertório de conhecimentos, certamente, está relacionado à prática de qualquer docente, mas também faz parte da formação integral do indivíduo.

Um objetivo relatado pelos cursistas nessa questão e que também merece destaque é o de “Fazer parcerias”. Reis e Ursi (2011), em um estudo sobre as concepções iniciais de professores de Biologia sobre a EAD na formação docente, encontraram o fator “interação” como algo que dividia a opinião dos professores (que também eram participantes do EspBio). Enquanto alguns afirmavam que os cursos à distância favoreciam a troca de experiências, outros apresentavam preocupação com o “isolamento” conferido por tal modalidade de ensino. Dessa maneira, ressalta-se a importância da criação de laços afetivos na EAD, já que isso pode fortalecer a motivação e o interesse dos alunos, contribuindo para o debate sobre a desistência e o abandono dos cursos à distância (GARCIA; BIZZO, 2011). Nóvoa (1999) também ressalta a importância de se reinventar as práticas associativas docentes, o que poderia ser facilitado com o estabelecimento das parcerias. Para o autor, é importante a

análise coletiva da prática pedagógica que pode surgir nos momentos de partilha e produção colegial da profissão. Na EAD, isso pode ser contornado com o uso de ferramentas que permitam o encontro síncrono de vários alunos ao mesmo tempo, em salas de *chat*, por exemplo. Além disso, o suporte do tutor, devidamente orientado e preparado para esses encontros, é fundamental para que a proposta seja alcançada. Porém, conforme ressaltado anteriormente, a EAD, segundo a nossa visão, não deve ser a única estratégia utilizada na formação contínua de docentes: é importante que cada grupo de professores também tenha a oportunidade de promover esses encontros para debates coletivos dentro de sua realidade escolar, com suas demandas específicas.

Sobre a sexta questão da enquete (“*Quais as ações que você pretende desenvolver para alcançar tais objetivos?*”) e diante do retratado nas figuras 3, 5 e 6, era esperado que as principais ações dos docentes, ao longo do curso, fossem as de, realmente, estudar, pesquisar e aplicar o que foi aprendido: ao realizarem tais ações com comprometimento, eles aumentariam as chances de alcançar os objetivos esperados (ampliação de conhecimentos, atualização e aumento do repertório de metodologias). Rurato e Gouveia (2005) afirmam que o aluno do ensino à distância pode ter idades e níveis de escolaridade diversos, assim como diferentes necessidades de aprendizagem. Porém, todos devem possuir em comum um grande comprometimento com a aprendizagem, já que a maior parte deles serão “auto-aprendentes”. O autor ainda completa afirmando que essa modalidade de ensino (mais individualizada) pode contribuir para o desenvolvimento de novas competências nos estudantes, como o pensamento crítico, a busca e seleção de informações pertinentes, assim como a autonomia (JIMÉNEZ, 2000, apud RURATO; GOUVEIA, 2005). Pelo observado nas declarações dos cursistas nas respostas da questão 6, eles parecem estar em sintonia com essa idéia de que, para atingir os objetivos de aprendizagem em EAD, a dedicação deve ser intensa.

Sobre a última questão da enquete (“*Para você, a aprendizagem na modalidade a distância é mais motivadora ou menos motivadora que a aprendizagem presencial? Justifique sua resposta*”) e as justificativas positivas para a EAD, Garcia e Bizzo (2011) encontraram a flexibilidade oferecida pela EAD como fator motivador na opinião dos professores envolvidos em sua pesquisa. Dados semelhantes também foram relatados em O’Lawrence (2007). De acordo com este último, a flexibilidade dos cursos à distância permite a conciliação dos mesmos com as demandas familiares e do trabalho do aluno, além de possibilitar que este estude em casa. Outras vantagens citadas pelo autor foram a possibilidade do estudante aprender em seu próprio ritmo e ambiente, menores custos às instituições de ensino com o

planejamento dos cursos, dentre outras. Destacamos que, segundo o nosso ponto de vista, essas vantagens não devem ser consideradas capazes de fazer dos cursos à distância mais “fáceis” que os presenciais, sendo utilizados apenas para a conquista de títulos. É importante que os cursos de EAD exijam comprometimento por parte dos alunos e façam com que os mesmos se dediquem ao aprendizado. Devido ao surgimento de muitos cursos dessa modalidade, oferecidos por instituições de ensino de baixa qualidade e com pouco comprometimento ético e responsabilidade social, tem havido uma deturpação da visão sobre a EAD e, conseqüentemente, o surgimento de preconceitos em relação aos alunos oriundos dessa modalidade de ensino. Dessa forma, faz-se urgente a fiscalização de tais instituições e uma maior atenção ao se aprovar o credenciamento das mesmas. Cabe destacar que, em 2003, houve uma primeira tentativa do Ministério da Educação e Cultura brasileiro, juntamente com a Secretaria de Educação a Distância, para o estabelecimento de padrões de qualidade para os cursos à distância: os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Em 2007, houve uma atualização desse documento, o qual, apesar de não ter força de lei, tem sido um referencial para regulação, supervisão e avaliação dos cursos superiores na modalidade EAD. Apesar desse e de outros esforços, como as várias Portarias de regulação e avaliação dos cursos à distância (ex. Portaria Normativa n.º 2, de 10/01/2007, Portaria Normativa n.º 1.047, de 07/11/ 2007, Portaria Normativa n.º 12, de 05/09/2008, entre outras), para alguns autores, como Bossu (2010), os referenciais de qualidade parecem motivar mais a prestação de contas do que, efetivamente, promover a melhoria dos cursos superiores pela modalidade EAD no Brasil. Dessa maneira, julgamos necessárias novas formas de controle e fiscalização dos mesmos.

Com relação às justificativas negativas dos cursos à distância, também apresentadas na sétima questão da enquete disponibilizada para os cursistas do EspBio, a maior categoria encontrada foi “Interação presencial ser importante”. Diante disso, alguns estudos, conforme mencionado anteriormente, já mostraram a importância de que os organizadores dos cursos à distância estejam atentos ao fator “interação” (GARCIA; BIZZO, 2011; REIS; URSI, 2011). Visser (1997 apud FIUZA, 2002) afirma que o isolamento do aprendiz da EAD pode ser um dos obstáculos da aprendizagem nessa modalidade de ensino. Dessa forma, o tutor assume um papel importante na interação e motivação dos estudantes, como muitas pesquisas nessa área têm demonstrado (MAGGIO, 2001; SILVA; FIGUEIREDO, 2011; TORRES, 2007). Alguns trabalhos, como o de Silva e Figueiredo (2011), mostram que, nos primeiros meses, os alunos que se integram à EAD sentem-se estimulados pela possibilidade de renovação

profissional. Porém, com o passar do tempo, o desânimo e a comparação com o ensino presencial tornam-se evidentes, sendo que a ausência do convívio em uma classe com professores e colegas torna-se um elemento capaz de contribuir para a desistência do estudante. Dessa maneira, concordamos com os autores quando esses consideram necessário que o tutor, ao identificar essas situações, incentive os alunos para que os mesmos consigam sanar tais problemas sem o abandono do curso. Além disso, reafirmamos a importância do estabelecimento de parcerias, conforme defendida por Nóvoa (1999), para a construção da identidade da classe docente e seu associativismo.

Feitas essas considerações, passamos, agora, à análise e às reflexões acerca das respostas dadas pelos tutores *online* do curso EspBio/RedeFor sobre suas perspectivas em relação às motivações de seus cursistas.

7.2 Motivação dos cursistas segundo os tutores

A partir dos questionários destinados aos tutores *online* do curso EspBio/RedeFor, verificamos que respostas às perguntas 1 (“*Para você, o que é um cursista motivado?*”) e 2 (“*Que critérios você poderia listar para identificar um cursista motivado?*”) apresentaram conteúdos similares e imbricados: a definição de cursista motivado se misturou aos critérios que os tutores utilizaram para identificá-los, conforme o esperado. Comparando-se os quadros 4 e 6, notamos que, como categoria final, a única diferença foi “Mantém/evolui rendimento”, possivelmente, por referir-se a um critério, aparentemente, mais concreto, sendo lembrado apenas nas respostas da questão 2. Quanto às outras atitudes dos alunos que, para os tutores, são indicativas da motivação do aprendiz, obtivemos: ter um comportamento ativo; buscar informação; ter assiduidade; preocupar-se com a qualidade do que produz; e prestar esclarecimentos ao tutor quando ocorre algum contratempo. Isso indica que, para os tutores pesquisados, é muito importante que o estudante participe, intensamente, do que é solicitado, realizando a maioria das atividades, independentemente das mesmas valerem nota ou não. Também consideram importante que os alunos corrijam o que erraram, busquem a ajuda do tutor sempre que necessário, além de procurarem por materiais adicionais, leituras complementares e bibliografias extras. Outra atitude ressaltada pelos tutores diz respeito à assiduidade dos estudantes: para eles, aprendizes que acessam com frequência o ambiente virtual de aprendizagem, seja para verificar as atividades corrigidas ou para se inteirar do que está acontecendo no curso, dão indicativos de maior motivação. Gonzales (2005) frisa que

descobrir o que motiva os alunos deve ser o primeiro passo no processo motivacional. Para ele, uma pequena lista com perguntas a esse respeito pode contribuir para uma maior familiarização do tutor com as necessidades de seus alunos e permitirá o empreendimento de ações de apoio, reforço, além de orientações adequadas e oportunas. Para Moore e Kearsley (2007), o motivo mais comum para um aluno ingressar em um curso à distância consiste em desenvolver (ou aperfeiçoar) o conhecimento necessário para o emprego. A este respeito, Rurato e Gouveia (2005) acreditam que o aluno da EAD tem maior tendência a abandonar os cursos se perceber que o conteúdo dos mesmos é irrelevante ou que têm pouco valor para sua carreira profissional ou para seus interesses pessoais. Garcia (2011), por sua vez, enfatiza a importância dos cursos terem esse conhecimento sobre o que motiva seus estudantes a fim de planejarem atividades que os mantenham engajados, potencializando o processo de aprendizagem e reduzindo-se o índice de evasão. Dessa forma, concluímos que conhecer as necessidades dos estudantes pode contribuir para o planejamento de um curso mais direcionado, de forma a atender tais expectativas. Para isso, o tutor pode desempenhar um papel importante, já que é a figura mais próxima do aluno na EAD. Acreditamos que um tutor bem orientado, engajado e comprometido com a aprendizagem do estudante, pode contribuir bastante para a motivação desse último, assim como para a permanência do mesmo no curso.

Moore e Kearsley (2007) citam estudos em que foram identificados fatores indicativos de uma provável conclusão de um curso à distância por um aluno. Possivelmente, podemos assumir que tais estudos, em última instância, também elucidam alguns critérios para identificação de cursistas que estão ou não motivados (embora, claramente, assumimos que outros fatores estão envolvidos na questão, como, por exemplo, a disponibilidade de tempo). Dentre os fatores indicativos elucidados pelos autores, estava a entrega antecipada das atividades. Tal pesquisa concluiu que, quando a entrega ocorria de maneira antecipada ou mesmo pontual, havia maiores chances de os alunos concluírem o curso de maneira satisfatória. Os autores ressaltam que, cientes desse fator, os tutores poderiam identificar os alunos em “situação de risco” e ajudá-los por meio de um apoio adicional, fazendo com que os mesmos dessem continuidade ao processo de aprendizagem. A isso pode-se acrescentar o fato de que os hábitos de estudo dos discentes podem contribuir para o sucesso dos mesmos nos cursos. Moore e Kearsley (2007) também apontam que estudantes que planejam seu tempo e estabelecem horários têm maiores chances de obter êxito na Educação a Distância. Com raciocínio semelhante, Gonzales (2005) enumera algumas ações do tutor que podem auxiliar o aprendiz na sua organização: 1. incentivar os alunos para que distribuam o tempo

disponível para as atividades instrucionais, reservando um tempo para leitura, pesquisa e outras tarefas; 2. orientá-los a adotarem técnicas de resumos e fichamentos; 3. estimular a discussão com os demais colegas do curso; 4. reforçar aos alunos que busquem informações adicionais sobre os conteúdos trabalhados; 5. estimular o cumprimento de prazos; 6. incentivar a busca pelo tutor; dentre outras. Assim, segundo o autor, pode-se dizer que identificar as atitudes dos alunos durante o curso e oferecer auxílio àqueles que não apresentam um bom andamento pode ser um ponto crucial em que o tutor poderá fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso do estudante.

As questões levantadas nos parágrafos anteriores nos levam a considerar que a formação do tutor é fundamental. Maggio (2011) comenta que, muitas vezes, os programas de Educação a Distância privilegiam o desenvolvimento dos materiais de ensino em detrimento de outras instâncias, como a tutoria. Dentre os vários problemas que isso pode acarretar, está o de o tutor, sem entender o propósito do curso ou mesmo da atividade sugerida, mudar a proposta pensada inicialmente. Dessa forma, para a autora, essa falta de coerência entre o que é proposto e o que realmente é colocado em prática pelo tutor pode ocasionar a perda de esforços realizados para a construção de uma proposta pedagógica. Ainda sobre a formação do tutor, Martins (2003) também enfatiza a importância desta, salientando que o mesmo deve estar preparado para lidar com diversas questões, como o acúmulo de tarefas, cronogramas longos, alunos adultos que possuem diferentes idades, motivações, ritmos de trabalho, dentre outros. Apesar disso, a autora não descarta que tal capacitação seja um desafio complexo. Assim como Leal (2005), acreditamos que o tutor deve ter uma formação acadêmica definida por sua experiência em Educação, sua titulação acadêmica e seu conhecimento didático-pedagógico. A autora ainda ressalta que, talvez, ter a experiência no ensino presencial seja importante, já que, dessa forma, o tutor poderia compreender a diversidade dos sujeitos e a complexidade do processo de aprendizagem, assim como as teorias envolvidas nesse último. Além disso, também julgamos necessário que o tutor tenha apoio e acompanhamento constantes, já que ele também pode ser considerado um sujeito em processo de formação.

No caso específico do EspBio, como apresentado no trecho que aborda o perfil dos tutores, podemos perceber que, a princípio, a formação inicial desses últimos não foi levada em consideração para a contratação. Ao contrário, eles foram indicados por diferentes autores especialistas do curso sem que existisse uma diretriz comum (a única exigência era a de que fossem biólogos, preferencialmente, formados no Instituto de Biociências da USP e que já estivessem cursando alguma pós-graduação). Ou seja: não foi considerada a experiência

anterior na área de Ensino, o que dificultou, inicialmente, o bom andamento do curso. Possivelmente, essa contratação de tutores sem a vivência no ensino pode ter acontecido devido à inexperiência da coordenação do EspBio com a oferta de cursos à distância para formação de professores. Para contornar os problemas decorrentes dessas questões, as reuniões periódicas presenciais (que ocorriam quinzenalmente), além do grupo de e-mails voltado para a discussão sobre a monitoria, parecem ter minimizado as dificuldades encontradas. Acreditamos que a presente pesquisa (assim como outros estudos no âmbito da tutoria desenvolvidos por nosso grupo de pesquisa), ao dar voz aos tutores, pode auxiliar na discussão sobre o papel dos mesmos e de suas atividades, subsidiando futuros cursos em EAD de natureza semelhante ao EspBio.

Semelhante ao que ocorreu nas duas primeiras questões do questionário disponibilizado para os tutores, as respostas desses últimos às perguntas 3 (*“Como você definiria, no contexto do curso que você é tutor, um cursista com bom desempenho?”*) e 4 (*“Que critérios você poderia listar para identificar um cursista que está apresentando um bom desenvolvimento?”*) também apresentaram conteúdos similares e imbricados. Aqui, também acreditamos que isso se deveu ao fato de a definição de “cursista com bom desempenho” ter se misturado aos critérios para identificação destes no curso. Sendo assim, de acordo com os tutores, os alunos com bom desempenho apresentam algumas características, como: 1. preocupam-se com a qualidade do que produzem; 2. prestam esclarecimentos; 3. mantém ou evoluem seu rendimento de notas; 4. apresentam comportamento ativo; e 5. buscam informação. Isso significa que um estudante com essas características realiza a leitura atenta de todo o material disponibilizado, faz uma leitura também atenta das perguntas das atividades, respondendo-as de maneira coerente e completa. Além disso, realiza todas as tarefas solicitadas (independentemente de valerem nota) e se preocupa em contatar o tutor para prestar esclarecimentos quando não consegue enviar uma tarefa. Outras características relatadas pelos tutores sobre esses alunos foram que os mesmos apresentam um bom desempenho de notas ao longo do curso, participam ativamente dos fóruns de discussão, procuram o tutor para esclarecer dúvidas e pedem bibliografias extras, pesquisando sobre os assuntos abordados ao longo das disciplinas. Por fim, como critérios elencados para identificarem o aluno com bom desenvolvimento, abordados na questão 4, os tutores citaram todos esses, referidos na questão 3 (com exceção de “Presta esclarecimento”), e acrescentaram a pontualidade na entrega de atividades, ou seja, quando o aluno respeita o prazo delimitado, prestando esclarecimento ao tutor quando acontece algum contratempo.

Um dos fatores que pode contribuir para o bom desempenho dos estudantes em cursos à distância é a autonomia dos mesmos. De acordo com Pretti (2000), um dos pontos fracos da EAD está ligado à situação de aprendizagem individual do aluno nessa modalidade, exigindo que ele supere suas limitações pessoais e consiga aprender autonomamente. Para o autor, tal autonomia está relacionada a alguns fatores, como o de “tomar para si” a sua própria formação, seus objetivos e fins. Porém, isso não isenta o compromisso da instituição nessa tarefa: para ele, cabe à instituição colocar à disposição do estudante todo seu sistema (que inclui recursos materiais e humanos, assim como as redes de comunicação) e, ao aluno, cabe fazer a sua parte, assumindo para si também a responsabilidade de sua aprendizagem. Seguindo esse raciocínio, Moore e Kearsley (2007) discutem que, muitas vezes, os estudantes da EAD não compreendem que precisam assumir essa responsabilidade pelo próprio aprendizado, esperando que o tutor os conduza nesse sentido. Isso faz com que tais alunos fiquem insatisfeitos com o curso, sendo que, uma solução para esse problema poderia ser a criação de uma sessão de orientação, na qual o aprendiz pode descobrir o que é esperado dele. Já Rurato e Gouveia (2005) destacam que a autonomia dos aprendentes deve ser um objetivo na Educação a Distância, sendo importante tentar encontrar meios para encorajá-los e apoiá-los. Pensando no desenvolvimento da autonomia no aluno, julgamos que, também nesse aspecto, o tutor pode assumir um papel fundamental. Como sujeito mais próximo do estudante na EAD, ele pode ser a figura, conforme defendida por Rurato e Gouveia (2005), capaz de encorajar e ajudar o estudante a construir tal característica. Além disso, acreditamos que o tutor pode auxiliar o aluno a contornar suas dificuldades e superá-las, possivelmente, possibilitando que esse estudante permaneça motivado a aprender com o curso.

A partir da análise e das reflexões feitas sobre as enquetes e questionários destinados aos cursistas e tutores *online* do curso EspBio/redeFor, respectivamente, pode-se concluir que as instituições promotoras da EAD podem contribuir, de maneira decisiva, para o aumento do número de alunos identificados como motivados (e com bom desempenho) pelos tutores e pelos demais formadores envolvidos. Para isso, conforme mencionado anteriormente, é importante que as mesmas se dediquem a conhecer o público ingressante em seus cursos, o que, infelizmente, não tem sido a realidade de grande parte dos programas de formação de professores à distância presentes no atual cenário educacional brasileiro. Muitas vezes, tais cursos são oferecidos sem se considerar tais especificidades, tendo a divulgação de resultados (apontando quantidades de docentes que, a partir do curso, alcançaram maior titulação) como único objetivo. Dessa forma, retomamos aqui a importância do compromisso ético e da

responsabilidade social dessas instituições formadoras, além de um olhar mais atento por parte das políticas públicas educacionais. Somado a isso, também acreditamos ser importante pensar com mais cuidado sobre o papel do tutor e sua formação: esse personagem cumpre um papel crucial na EAD, oferecendo apoio pedagógico ao estudante, auxiliando o mesmo em suas dificuldades e ajudando tal aluno na construção de conhecimento e autonomia, conforme defendido anteriormente. Além do mais, consideramos que o tutor pode ser um personagem importante para a motivação do aluno , assim como para a permanência do mesmo nos cursos, o que, a nosso ver, é fundamental para o sucesso da EAD.

8. Considerações Finais

Os resultados da presente pesquisa somam-se a outros estudos realizados sobre a motivação de professores em cursos de formação docente à distância (ex: GARCIA, 2011; GARCIA; BIZZO, 2011; KNOWLES, 1998; O’LAWRENCE, 2007; SANTOS et. al, 2008). Ressaltamos a importância de essa motivação ser considerada ao se promover tais cursos, além de reafirmarmos o relevante papel do tutor nesse aspecto. Sobre esse último, julgamos como uma importante contribuição da presente investigação o fato de a mesma ter dado voz a esse ator da EAD, investigando o que pensa sobre a motivação de seus cursistas.

- Pensando-se na conceituação geral de motivação do docente do EspBio, verificamos que, muitos deles, relacionam tal conceito ao que Lefrançois define como causas ou motivos: segundo os cursistas, a motivação de um indivíduo está relacionada algo capaz de direcionar o comportamento do sujeito, sendo que também pode estar relacionada a algo que gere satisfação pessoal. Porém, para tais docentes, a motivação está relacionada, principalmente, ao alcance de metas (ou objetivos). Para aprender, as principais motivações declaradas pelos cursistas do RedeFor, participantes desta pesquisa, estão relacionadas à ampliação de conhecimentos e à ampliação do repertório de metodologias para serem utilizadas em salas de aula, melhorando, assim, o desempenho profissional. Já para ensinar, apontam que a formação pessoal de seus alunos é a motivação predominante.

- Quanto às motivações específicas para ingressar no curso EspBio, ampliar conhecimentos e atualizar-se são as grandes motivações declaradas pelos docentes, seguidas pelo anseio de aprimorar suas metodologias de ensino em sala de aula. Os objetivos a serem atingidos com o curso centram-se nessas categorias, embora obter titulação seja algo também citado. Para atingir tais metas, os professores consideram que dedicação e estudo são necessários, além da aplicação do que foi aprendido em sala de aula.

- A aprendizagem na modalidade à distância, para os cursistas investigados, é mais motivadora que a presencial, principalmente, pela flexibilidade de tempo que ela oferece. No entanto, a falta de interação presencial é o fator mais desestimulante da EAD apontado por eles.

- Para identificar um cursista motivado, os principais critérios levantados pelos tutores foram: comportamento ativo (ou seja, que o aluno participe do que é solicitado, independentemente de as atividades serem avaliadas por nota ou não), busca de informações

complementares ao curso, assiduidade, preocupação com a qualidade do que é produzido, evolução de notas ao longo do curso e esclarecimentos ao tutor em caso de contratemplos.

- Pensando-se sobre o que seria um cursista com bom desempenho, os tutores elencaram todos os critérios anteriores, exceto “assiduidade”. Porém, acrescentaram a pontualidade na entrega de atividades como um importante fator.

Baseando-se em nossos principais achados, julgamos necessário um olhar mais atento dos cursos de formação docente, sejam presenciais ou à distância, para a motivação dos cursistas, de forma a atender as expectativas dos mesmos, tornando-se mais adequados às especificidades do grupo em questão. Para isso, também consideramos fundamental que a capacitação do tutor seja, constantemente, promovida. Esse personagem da EAD está mais próximo do aluno e pode ter grande contribuição para a identificação de motivações, além de também ser capaz de auxiliar os estudantes a permanecerem motivados, contribuindo, assim, para a redução dos índices de evasão, comuns nessa modalidade de ensino. Cabe destacar que, assim como Fiuza (2002), acreditamos que motivar pessoas é algo complexo, já que não é possível colocar necessidades no interior das mesmas. Porém, cabe aos educadores e aos organizadores de cursos de formação docente criar possibilidades de se conhecer, ao máximo, seu público alvo. Dessa forma, poderão promover uma formação mais humana e mais coerente com os atuais ideais pedagógicos, os quais prezam a valorização do indivíduo como sujeito do processo de aprendizagem.

Bibliografia

AGUERRONDO, I. Los desafios de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EM AMÉRICA LATINA Y CARIBE. Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL; Ed. San Marino, 2004.

AZEVEDO, E. S. **AVEC - Ambiente virtual para estudos de ciências baseado em software livre**: um experimento com licenciados em física. 2004. 117p. Dissertação (Mestrado em Ciências de Engenharia)- Centro de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2004.

BANDURA, A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. **Development Psychology**, USA, v. 25, n. 5, p. 729-735, 1989.

BARBOSA, S. J. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168fls. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BARBOSA, P. P.; URSI, S. O programa RedeFor e o perfil de seus cursistas: aproximações da realidade docente brasileira?. In: IV SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TÃO LONGE, TÃO PERTO, 2012, Belo Horizonte. Anais do IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TÃO LONGE, TÃO PERTO. Belo Horizonte: CAED-UFGM, 2012. v. 1. p. 130-142.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77p.

BASSO, I. S.; Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BELLONI, M. L.; **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2006. 115p.

BENAKOUCHE, T. Educação à distância (EAD): uma solução ou um problema? In: XXIV ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Anais do XXIV Encontro Anual da ANPOCS Petrópolis, 2000.

BERNARDINO, H. S. A tutorial na EAD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. **Revista Paidéi@**, Ribeirão Preto, UNIMES VIRTUAL, v.2, n.4, jul.2011. Disponível em:<<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: jul.2013.

BORGES, E. M. No lugar da distância, presenças: formação de professores nas redes digitais. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; SILVA, L.S.P. (Orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p.57-66.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, janeiro/abr. 2008.

BOSSU, C. Qualidade na educação superior a distância superior brasileiro: Prestação de contas ou melhoria. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, Foz do Iguaçu, 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.** Brasília, ago.2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> acesso em 24/04/2014.

_____. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2007.

_____. Portaria Normativa nº 1.047, de 07 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2007.

_____. Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2008.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020):** projeto em tramitação no Congresso Nacional/ PL nº 8.035/2010/ organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106p. – (série parlamentar; n. 436)

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2001a. p.9-31.

_____. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 2001b. P.116-133.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente de professores de ciências ibero-americanos. In: MENEZES, L. C. **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano.** 2ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p.07 - 44.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PEREZ, D. **Formação dos professores de ciências.** São Paulo: Cortez, 1992.

CHACÓN, F. **Panel latinoamericano: el caso Venezuela.** Centro Internacional de Educación y Desarrollo, Áustria: ICDE, 1999.

DALRI, J.; RODRIGUES, A. M.; MATTOS, C. R. A atividade de aprendizagem, a internalização e a formação de conceitos no ensino de física. In: XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 2007, São Luis. Anais do XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física. SBF : in press.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self determination in Human Behavior.** New York: Plenum, 1985.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro. **A aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

ELLIOT, E. S.; DWECK, C .S. Goals: an approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 54, p. 5-12, 1988.

FIUZA,P.J.; MATUZAWA, F. L.; MARTINS, A. Um estudo sobre a motivação dos alunos nos cursos de mestrado a Distância do PPGEP. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – ENEGEP, Salvador, 2001.

FIUZA, P. J. **Aspectos motivacionais na Educação a Distância: análise estratégica e dimensionamento de ações.** 2002. 119fls. Dissertação (Mestre em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

GARCIA, P. S. **Formação contínua de professores de ciências: motivações e dificuldades vividas num curso de formação contínua a distância.** 2011. 237fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2011.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. M. V. As motivações de professores de Ciências para formação contínua de professores à distância. In: VIII ENPEC / I CIEC, 2011, Campinas. Atas do VIII ENPEC / I CIEC, 2011.

GATTI, B.; Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes do Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211- 1234, setembro/dez. 2008.

- GONZALEZ, M. **Fundamentos de tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.89p.
- GOUVÊA, G.; OLIVEIRA. C. I. **Educação à distância na formação de professores**. Viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent. 2006.144p.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 6, p. 11-19, 2002.
- GUIMARAES, S. E. R.; **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. 2003. 188 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2003.
- HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para administradores**: a técnica e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: EPU, 1986.
- HUERTAS, J. A. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aiqué, 2001.
- HULL, C.L. **Principles oh behavior**. New York: D.Appleton-Century, 1943.
- JIMÉNEZ, J. M. **Apoyos Telemáticos en la Educación a Distancia**: Son todo ventajas y facilidades? Disponível em: < <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/578/2/174-199FCT2005-11.pdf>> . Acesso em dez 2013.
- KELLER, J.M.; First principles of motivation to learn and e-learning. **Distance Education**. Austrália, v. 29, n.2, p. 175-185, Ago, 2008.
- KNOWLES, M.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The Adult Learner** :_The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 5th edition. USA: Ed Holton, 1998, 310 p.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo de ciências**: Temas Básicos de educação e ensino. São Paulo: Ed. EPU, 1987.
- _____. **Práticas de Ensino de Biologia**. 4^a. ed. São Paulo: Edusp, 2004. 197 p.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação.Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed. 2008. 328p.
- LEAL, R. B.; A importância do tutor no processo de aprendizagem à distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 36, n.3, 2005.
- LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LEMOS, D. Trabalho docente: alienação ou emancipação?In: VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO- Regulação Educacional e Trabalho Docente. Nov, 2006- UERJ- Rio de Janeiro.
- LIEB, S. Principles of Adult Learning. **VISION journal** [electronic version],1991.

- LINDEMAN, E. C. **The Meaning of Adult Education**. New York: New Republic, 1926.
- LITWIN, E. (Org.). Das Tradições à Virtualidade. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-22.
- MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.93-110.
- MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade**: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Alínea, 2004.
- MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em educação a distância. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 21, p. 153-171, 2003.
- MOORE, M. KEARSLEY, G. **A Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C.; **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224p
- MORAN, J. M. C. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com educação on-line. In: 11º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2004, Salvador, BA. Trabalhos científicos - Ensino Superior, 2004.
- MURRAY, E.J. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- NEDER, M. L. C. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: construindo significados. Brasília: Plano, 2000. p. 105-123.
- NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: concepts of ability, subjective experience, task choice and performance. **Psychological Review**, EUA, v. 9, n. 3, p. 328-346, 1984.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.01, p. 11-20, janeiro/jun, 1999.
- _____. **A formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001.
- O'LAURENCE H. An Overview of the Influences of Distance Learning on Adult Learners. **Journal of Educational and Human Development**, v.1, Issue 1, 2007.
- OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 3ªed. São Paulo: Xamã, 2007.

PEDROSA, S.M.P.; A educação a distância na formação continuada do professor. **Educar**, Curitiba: Editora UFRGS, n.21, p.67-81, 2003.

PENNA, A. G. **Introdução à motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.

PRETTI, O. Autonomia do aprendiz na EAD: significados e dimensões. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000. p. 125-146.

REIS, M.G; URSI, S. Concepções iniciais de professores de biologia sobre Educação a Distância na formação docente. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E I CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DE LAS CIÊNCIAS. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Campinas, 2011.

RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no Ensino a Distância (EAD). **Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia**, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, n. 2, p. 174-199, 2005.

SALISBURY-GLENNON, J. D.; STEVENS, R. J. Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 15, n. 7, p. 741-752, 1999.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e suas subjetividades nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre: Edipucrs, ano XXXI, v. 31, p.46-53, 2008.

SANTOS, B.S.; RODENBUSCH, C.B.; ANTUNES, D.D. Aspectos motivacionais da profissão docente universitária. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.esp.p.294-312,out.2009.

SELIGMAN, M. E. P. **Helplessness: on depression, development and death**. San Francisco: Freeman, 1975.

SILVA, C.G.; FIGUREIREDO, V.F. A importância do tutor para a aprendizagem no ensino à distância. **Revista Paidéi@**, Ribeirão Preto, UNIMES VIRTUAL, v.2, n.4, jul.2011. Disponível em:<<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: set.2013.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: MacMillan, 1953.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2ª. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, B. B. Educação a distância: política social de formação de professores. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; SILVA, L.S.P. (Orgs.). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p.15-28.

TODOROV, J.C.; MOREIRA, M.B. O Conceito de Motivação na Psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. VII, n.1, p. 119-132, 2005.

TORRES, C.C. **A Educação a Distância e o Papel do Tutor**: contribuições da Ergonomia. 2007. 198fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2007.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VISSER, J. Elements for a Vision of Where the World of Learning is Going – Learning without frontiers: beyond open and distance learning. In: **WORLD ICDE CONFERENCE**, 18th Proceedings. Pensilvânia: Pennsylvania State University, 1997.

WEINER, B. Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). **Big Theories Revisited**. Greenwich, USA: Information Age Publishing. p. 13-29, 2004.