



# **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TUTORIA: CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS**

---



**Ministério da Educação - MEC**  
**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**  
**Diretoria de Educação a Distância – DED**  
**Universidade Aberta do Brasil – UAB**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**  
Reitor - Carlos Alexandre Netto  
Vice-Reitor - Rui Vicente Oppermann  
**Secretária de Educação a Distância - Mára Lúcia Fernandes Carneiro**  
**Vice-Secretário de Educação a Distância - Silvestre Novak**  
**Coordenador da UAB/UFRGS - Luis Alberto Segovia González**

**Comitê Editorial de Educação a Distância da SEAD/UFRGS**  
Diogo Joel Demarco - Escola de Administração  
Mára Lúcia Fernandes Carneiro - Secretaria de Educação a Distância  
Márcia Ivana de Lima e Silva – Instituto de Letras  
Silvestre Novak – Secretaria de Educação a Distância  
Sílvio Luiz Souza Cunha – Instituto de Física

**Revisão**  
Adauto Locatelli Taufer e Alice Almeida

**Projeto Gráfico**  
Projeto Gráfico e Capa  
Marcelo Simões (NAPEAD/SEAD/UFRGS)  
Diagramação  
Rafael Marczal de Lima (Evangraf)

**Apoio Operacional (SEAD/UFRGS)**  
Cláudio Roberto Dornelles Remião  
Deise Mazzarella Goulart  
Marleni Nascimento Matte

---

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

E24 Educação a distância e tutoria : considerações pedagógicas e práticas / organizadoras Mára Lúcia Fernandes Carneiro e Luciana Boff Turchielo.-- Porto Alegre : Evangraf, 2013.-- (Série EAD)

148 p.: il.

Publicação organizada pela SEAD/UFRGS

ISBN: 978-85-7727-582-3

1. Educação a distância. 2. Tutoria a distância. 3. Informática na educação. I.Carneiro, Mára Lúcia Fernandes. II.Turchielo, Luciana Boff. III. SEAD/UFRGS

---

CDU – 37.018.43

Elaborada pela Biblioteca Central da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fica autorizada a reprodução do texto e ilustrações, no todo ou em parte, desde que não se altere o sentido, bem como seja citada a fonte.



**SÉRIE  
EAD**

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TUTORIA: CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS

---

**Mára Lúcia Fernandes Carneiro  
Luciana Boff Turchielo**

ORGANIZADORAS

EDITORA  
**Evangraf**  
LTD.



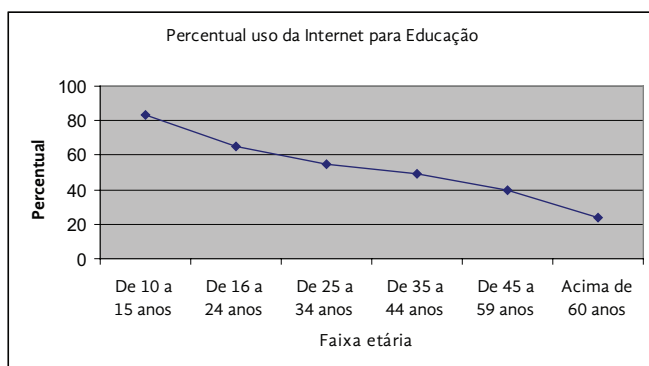
## PREFÁCIO



O crescimento da educação a distância (EAD) no Brasil tem sido cada vez mais intenso e as ofertas de cursos começam a ensejar, além dos programas de formação, também programas de capacitação para diversos setores que constituem a atividade econômica do país. A partir de 1996 quando a educação a distância foi incorporada na Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional este crescimento foi acelerado. Segundo dados do MEC, entre 2000 e 2010 o número de matrículas em cursos de graduação a distância passou de cerca de 5000 para quase um milhão. E o crescimento da EAD no Brasil segue aumentando em quantidade e diversidade.

Uma das condições que alavancaram o desenvolvimento da EAD foi a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no país. Segundo levantamento do IBGE, entre 2009 e 2011, o PC com internet foi, dentre os bens duráveis eletrônicos, o item que teve o maior crescimento. Foi de 39,8% o crescimento da presença de computador com acesso à Internet nos lares nesse período. Outro levantamento, feito pelo CETIC.br (Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação) aponta que, no período de outubro de 2012 a fevereiro de 2013, 32% dos lares tinham computador de mesa, 23% tinham computador portátil e 2% tinham *tablet*. Este último levantamento também indicou que 55% dos indivíduos consultados tinham acessado à Internet e na estratificação por faixa etária, o grupo com maior percentual de acesso à Internet foi o da faixa dos 16 aos 24 anos na qual 83% dos indivíduos já haviam acessado a Internet. Considerando apenas os últimos três meses, o percentual de acesso dos jovens reduz para 74% e o percentual geral reduz para 49%. Também deste levantamento deriva a informação de que 59% dos usuários da Internet usam a rede para educação. A estratificação por faixa etária aponta que todas as faixas etárias usam a Internet para Educação. Os mais jovens (10 a 15 anos) são os que mais utilizam a Internet para Educação (83%) e o percentual vai caindo até a última faixa (acima de 60 anos) onde 24 % declara usar a Internet para educação.

#### Uso da Internet para Educação



Fonte: Pesquisa TIC domicílios e usuários 2012 – CETIC.br

Cabe salientar que o uso da Internet para Educação nas faixas etárias acima do período usual de formação acadêmica é significativo e mostra uma preocupação contínua da população com educação.

Parte deste esforço da população adulta é despendido em autoaprendizagem, movida por necessidades específicas que vão surgindo ao longo da atividade profissional ou mesmo por curiosidade e desejo de aprender não diretamente relacionado com necessidades profissionais. Mas uma parte da necessidade educacional da população, como um todo, será atendida por atividades de educação a distância com maior ou menos grau de formalismo. Atualmente percebe-se um crescimento acelerado de cursos desenvolvidos com apoio da Internet em contextos variados. Em um extremo do espectro temos cursos de curta duração para sanar dúvidas educacionais, em áreas como álgebra, estatística, gramática, entre outras, ou proporcionar formação complementar ou intensiva em línguas ou outras áreas. No outro extremo do espectro temos cursos de graduação completos, desenvolvidos através de educação a distância, que usualmente combinam atividade semipresenciais com atividades realizadas pelos alunos de forma remota, tanto de modo assíncrono como síncrono.

A mais recente tendência observada na área é a dos cursos abertos massivos online (MOOC – Massive Open Online Courses) que as grandes universidades no mundo todo estão começando a oferecer e que no Brasil também começa a surgir a partir de iniciativas das maiores instituições de educação superior aqui atuantes. A viabilização destes cursos abertos massivos online e das demais formas de educação a distância é facilitada pela tecnologia de informação e comunicação (TIC) atualmente disponível.

Em termos de tecnologia, a oferta de soluções para ambientes virtuais de aprendizagem baseados em software livre bem como de soluções para colaboração via rede, incluindo webconferência, permitem oferecer aos alunos ambientes de aprendizagem mais atraentes e motivadores. A motivação é fator essencial para afastar a evasão que é um problema sério na educação a distância, embora também ocorra na educação presencial. A combinação de multimídia e interatividade enseja uma participação mais ativa do estudante o que contribui para aumentar a motivação e conseqüentemente diminuir a evasão.

Com esta gama de soluções ricas em tecnologia, de menor custo e com maior potencial de envolvimento ativo do estudante, o crescimento da EAD foi impulsionado levando a um cenário que permite antever um amplo espectro de possibilidades de qualificação da mão de obra brasileira que de outro modo não teria condições de buscar aprimoramento. Com o avanço e disseminação da TIC torna-se possível produzir um ensino de qualidade que seja culturalmente relevante às populações e que, pelas novas tecnologias, consiga dar acesso ao conhecimento àqueles a quem as estruturas tradicionais do sistema de ensino não conseguem levar aos níveis mais avançados de formação.

Quando se almeja a oferta de um ensino de qualidade, a mediação pedagógica emerge como um requisito essencial, *pari passu* com a infraestrutura tecnológica. A capacitação para esta forma ampliada de docência, envolve saberes que mesclam e combinam competências, habilidades e ati-

tudes que tem sido estudadas por pesquisadores nas universidades, em instituições como os ministérios de educação em muitos países e por organismos internacionais como a UNESCO. Na UFRGS foi inaugurada em 2012 inclusive uma Cátedra UNESCO em Tecnologias de Comunicação e Informação na Educação, ligada ao Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) ampliando as atividades de difusão de tecnologias educacionais.

Face este contexto, onde existe demanda crescente por soluções educacionais para todos os segmentos da sociedade, tanto na educação formal como em educação continuada, e, tendo em conta a disponibilização de soluções tecnológicas para apoiar esta atividade, torna-se especialmente bem-vinda a publicação deste livro **Educação a distância e Tutoria: considerações pedagógicas e práticas**, organizado pela Secretaria de Educação a Distância da UFRGS. Este livro oferecerá algumas respostas para as questões que permeiam todo o processo de planejamento e execução de atividades de educação a distância tais como:

- Quais os impactos do contexto permeado de dispositivos tecnológicos sobre a forma como ocorre a cognição e a aprendizagem?
- Quais as competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelos atores docentes envolvidos em EAD?

As experiências que tem sido desenvolvidas na UFRGS em educação a distância, desde o início desde século, ensejaram acumular considerável conhecimento que, apoiado por aporte teórico relevante, permitiram compor um texto de inegável valor para todos que atuam e pretendem atuar na oferta de educação a distância. Esta obra consolida parte desta experiência e as considerações pedagógicas e práticas foram produzidas por um grupo com sólida formação e grande experiência em educação a distância. Conhecendo o grupo responsável pela autoria dos diversos capítulos deste livro, sinto-me muito honrada em ter sido convidada para produzir o prefácio da obra e desejo a todos uma leitura prazerosa e ensejadora de boas e produtivas reflexões sobre as considerações pedagógicas e práticas inerentes à educação a distância.

Liane Margarida Rockenbach Tarouco  
Diretora do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## SUMÁRIO





<b>PREFÁCIO</b> .....	4
<b>SUMÁRIO</b> .....	8
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
Mára Lúcia Fernandes Carneiro e Luciana Boff Turchielo	
<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: HISTÓRIAS E TECNOLOGIAS</b> .....	14
Mára Lúcia Fernandes Carneiro	
<b>QUEM É O TUTOR A DISTÂNCIA?</b> .....	36
Mára Lúcia Fernandes Carneiro e Luciana Boff Turchielo	
<b>CONFIGURAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	52
Mára Lúcia Fernandes Carneiro	
<b>COMPETÊNCIAS NA TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	60
Daisy Schneider, Daniela Forgiarini Pereira, Magda Bercht e Patrícia Alejandra Behar	
<b>DO PLANEJAMENTO À AÇÃO: ELABORAÇÃO DE DINÂMICAS DE TRABALHO EM GRUPO EM AMBIENTES VIRTUAIS COMO ESTRATÉGIA À MEDIAÇÃO E À INTERAÇÃO</b> .....	74
Márcia de Borba Campos e Milene Selbach Silveira	
<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS VIRTUAIS</b> .....	96
Mônica Carapeços Arriada	
<b>A PRODUÇÃO DISCURSIVA NAS INTERAÇÕES EM AVAs</b> .....	108
Suzana Damiani	
<b>CONTEXTUALIZANDO O CAMPO: A LEGISLAÇÃO E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL</b> .....	118
Luis Alberto Segovia González	
<b>BASES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	132
Silvestre Novak e Sergio Roberto Kieling Franco	
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	144



# APRESENTAÇÃO

Mára Lúcia Fernandes Carneiro  
Luciana Boff Turchielo



Este livro foi escrito a muitas mãos, reunindo reflexões sobre temas significativos na Área de Educação a Distância, a partir das experiências dos autores e do seu envolvimento na formação de professores e de tutores para atuarem em cursos a distância e; da dificuldade de encontrar literatura específica que apoiasse esses cursos de formação. Assim, o desafio foi compor um conjunto de textos que, ao mesmo tempo em que analisasse e refletisse sobre os diversos aspectos da educação a distância, também considerasse os temas vinculados à formação de tutores, principalmente no que se refere à prática pedagógica. Os nove capítulos que compõem o livro estão estruturados de forma a apresentar conceitos básicos da educação a distância e da tutoria, com foco na tutoria a distância via internet. Além disso, os autores propõem análises de questões mais específicas, como: o desenvolvimento de competências para exercer o papel do tutor; as questões vinculadas à avaliação; os fundamentos da mediação e as estratégias pedagógicas que permitem a constituição de comunidades de aprendizagem colaborativas; a importância da escrita e da produção discursiva nos ambientes virtuais de aprendizagem; a análise da legislação vigente, com destaque para o que ela não define em relação às funções do tutor na educação a distância, com a finalidade de destacar que o papel do tutor está diretamente vinculado ao modelo de Educação a Distância baseado em uma concepção de ensino e de aprendizagem em rede, defendido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No **capítulo 1** – *Educação a Distância: história e tecnologias* - apresenta-se uma releitura na história da educação a distância, refletindo sobre como as tecnologias disponíveis em cada época e como as concepções pedagógicas vigentes afetaram as formas de planejar e de operacionalizar os cursos a distância. Sob a denominação de seis ondas (ou gerações) da educação a distância, explica-se a influência sobre o conceito e sobre a prática da EAD, desde o ensino por correspondência até o momento atual, com o uso das tecnologias móveis e de redes sem fio. Do mesmo modo, propõem-se as possibilidades de interação e de comunicação desses recursos tecnológicos, destacando a evolução, as possibilidades e as limitações de interação entre os sujeitos, conforme a tecnologia utilizada. Destaca-se, ainda, que a prática da tutoria é muito antiga, iniciada junto com o surgimento das primeiras universidades europeias. Com a implantação de cursos a distância, o papel do tutor se ampliou e se tornou um elo fundamental entre os alunos e o seu curso.

O **capítulo 2** – *Quem é o tutor a distância?* – abarca inicialmente uma revisão teórica sobre os modelos de tutoria adotados em universidades consagradas no oferecimento de cursos a distância para destacar as atribuições mais comuns e esperadas do tutor. Desde os primeiros passos da internet, o estudo da atuação do professor e/ou do tutor como facilitador das discussões nos ambientes mediados pelo computador já era objeto de estudo dos pesquisadores. Às habilidades e às funções naquela época destacadas, foram, gradativamente, acrescidas outras, decorrentes da evolução tecnológica, do surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem e de sua adoção como suporte aos cursos a distância. As autoras apresentam uma categorização para tais habilidades e ações exercidas pelos tutores em cursos a distância, permitindo organizar uma proposta de formação que os prepare

para o exercício da função tutorial, considerando os aspectos pedagógicos em complementação à formação técnica.

No **capítulo 3** – *Configurações espaço-temporais na educação a distância*, abordam-se questões referentes às diferenças nas relações de espaço e de tempo em cursos presenciais e a distância, apresentando algumas orientações sobre como deve ser a organização para atuar em cursos a distância. Desse modo, um conjunto de recomendações, baseado nas experiências da autora na formação de tutores e docentes, pretende auxiliar o tutor a organizar seu espaço e seu tempo de trabalho para que, assim, ele possa atuar com mais eficácia e qualidade em curso a distância.

A discussão sobre as competências necessárias para o exercício da tutoria na Educação a Distância é aprofundada no **capítulo 4**, intitulado *Competências na tutoria em educação a distância*, em que as autoras partem do conceito de competência como o conjunto de recursos que permitem a resolução de problemas e o enfrentamento das situações que vão surgindo em um curso a distância e envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes específicas. Considerando o papel do tutor especificado pela legislação atual para instituições públicas e as experiências das autoras, as autoras propõem um conjunto de dez competências fundamentais para o tutor e uma experiência prática para o desenvolvimento de competências para aqueles que pretendem candidatar-se à função de tutor a distância. Com inspiração no processo de *Coaching*, as autoras apresentam um instrumento de autoavaliação das competências e a orientação à elaboração de um plano de metas pessoal, que pode ser aplicado nos processos de formação.

Uma das competências destacadas nos dois capítulos anteriores refere-se à moderação e ao incentivo ao trabalho em grupo. O **capítulo 5** – *Do planejamento à ação: elaboração de dinâmicas de trabalho em grupo em ambientes virtuais como estratégia à mediação e à interação* – aborda o papel da tutoria como meio para a mediação da aprendizagem, a partir de ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem. Segundo as autoras, o tutor, no ambiente virtual, depara-se com alunos que apresentam diferentes níveis de letramento digital. Esse dado interfere na dinâmica e na qualidade das interações e, portanto, deve ser considerado no planejamento e na participação nas situações de aprendizagem. Diante dessa realidade, as autoras destacam que o papel do professor/tutor é elaborar metodologias de trabalho que propiciem a relação pedagógica todos-com-todos e propõem algumas dinâmicas de trabalho com grupos, problematizando princípios, estratégias e possibilidades de sua efetivação em um ambiente virtual de aprendizagem. As autoras destacam também a importância do papel do docente e/ou tutor na organização e na atualização dessas estratégias, de forma que os alunos se tornem participantes ativos e responsáveis pela construção do seu conhecimento, da sua formação social e do seu comportamento ético.

Outra atribuição do tutor a distância é apoiar o docente no processo de avaliação das produções dos alunos em um curso a distância. Assim sendo, o **capítulo 6** aborda a *Avaliação da aprendizagem em salas virtuais*, apresentando uma análise do significado e da intencionalidade da avaliação da aprendizagem. O texto está relacionado ao papel essencial da avaliação

no processo de ensino-aprendizagem e à discussão acerca dos caminhos para tornar o processo avaliativo um instrumento necessário à reflexão, ao aprimoramento das aprendizagens e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A autora realiza, também, uma explanação dos diversos modelos de avaliação e de como as ferramentas disponíveis nos AVAs (exemplificando com o AVA MOODLE) permitem o estabelecimento de estratégias práticas de avaliação da aprendizagem dos estudantes.

O **capítulo 7** - *A produção discursiva nas interações em AVAs* - aborda questões referentes à linguagem e à escrita em ambientes virtuais de aprendizagem. Nele a autora convida os leitores para uma reflexão sob dois aspectos fundamentais: o olhar e as interações promovidas pelos tutores nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) para estudantes em nível superior. A fundamentação teórica, apresentada pela autora, parte de autores que entendem que o ser humano é um ser de linguagem e, com base nessa perspectiva, reflexões sobre espaços organizados em ambiente virtual para a interação e comunicação entre os tutores e os alunos ganham destaque. A autora exemplifica a produção discursiva nas interações, citando depoimentos de tutores, dos quais analisa quem é produtor da mensagem e qual sua intencionalidade.

Para atender às questões que envolvem a competência institucional, o **capítulo 8** - *Legislação em educação a distância e o Sistema Universidade Aberta do Brasil* - propõe a discussão e a análise da evolução histórica da educação a distância no Brasil, considerando fatos que antecedem à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, de 1996 até a criação do programa Universidade Aberta do Brasil, pelo Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006. O autor explica as diretrizes legais, o funcionamento do Sistema UAB e como este é operacionalizado nas universidades públicas de ensino superior. Além disso, nesse capítulo são descritos o modelo da estrutura organizacional, a composição dos sujeitos, a legislação específica e suas resoluções, as quais estabelecem orientações para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes dos cursos do Sistema UAB.

Finalmente, no **capítulo 9** - *Bases pedagógicas e epistemológicas da tutoria em educação a distância* - uma reflexão acerca das questões que envolvem o papel da tutoria na educação a distância é apresentada. Os autores do texto citam a escassez da legislação educacional brasileira na especificação das atribuições do tutor em cursos a distância, tanto nos aspectos pedagógicos quanto funcionais e, como essa ausência implica dificuldades no entendimento e na constituição da função do tutor. Os autores defendem a mediação da aprendizagem como foco da atuação do tutor, considerando sua natureza essencialmente pedagógica, sustentada pelos recursos tecnológicos hoje disponíveis nos AVAs, destacando os aspectos mais significativos à formação de tutores na UFRGS.

Esperamos que esta compilação possa auxiliar os leitores à reflexão sobre a preparação dos tutores e dos docentes para atuarem em cursos a distância, subsidiando-os em suas práticas pedagógicas nos ambientes virtuais de aprendizagem.



# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: HISTÓRIAS E TECNOLOGIAS

Mára Lúcia Fernandes Carneiro



## INTRODUÇÃO

Conceituar educação a distância hoje parece ser algo fácil. Há certo consenso sobre a EAD como uma modalidade educativa na qual alunos, professores e instituição estão separados no espaço e no tempo. Os alunos, contudo, precisam utilizar algum tipo de recurso tecnológico para acessar o material didático e para interagir com o professor, com os colegas, com o próprio conteúdo, por exemplo.

No entanto, como vamos abordar neste capítulo, os conceitos propostos explicitam uma concepção pedagógica e são reflexo das tecnologias de comunicação disponíveis e acessíveis em cada época da história. García Aretio (2001a, 2001b) já comentava que era muito difícil apresentar uma definição de educação a distância sem considerar aspectos, como: concepção filosófica e teórica de educação a distância de um curso baseado nessa modalidade; políticas públicas e sociais sobre educação e educação a distância; necessidades educativas da população; características do grupo de alunos a que se destinaria o curso; os meios de comunicação e das tecnologias de informação disponíveis (tanto da instituição quanto da possibilidade de acesso pelos alunos); modelo institucional proposto; maior ou menor utilização de um determinado tipo de recurso tecnológico e a proporcionalidade entre encontros síncronos e assíncronos.

Belloni também defende a tese de que “para entender o conceito e a prática da educação a distância é preciso refletir sobre o conceito mais amplo, que é o uso das (novas) tecnologias de informação e comunicação na educação” (2002, p. 122).

Neste capítulo faremos um percurso histórico da educação a distância, refletindo sobre como as tecnologias disponíveis em cada época e as concepções pedagógicas vigentes afetaram as formas de implementar e de operacionalizar os cursos a distância.

### As gerações ou “ondas” da EAD

Muitos autores (PETERS, 2001, 2003; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007; DIAS; LEITE, 2010) costumam descrever a História da Educação a Distância, classificando-a em “gerações”.

Palhares destaca sua preferência pelo termo “ondas”<sup>1</sup>, justificando que nenhuma dessas “gerações” tem caráter estanque. Para o autor, vários dos formatos, das tecnologias e das formas de implementação dos cursos continuam a ser utilizados sem possibilitar uma separação clara entre um uso ou outro (PALHARES, 2009, p. 48), devendo-se ainda considerar que questões como a forma de uso e de implementação podem afetar as demais. Seguindo essa ideia, realizaremos um percurso histórico, caracterizando as “ondas” que foram se estabelecendo (e algumas desaparecendo) ao longo do tempo, fortemente influenciadas pela evolução tecnológica.

<sup>1</sup> Essa ideia talvez faça referência às ideias de Alvin Toffler (1980), que propunha a divisão da história em três ondas (agrícola, a industrial e a tecnológica).

## Iniciando o percurso ou ... a primeira onda da EAD

Engana-se quem pensa que a educação a distância é um processo recente. Peters cita as epístolas de São Paulo, “escritas para ensinar às comunidades cristãs da Ásia Menor como viver como cristãos em um ambiente desfavorável” (2008, p. 29), como uma primeira experiência de educação a distância. O autor destaca o uso da escrita e de meios de transporte adotados pelo missionário para realizar seu trabalho sem viajar, o que permitiria caracterizar esse processo de ensino na modalidade a distância. No entanto, não havia ainda nenhum planejamento ou qualquer preocupação com a sistematização do processo. Por isso, a maioria dos autores (PETERS, 2003; MOORE; KEARSLEY, 2007; BELLONI, 2008; NUNES, 2009) considera que a primeira onda da educação a distância inicia com o primeiro curso intencionalmente proposto.

Um anúncio de aulas de taquigrafia via correspondência, publicado em 20 de março de 1728 por Caleb Philipps na *Gazeta de Boston*, e o oferecimento de um curso sobre o mesmo tema, lançado em 1840 por Isaac Pitman na Inglaterra, são apontados como marcos que indicam o início efetivo de cursos a distância (NUNES, 2009). Simonson et al. relatam um anúncio em um jornal sueco, em 1833 e registram que os cursos por correspondência foram estabelecidos na Alemanha por Toussaint e Langenscheidt, que ensinavam línguas. O estudo por correspondência “cruza o Atlântico” e Anna Ticknor funda a “Society to Encourage Studies at Home” (Sociedade para incentivar os estudos em casa) em 1873, que atraiu mais de 10.000 estudantes em 24 anos de duração. (SIMONSON et al., 2000, p. 23).

Este tipo de curso é também denominado de “estudo por correspondência”, “estudo em casa” ou “estudo independente” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 25). Nesse processo, as lições, as tarefas e as avaliações eram enviadas pelo correio, enquanto o processo de mediação aluno-professor (ou tutor), quando existia, era realizado por meio da troca de cartas. Os educadores da época utilizaram essa tecnologia de comunicação como uma forma de alcançar aqueles que, de certo modo, não poderiam se beneficiar da educação (por estarem, por exemplo, distantes das instituições de ensino ou por não poderem frequentá-las no tempo regular). Cabe também destacar que, no final do século XIX (1870-1900), uma parte significativa da população adulta que recaía nessa categoria era constituída por mulheres e, talvez por esse motivo, elas tenham desempenhado papel importante na EAD, criando as primeiras escolas de estudo em casa. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 27).

Com a Revolução Industrial e a rápida mudança do modelo de sociedade, baseado na agricultura e no artesanato para uma economia voltada para a indústria, surgiu uma grande demanda pela formação de novos trabalhadores. Na Europa, os editores da época identificaram essa necessidade e decidiram explorar as possibilidades da produção e da distribuição em massa de materiais impressos, aproveitando as ferrovias que estavam sendo construídas e a melhoria na infraestrutura dos sistemas de correios (PETERS, 2003). Surgem então muitas escolas por correspondência na Inglaterra, na França e na Alemanha, posteriormente, no restante da



Europa e em outros continentes. É interessante também observar que o “ensino por correspondência” era praticado em países grandes, mas com pouca densidade populacional (como Argentina, Canadá e Austrália) e era adotado para aquelas pessoas que, naquela época, moravam nas colônias (Índia, África), longe de seus países de origem (PETERS, 2003).

Para Peters (2001, p. 49), os elementos relevantes na comunicação e no ensino via correspondência eram o estabelecimento de um diálogo por escrito. Isso se deu graças ao fato de o professor se dirigir diretamente ao aluno e o tom mais pessoal, costumeiro nas cartas, o que parecia indicar ao estudante que o professor compreendia seus interesses e suas necessidades, conquistando, assim, a sua confiança.

No Brasil, antes de 1900 já existiam anúncios em jornais de circulação do Rio de Janeiro (como o *Jornal do Brasil* fundado em 1891), oferecendo anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência. Mas a implantação em 1904 das “Escolas Internacionais” (instituições norte-americanas que ofereciam cursos pagos por correspondência em jornais) é considerada como um marco histórico. (MAIA; MATTAR, 2007, ALVES, 2009).

O Instituto Monitor, criado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, implantado em 1941, podem ser considerados como as instituições pioneiras que adotaram o modelo da educação a distância via correspondência no Brasil.

Ao longo do tempo, na medida em que o material impresso (apostilas, manuais, livros) foi substituído pelas cartas manuscritas, a busca do diálogo com o aluno foi adotada como estilo de escrita e como meio de preparo dos materiais didáticos, com o propósito de estabelecer uma “conversação didática” com o discente. (PETERS, 2001).

Palhares (2009), referindo-se ao modelo do Instituto Monitor, considera que essa onda foi encerrada em 1990. Segundo ele, o modelo não era só caracterizado pelo material enviado pelo correio (prática que continua a ser adotada em inúmeros cursos), mas era também descrito por um modelo de tutoria mediado pelo correio, que foi, aos poucos, substituído pelo uso de outros recursos de comunicação.

Uma questão a ser considerada é a precariedade dos recursos de comunicação e da distribuição dos materiais. O sistema de correios existia desde o descobrimento do Brasil e da vinda da família imperial, mas ele era precário e prioritariamente atendia às necessidades das cidades litorâneas. Somente em 1930 é que o governo começou a se preocupar com a melhoria do transporte terrestre e com a expansão do serviço postal aéreo. Assim, é fácil imaginar o tempo que decorria entre a dúvida do estudante (ao ler seus materiais de apoio do curso), a escrita de uma carta para seu tutor ou seu professor (contendo seu questionamento), o envio da correspondência pelo correio, a entrega da mensagem escrita ao destinatário, a leitura do comunicado por parte do professor (ou tutor), a escrita da resposta ao aluno e o reenvio da solução ao estudante. Provavelmente, quando recebesse a carta respondida, o estudante já teria esclarecido seus questionamentos. Essas dificuldades apontam o quão o modelo de ensino e de aprendizagem

não estava considerando a possibilidade de interagir com os alunos de forma sistemática e rápida.

## Segunda onda da EAD: a chegada do rádio e da televisão

No início do século XX, o rádio e a televisão passaram a ser utilizados também como recursos para transmissão de programas educativos, pois permitiam atingir mais pessoas nos mais afastados locais. Na Europa, onde já havia uma estrutura organizada e a expansão da educação a distância, gradualmente, incluiu-se o uso de gravações de áudio, com instruções, a exemplo do ensino de línguas. Nos Estados Unidos, em 1920, existiam pelo menos 176 estações de rádio instaladas em instituições educacionais. E, no início dos anos 1930, vários programas experimentais de ensino via televisão já eram produzidos em universidades como Iowa, Purdue e Kansas State College. (SIMONSON et al., 2000, p. 24).

Inicialmente o rádio é articulado com o uso do material impresso, enviado por correspondência. Na década de 1930, surgiu o gravador de fita magnética, que permitia a gravação dos programas transmitidos via rádio e, obviamente, sua posterior reprodução.

Inicialmente o uso do rádio parecia permitir a reprodução das aulas presenciais, fazendo com que os educadores reagissem com otimismo e com entusiasmo (BIANCO, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2007). O problema é que os professores não tinham domínio da linguagem radiofônica (relação de intimidade entre ouvinte e locutor) e da unissensorialidade, que exigia, além do texto, a fala, a música, os ruídos e os efeitos sonoros. Muitas vezes, os professores utilizavam um vocabulário mais sofisticado e de difícil compreensão por parte dos seus ouvintes. Mesmo assim, pelo “alcance em todos os segmentos sociais, ampla cobertura geográfica e baixo custo do aparelho, o rádio oferece inúmeras possibilidades para a EAD no desenvolvimento de programas de educação formal e não formal”. (BIANCO, 2009, p. 56).

No Brasil, em 1923, um grupo liderado por Henrique Morize e Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia vários cursos a distância; e, em 1934, Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro. Por esse sistema, os alunos tinham acesso prévio a folhetos e a esquemas de aulas, e a Rádio-Escola utilizava-se também da correspondência para o contato com os alunos. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 24). Em 1947, o Sistema SENAC e SESC fundam a Universidade do Ar, com o objetivo de oferecer cursos comerciais via rádio.

Outra experiência interessante foi o programa “A hora da ginástica”, que promovia a realização de exercícios de ginástica via rádio, ministrados pelo professor Osvaldo Diniz Magalhães. O programa começou em 1932, na Rádio Educadora Paulista e depois foi retransmitido por diversas emissoras no Rio de Janeiro e em São Paulo, encerrando suas transmissões em maio de 1972. Até 1983, os programas já gravados foram retransmitidos pela Rádio Rio de Janeiro, fazendo com que “A hora da ginástica” ficasse no ar por mais de 50 anos. (Conselho Federal de Educação Física, 2003).

A **televisão** já existia desde 1930 (em 1927 ocorreu a primeira transmissão de longa distância), mas é por volta de 1950 que esse veículo de comunicação passou a ser utilizado como suporte à transmissão de programas educativos, trazendo a vantagem de agregar imagens à voz, pois a evolução tecnológica permitia o acesso a equipamentos de telas maiores e as transmissões de razoável qualidade. Nesse período, muitos sistemas educativos passaram a utilizar exclusivamente a televisão como meio de transmissão. (SIMONSON et al., 2000; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Aqui também os professores se depararam com as dificuldades da linguagem televisiva (semelhante ao que havia ocorrido com a proposta de adoção do rádio como recurso de comunicação e de suporte à EAD). Gravar um programa para a televisão exige, por exemplo, a elaboração de um roteiro que oriente a captura das imagens e sua posterior edição. Naquela época, a maioria dos professores tentava transpor o seu “modelo de aula” presencial, na maior parte das vezes, construído a partir das interações com os alunos presenciais, o que se tornava impossível em tais casos. Além disso, não estando habituados com o uso de microfones, de câmeras e de sistemas de iluminação, os professores perdiam sua desenvoltura habitual e, em geral, produziam vídeo-aulas como reprodução de suas aulas presenciais, tornando-as monótonas e cansativas.

O videocassete, inventado também nesta época, tornou-se acessível comercialmente em 1963. A partir daí, já era possível gravar os programas educativos e assisti-los quando se desejasse. Esse mecanismo permitia a produção antecipada dos materiais (vídeos) de um determinado curso e atribuía um pouco mais de controle ao próprio aluno, que poderia rever os materiais quantas vezes julgasse necessário.

Muitos projetos de cursos a distância dessa época incluíam encontros presenciais para que os alunos juntos assistissem aos programas e recebessem orientações e esclarecimentos de um tutor ou professor. Esse modelo continua sendo utilizado até hoje, tendo o CD (criado em 1982) e depois o DVD (criado em 1995), em substituição às fitas cassete gravadas.

Como afirma Peters (2003), a disponibilidade dessas tecnologias permitiu a implantação de um modelo de EAD que envolvia o

uso regular e mais ou menos integrado do rádio e da televisão, juntamente com material impresso sob a forma de material de curso estruturado pré-preparado, que pode ou não ser a mídia principal e dominante, e o apoio mais ou menos sistemático aos estudantes por meio de centros de estudo. (PETERS, 2003, p. 76).

Pretto e Tosta (2010) analisam como as mudanças tecnológicas, que geraram a convergência das tecnologias, permitem-nos agora deixarmos de ser somente “audiência de meios”, mas também sermos produtores e falantes e não somente receptores. Eles destacam que a

possibilidade de haver, ao mesmo tempo, *alcance maciço e intensivo* das audiências é um dos elementos que permanecem e deveriam continuar presentes nas tentativas contemporâneas e futuras em prol de uma Educação midiática e, especialmente, radiofônica. (PRETTO; TOSTA, 2010, p. 9, grifo dos autores).

Agregar essas novas tecnologias às possibilidades do rádio permite ampliar o seu acesso e os seus recursos. A rádio via web é um exemplo

interessante, que permite a inclusão e aproximação a outros recursos, diminuindo de forma considerável a distância entre o formato de transmissão tradicional via rádio e os demais suportes, podendo-se utilizar de imagens, de textos e, inclusive, da oferta da possibilidade de construção colaborativa. (PRETTO; TOSTA, 2010, p. 68).

<sup>2</sup> Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Da mesma forma, a possibilidade de produzir e de publicar vídeos na internet é hoje adotada pela TV Escola do MEC<sup>2</sup>, que utiliza a internet como extensão de sua programação. O canal, cuja programação é uma caixa de ferramentas para ser usada em sala de aula, desdobra-se na rede na forma de um portal especialmente desenvolvido, para oferecer apoio aos professores no mundo virtual. (CHAGAS, 2010, p. 16).

Acerca dos modelos adotados, podemos refletir sobre a relação das tecnologias disponíveis e sobre os modelos de EAD adotados, considerando que tanto o rádio quanto a televisão permitiam a transmissão de conteúdo didático para muitos estudantes simultaneamente. Mas estes precisavam adotar outros recursos de comunicação (o correio e o telefone, por exemplo) para fazerem contato com os professores ou para se dirigirem a centros educacionais, em que encontravam tutores e/ou professores para auxiliá-los nos estudos. Hoje a aproximação e a integração com outras tecnologias permitem romper esse paradigma educacional.

### Terceira onda: o computador e os recursos multimídia

A terceira onda resulta do avanço tecnológico das décadas de 1970 e 1980, quando surgem o computador pessoal, o CD-ROM (ambos ampliam as possibilidades de gravação dos programas em áudio e em vídeo, além de aproximarem os usuários da tecnologia) e os softwares especialista, desenvolvidos para o ensino, que incentivavam os alunos a estudarem de forma individual e autônoma<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Maia e Mattar (2007) englobam aqui a terceira e a quarta gerações da educação a distância.

Os programas educativos, antes baseados em material impresso e/ou áudio e vídeo, passam a ser organizados e começam a ser distribuídos por meio de gravações acessíveis, controladas pelo usuário em seu próprio computador. A distribuição dos materiais didáticos em CD-ROM reduzem os custos, e o formato digital permite a utilização de outros recursos como animações, simulações, manipulação das informações, busca e navegação hipertextual. (VALENTE, 2009, p. 63).

Como afirmam Moore e Kearsley, nesta época ocorrem mudanças significativas “na organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e teorização da educação”, e também surgem novas teorias sobre o conhecimento, decorrentes das “experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e dos recursos humanos”. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 34).

Os projetos de curso agora previam o uso de guias de estudo impressos e a orientação por correspondência, a transmissão pelo rádio e televisão, os áudios gravados, as conferências por telefone, o envio de materiais didáticos para realização de experiências em casa, a possibilidade de envio dos trabalhos via fax e o apoio de bibliotecas locais. Ou seja, às tecnologias

já adotadas anteriormente, foram agregados recursos que propiciavam maior participação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Também surge, nessa época, a proposta de suporte e de orientação aos alunos, as discussões em grupos de estudos locais e o uso de laboratórios das universidades durante os períodos de férias. O projeto “Mídia de Instrução Articulada”, da Universidade de Wiscosin, colocou essas ideias em prática, baseando-se no conceito de que a variedade de mídias permitiria considerar os vários estilos de aprendizagem dos alunos e que propiciaria a oportunidade de eles escolherem a melhor combinação de recursos para atender às suas necessidades. E foi a partir da identificação dos pontos fracos e fortes desta experiência, que, segundo Moore e Kearsley (2007), foi criada a Open University na Inglaterra, em 1969, uma instituição totalmente voltada ao oferecimento de cursos a distância.

### Quarta onda: as redes de telecomunicação e a teleconferência

A ampliação das redes de telecomunicação permitiu a transmissão, via satélite, de imagem e de áudio entre locais distantes, permitindo a realização de teleconferências (tele= distância + conferência= reunião) e ampliando o acesso a locais remotos, nos quais não havia possibilidade de captação do sinal da televisão. Eis o surgimento da quarta onda da educação a distância!

Como esclarecem Simonson et al. (2000, p. 25), a tecnologia dos satélites foi desenvolvida nos anos 1960, mas só na década de 1980 é que a relação custo-benefício permitiu o seu uso mais sistemático. Essa tecnologia promoveu uma mudança do modelo de cursos, pois, graças a ela, abandonou-se o atendimento a grandes grupos de estudantes, satisfazendo-se com a reunião de estudantes em número controlável em uma sala especial, com a possibilidade de diálogo em tempo real. Essa aparente reprodução do modelo de aula presencial passou a atrair maior número de educadores. (PETERS, 2001; MOORE; KEARSLEY, 2007).

A primeira tecnologia a ser usada em escala razoavelmente ampla durante os anos 1970-80 foi a audioconferência, que podia ser realizada com o apoio de equipamentos específicos (semelhantes a telefones), acoplados às linhas telefônicas. Os programas educacionais em geral previam reuniões de grupos de alunos, que se encontram nos locais em que estavam instalados esses equipamentos, podendo interagir em tempo real com o seu professor, via voz.

Nos EUA, o primeiro satélite de comunicação começou a operar em 1965, e as universidades americanas logo iniciaram experiências de transmissão de programas educacionais. A estrutura de captação de sons e de imagens é semelhante à da televisão, em geral realizada em estúdio criado para esse fim. No entanto, a capacidade dos satélites era reduzida, e os equipamentos necessários ao recebimento e à transmissão dos sinais eram muito caros. Isso fez com que vários sistemas utilizassem um local para transmissão, enquanto nos espaços onde se reuniam os alunos só se instalavam os equipamentos para recepção do sinal, reduzindo as possibilidades de interação e de comunicação síncrona entre os

participantes. Nesta estrutura de cursos, os alunos geralmente enviavam suas perguntas ao professor, via telefone ou via fax, e aguardavam a possibilidade de receber sua resposta.

No final dos anos 1990, surgiu a videoconferência, que utilizava um dispositivo especial, denominado *codec*, para compactar os sinais de vídeo, agilizando a transmissão de dados através da infraestrutura das redes de telecomunicação. Com o tempo, o tamanho desses dispositivos foi reduzido, até ser possível sua instalação em um computador. Com o desenvolvimento das linhas telefônicas de fibra ótica, foi possível transmitir maior volume de dados, que propiciou a realização de videoconferências com câmeras menores (*webcams*) e com vídeos, mostrados nos computadores pessoais dos participantes. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 44).

Como lembra Cruz (2009, p. 87), a videoconferência foi criada para facilitar a comunicação empresarial e para possibilitar as reuniões de negócios, reduzindo as viagens e o afastamento dos profissionais do seu local de trabalho. A adoção da videoconferência para fins educativos permite simular uma aula presencial em que os participantes, geograficamente distantes, podem conversar com os professores e receber deles algumas orientações. Para isso, os participantes da videoconferência utilizam câmeras e microfones apoiados por sistemas que permitem a visualização de documentos ou o compartilhamento de arquivos, através do computador. Em geral, a imagem do professor e o material didático utilizado são apresentados em televisões de tela grande ou projetados em telões, ampliando a visão dos alunos e permitindo a inclusão de um grupo maior de participantes na reunião.

O *streaming*, sistema de conversão dos dados para um formato mais compactado, é possível de ser transmitido via internet de forma mais rápida e de ser visualizado em um computador pessoal com o auxílio de um software (*player*) especial. O *streaming* é uma alternativa para tornar acessível a transmissão das aulas aos alunos com menor velocidade de conexão à internet ou àqueles que não possuem câmera e/ou microfone. Mas, novamente, se retorna ao modelo de “transmissão” das informações, apesar do aluno poder interagir com o professor de forma mediada (em geral por um tutor ou monitor), por meio do telefone, do correio eletrônico ou do bate-papo.

Hoje existem inúmeros sistemas que permitem a publicação gratuita de vídeos na internet, facilitando a divulgação dos materiais de um curso e das produções dos alunos.

#### A quinta onda: a internet e os seus recursos

A redução dos custos dos computadores e a possibilidade de acesso residencial à internet trouxeram novas possibilidades à educação a distância. Às criações da internet, nos anos 1990, e do primeiro navegador em 1991, seguiu-se a invenção da WWW, que permitia integrar áudio e vídeo às páginas hipertextuais. Surgiu então uma nova forma de estruturar os materiais didáticos e de, com eles, interagir, superando as limitações

da bidimensionalidade do material impresso. Assim, vários recursos para comunicação via internet surgiram, como o correio eletrônico, as listas de discussão, os fóruns e os bate-papos. Os primeiros “ambientes virtuais de aprendizagem” surgiram no início dos anos 2000, consistindo em programas criados para integrar esses diversos recursos de comunicação a ferramentas (que facilitassem a organização e a publicação dos materiais didáticos) e para auxiliar na administração dos cursos, como registro de inscrição, de matrícula e de relatórios de acesso ao sistema.

A Internet traz consigo a possibilidade de superar as limitações dos recursos de comunicação anteriores, restritos aos modelos de um-para-um (como a correspondência e o telefone) e de um para vários (como no rádio e na televisão) para um modelo vários-para-vários, com o auxílio dos bate-papos, dos fóruns de discussão e da videoconferência.

Foi só no ano de 1996 que a internet comercial foi implementada no Brasil, pois até então seu acesso só ocorria por meio das universidades e dos centros de pesquisa. Assim, com o acesso estendido aos usuários domésticos, iniciou-se outra etapa na estruturação e no planejamento dos cursos a distância. A possibilidade de inclusão de outros recursos de comunicação, como o correio eletrônico (e as listas de discussão ou a “conferência eletrônica”, como eram chamadas), os fóruns de discussão e os bate-papos, ampliou as possibilidades de interação.

No início dos anos 2000, começam a surgir propostas de “ambientes virtuais de aprendizagem”, programas que reuniam, em um único servidor, serviços de publicação e de organização dos materiais didáticos, recursos de comunicação (correio, fórum, bate-papo) e recursos de gerenciamento (inscrições, relatórios de acesso etc.). A ampliação das redes de comunicação também permitiu a realização de videoconferências ou de conferências via internet.

De apresentador que separa palco e plateia, emissor e espectador, o professor passa a arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência da co-criação do conhecimento. E o aluno, por sua vez, deixa a condição de espectador, não está mais submetido ao constrangimento da recepção passiva reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Assim, ele cria, modifica, constrói, aumenta e torna-se co-autor (sic) da aprendizagem. (SILVA, 2003, p.52).

Alguns autores, como Sacrini (2005), opinam que a implantação da TV Digital no Brasil propiciará novas possibilidades para a educação. É justamente graças à disponibilidade de um maior número de recursos de comunicação que ocorre aqui também uma mudança na forma de ensinar e de aprender. Esta, agora, apoiada em uma maior interação entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

## A próxima onda: u-learning, m-learning, p-learning

Como relembram Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), aprender enquanto se está em movimento (ou seja, com mobilidade), ou em qualquer lugar e a qualquer momento com recursos sensíveis ao contexto do usuário (ou seja, de forma ubíqua), não é algo inovador. Os livros e

os cadernos existem há bastante tempo e sempre foram utilizados em diferentes contextos e em diversos horários para apoiar atividades de aprendizagem.

Mark Weiser, quando era o chefe de tecnologia do centro de pesquisa da Xerox em Palo Alto, cunhou o termo “computação ubíqua” em 1988, descrevendo um ambiente em que vários objetos seriam operados por diversos dispositivos, conectados entre si através de redes sem fio, permitindo que a mobilidade, a comunicação e o poder de processamento estivessem integrados, oferecendo diversas possibilidades de usos. (WEISER, 1991). Weiser apontava para uma metáfora de “100 computadores em uma sala”, ocultos e integrados ao ambiente humano. Ele compara os computadores à evolução dos motores elétricos, que foram se integrando às máquinas do homem, até desaparecerem no interior destes aparelhos, querendo dizer que, à medida que uma tecnologia se torna “transparente” para o homem, ela passa a ser usada para os mais diversos fins, inclusive a educação. Lembremos que nesta época o cientista se referia aos computadores pessoais (ainda de tamanho considerável), imaginando que eles pudessem ser minimizados e que seus *chips*, utilizados nos mais diversos recursos e equipamentos (como hoje se fala em geladeiras conectadas à internet, por exemplo).

A IBM introduziu o termo “computação pervasiva” no mercado em 1998. Segundo Andrade (2008), o propósito da empresa era vender uma ideia de “futuro” no qual as pessoas poderiam ter acesso a serviços de maneira rápida em diversos aparelhos. Segundo o iDicionário Aulete<sup>4</sup>, *pervasivo* é aquele que “se espalha, difunde por toda parte, ou que tende a propagar-se ou estender-se totalmente por meio de diversos canais, tecnologias, sistemas, dispositivos etc.” enquanto *ubíquo* é “aquele que está em toda parte ao mesmo tempo”. A computação pervasiva (*pervasive computing*) é uma área recente de pesquisa, considerada o novo paradigma do século XXI, que visa fornecer uma computação onde se deseja, quando se deseja, o que se deseja e como se deseja, através da virtualização de informações, de serviços e de aplicações. (GEYER, 2009). Esse ambiente computacional consiste em uma grande variedade de dispositivos de diversos tipos, móveis ou fixos, de aplicações e de serviços interconectados, configurando a ideia de computadores “infiltrados” nos objetos a nossa volta.

Atualmente a disponibilidade de telefones celulares, *notebooks*, *palmtops*, assistentes digitais pessoais, aparelhos de MP3 e de MP4<sup>5</sup>, assim como a facilidade ao acesso a redes sem fio nos mais diversos locais, permitem que os usuários estejam conectados a todo momento e em qualquer lugar. Pode-se pensar então que a computação pervasiva incentiva a ubíqua.

Surge então o termo “*m-learning*” ou aprendizagem móvel que está relacionada a um modelo de educação a distância que utiliza dispositivos móveis e sem fio, os quais permitem a mobilidade dos aprendizes, ampliando os espaços formais de educação. (GARCÍA ARETIO, 2007; SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 25).

Já a aprendizagem ubíqua (*u-learning*) ou aprendizagem pervasiva refere-se a

<sup>4</sup> Disponível em: [http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital). Acesso em: 15 jan. 2013.

<sup>5</sup> Padrões de compressão de áudio e de vídeo criados pelo *Moving Picture Experts Group* (Disponível em: <http://www.mpeg.org>. Acesso em: 15 jan. 2013).



processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, sensores e mecanismos de localização, que colaborem para integrar os aprendizes ao seu contexto de aprendizagem e a seu entorno, permitindo formar redes virtuais e reais entre pessoas, objetos, situações ou eventos, de forma que se possa apoiar uma aprendizagem contínua, contextualizada e significativa para o aprendiz. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2001, p. 28).

Essas possibilidades apontam para a construção de novos modelos de educação, nos quais o ambiente educacional pervasivo deve relacionar os elementos presentes no contexto (virtual e real) do aprendiz, de acordo com seus objetivos. (SILVA et al., 2006; BARBOSA, 2007; BARBOSA et al., 2008). Isso indica que muito deve ser pesquisado para sabermos como estruturar ou adaptar ambientes virtuais de aprendizagem já existentes para aproveitar toda a potencialidade dessa nova proposta tecnológica. E como afirma Santaella (2010), a ideia não é que a aprendizagem ubíqua venha para substituir os modelos de educação formal, informal ou não formal, ou, ainda, as modalidades de aprendizagem existentes, pois, na verdade, todas elas se complementam.

## Modelos de interação/comunicação e os conceitos de Educação a Distância

Podemos, a seguir, refletir um pouco sobre os modelos de educação a distância, implementados sob o enfoque pedagógico para percebermos que não foram só as limitações tecnológicas que definiram e definem as propostas pedagógicas de cursos oferecidos em cada momento histórico.

### Possibilidades de interação e de comunicação

As possíveis modalidades de interação na educação a distância estão diretamente relacionadas aos recursos tecnológicos disponíveis e utilizados para a comunicação, como: o sistema de correio, as transmissões via rádio, via satélite ou via internet. (CARNEIRO, 2003).

No modelo *unidirecional*, o meio (por exemplo, material impresso, vídeo em movimento, áudio, imagem estática ou dados de computador) é comunicado somente em uma direção e é enviado simultaneamente do local onde o professor está para todos os estudantes que estão em locais remotos. A figura 1 representa uma aula transmitida para diversos locais, mas também poderia representar um sistema no qual o professor preparou previamente seus materiais didáticos e os enviou aos alunos.

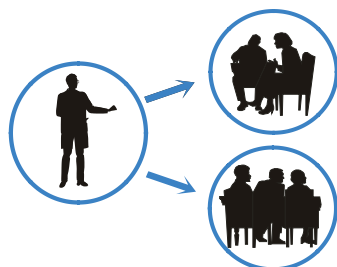


Figura 1 – Interação Unidirecional

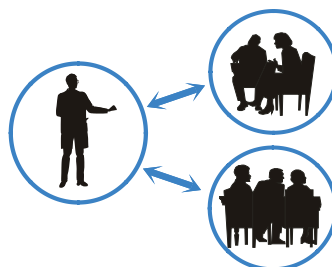


Figura 2 – Interação Bidirecional

No modelo *bidirecional*, os materiais didáticos, o áudio e o vídeo poderiam ser transmitidos em ambas as direções, permitindo que o professor e seus alunos interagissem. O termo “bidirecional” aqui é utilizado para indicar que as interações acontecem entre duas pessoas de cada vez, ou seja, professor com seu aluno ou o aluno com o seu professor, como no caso dos cursos em que se utiliza o telefone para suporte e esclarecimento de dúvidas.

No modelo *bidirecional parcial*, o áudio e o vídeo são enviados, simultaneamente, do local onde o professor está para todos os locais remotos (figura 3). Ao mesmo tempo, as informações também são transmitidas de um local remoto selecionado para o local onde o professor está. As limitações aqui são estabelecidas por quem gerencia o sistema, responsável por determinar quem fala em cada momento.

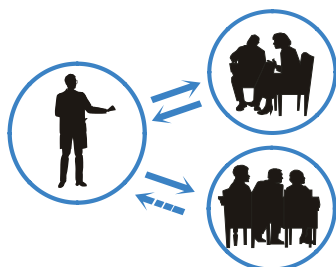


Figura 3 – Interação Bidirecional Parcial

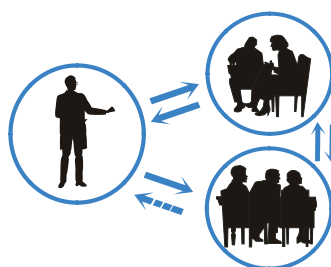


Figura 4 – Interação Multidirecional

O modelo *multidirecional*, representado na figura 4, considera a possibilidade de, tanto o professor comunicar-se com os seus alunos quanto esses se comunicarem entre si, ampliando as possibilidades de interação e de comunicação.

## Os modelos de curso e as possibilidades/limitações das tecnologias

Os primeiros modelos de cursos a distância defendiam a distribuição massiva da informação, apontando a ideia de que a mera entrega do conteúdo garantiria a aprendizagem. As tentativas de organizar centros de estudo com atendimento, via tutoria, apontam a preocupação de algumas instituições para uma aproximação entre o estudante e os seus professores e/ou tutores, indicando que a interação pode propiciar outras formas de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

É com a chegada da internet, todavia, que o modelo “em rede”, que permite que todos possam interagir com todos, influencia e proporciona outros projetos pedagógicos para cursos. A criação dos ambientes virtuais de aprendizagem, integrando os recursos de comunicação síncrona e assíncrona, propicia outras formas de interação, pois não só permite a comunicação professor-aluno ou aluno-tutor, mas também garante a interação entre os alunos. E o acesso às tecnologias móveis hoje aponta novas alternativas, nas quais os alunos poderão estudar em qualquer lugar e a qualquer momento. Para isso ocorrer, entretanto, os alunos precisarão de propostas pedagógicas que indiquem como eles integrarão e construirão novos conhecimentos.

A Tabela 1, localizada a seguir, reúne as tecnologias e as formas de comunicação adotadas ao longo das seis ondas da EAD (comentadas anteriormente). Essa organização esquemática permite uma reflexão mais transversal das relações entre as diversas tecnologias disponíveis, além de possibilitar seu uso como suporte à comunicação e à interação em curso a distância, apontando meios de estruturação dos cursos.

Tabela 1 – Relação Entre as Ondas da EAD, as Tecnologias e as Formas de Comunicação

	1ª onda	2ª onda	3ª onda
Recurso principal	Uma tecnologia predominante	Múltiplas tecnologias, sem computadores	Múltiplas tecnologias, incluindo os computadores
Período de tempo	de 1850 a 1960	de 1960 a 1985	de 1985 a 1995
Meios e tecnologias	Material impresso Rádio (1930) Televisão (1950-60)	Fitas de áudio e de vídeo Televisão Fax Material impresso	Correio eletrônico Programas de computador e recursos em CD Internet Audioconferências Teleconferências Videoconferências Telefone Fax Material impresso
Características da comunicação	Unidirecional Interação do estudante com a instituição via correio	Unidirecional Interação do estudante com a instituição via correio, telefone ou fax Ocasionalmente apoiada por tutoria presencial	Bidirecional Interação do estudante com a instituição via correio, telefone ou fax

	<b>4ª onda</b>	<b>5ª onda</b>	<b>6ª onda</b>
<b>Recurso principal</b>	Múltiplas tecnologias + computadores + internet	Múltiplas tecnologias + celulares + evolução da inteligência artificial	Tecnologias móveis e redes sem fio
<b>Período de tempo</b>	de 1995 a 2005	a partir de 2005	a partir de 2008
<b>Meios e tecnologias</b>	<p>Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos</p> <p>Transmissão de vídeo em banda larga</p> <p>Programas de computador e recursos em CD</p> <p>Internet</p> <p>Audioconferências</p> <p>Teleconferências</p> <p>Videoconferências</p> <p>Telefone</p> <p>Fax</p> <p>Material impresso</p>	<p>Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos</p> <p>Transmissão de vídeo em banda larga</p> <p>Programas de computador e recursos em CD</p> <p>Internet</p> <p>Audioconferências</p> <p>Teleconferências</p> <p>Videoconferências</p> <p>Telefone</p> <p>Material impresso</p> <p>Objetos de Aprendizagem</p>	<p>Ambientes virtuais de aprendizagem e seus recursos</p> <p>Transmissão de vídeo em banda larga</p> <p>Internet</p> <p>Videoconferências</p> <p>Telefone celular</p> <p>Leitores de texto</p> <p>Redes sem fio</p> <p>GPS</p> <p>Objetos de aprendizagem</p>
<b>Características da comunicação</b>	<p>Multidirecional</p> <p>Interação do estudante via correio, telefone, fax ou videoconferência</p>	<p>Multidirecional</p> <p>Interação prioritariamente via internet</p>	<p>Multidirecional</p> <p>Interação via dispositivos móveis</p>

FONTE: Adaptado e atualizado a partir de Sherron e Boettcher (1997 apud GARCIA ARETIO, 2001, p. 54)

## Tecnologias, comunicação e conceitos de educação a distância ao longo da história

A partir do estabelecimento de uma linha do tempo, na qual descrevemos as formas de organização da educação a distância e a sua relação com as tecnologias disponíveis em cada época, podemos agora analisar um pequeno conjunto de definições propostas para educação a distância, buscando estabelecer algumas relações entre as possibilidades oferecidas pelas tecnologias e os modelos de curso implementados.

García Aretio (2001) e Simonson et al. (2000) reuniram várias definições para educação a distância, que nos permitem apontar algumas relações. Observa-se inicialmente que as definições originárias de experiências da década de 1980 (que descrevem cursos implantados na Europa e nos Estados Unidos a partir da década de 1960) apontam para modelos pedagógicos direcionados a um grande número de alunos, sem interação significativa e sistemática entre eles e os professores. Ao mesmo tempo, os recursos tecnológicos disponíveis parecem limitar os modelos de comunicação, basicamente unidirecionais ou, no máximo, bidirecionais. Eis algumas definições:

O termo “educação a distância” cobre um amplo espectro de diversas formas de estudo e estratégias educativas, que tem em comum o fato de que elas **não ocorrem mediante a tradicional contiguidade física de professores e alunos em locais especiais para fins educativos**. Esta nova forma educativa inclui todos os métodos de ensino nos quais devido à separação existente entre estudantes e professores, as fases interativa e pré-ativa do ensino são conduzidas mediante a **palavra impressa** e/ou elementos mecânicos ou eletrônicos. (CASAS ARMENGOL, 1982 apud GARCÍA ARETIO, 2001a, p. 22, grifo nosso).

Educação a distância é uma modalidade mediante a qual se **transferem informações cognitivas** e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contiguidade presencial em recintos determinados. (GUEDEZ, 1984 apud GARCÍA ARETIO, 2001b, p. 22, grifo nosso).

O Ensino à Distância (sic) é um sistema multimídia de **comunicação bidirecional** com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio, para atender de modo flexível à aprendizagem independente de uma **população massiva e dispersa**. Este sistema somente se configura com recursos tecnológicos que permitam economia de escala. (MARÍN IBAÑEZ, 1986, grifo nosso).

A educação a distância, em geral, é uma atividade planejada e sistemática que compreende a escolha, preparação didática e apresentação de materiais didáticos assim como a supervisão e suporte à aprendizagem do estudante, a qual é alcançada aproximando estudante e professor **através com pelo menos um meio tecnológico apropriado**. (DELLING, 1985 apud SIMONSON et al., 2000, p. 33, grifo nosso).

Por educação a distância entendemos aquele **sistema de ensino** no qual o estudante realiza a maior parte de sua aprendizagem **por meio de materiais didáticos previamente preparados**, com um **escasso contato direto com os professores**. Também pode ter ou não um contato ocasional com outros estudantes. (ROWNTREE, 1986 apud GARCÍA ARETIO, 2001a, p. 27, grifo nosso).

[...] a maior parte da interação entre o professor e estudantes **não ocorre de maneira contígua**, que a comunicação entre professor e estudantes ocorre de forma **bidirecional, mediada pela tecnologia**, com o propósito de facilitar o processo educacional. (GARRISON; SHALE, 1985 apud SIMONSON et al., 2000, p. 34, grifo nosso).

Educação a distância é um método educacional no qual o estudante está fisicamente separado do professor. (...) O contrato de ensino/aprendizagem requer que o estudante seja ensinado, avaliado, orientado e, quando adequado, preparado para as avaliações que podem ou não ser conduzidas pela instituição. Deve ser acompanhada por uma **comunicação bidirecional**. A aprendizagem pode ocorrer individualmente ou em grupos; ou ser alcançada na **total ausência do professor**. (RUMBLE, 1989 apud SIMONSON et al., 2000, p. 33, grifo nosso).

É interessante observar como García Aretio (2001) – a partir da experiência na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) desde 1972 –, defende uma educação massiva, através da proposição do conceito de EAD, mesmo sendo um momento em que a internet já está disponível comercialmente:

um sistema tecnológico de **comunicação de massa e bidirecional**, que **substitui a interação pessoal**, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela **ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos** e pelo apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos alunos. (GARCÍA ARETIO, 2001b, grifo nosso).

Outros autores, da mesma época, já destacam alguns aspectos que apontam para a possibilidade de outros modelos pedagógicos, como a indicação de “novos papéis”, de Llamas; “sujeito protagonista da própria aprendizagem”, de Martínez; e a indicação da possibilidade de comunicação com os tutores através dos recursos de comunicação, como indica Flink.

A Educação à Distância (sic) é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica **novos papéis para os alunos e para os professores**, novas atitudes e novos enfoques metodológicos. (LLAMAS, 1986 apud GARCÍA ARETIO, 2001b, p. 22, grifo nosso).

A Educação à Distância (sic) é uma estratégia para operacionalizar os princípios e os fins da educação permanente e aberta, de tal maneira que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa converter-se em **sujeito protagonista de sua própria aprendizagem**, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçado por diferentes meios e formas de comunicação. (MARTINEZ, 1985 apud GARCÍA ARETIO, 2001b, p. 26, grifo nosso).

A educação a distância é um sistema de aprendizagem onde as ações do professor estão separadas das ações do aluno. O **estudante trabalha só ou em grupo guiado pelos materiais de estudo preparados pelo docente**, que junto com o tutor se encontra em lugar distinto dos estudantes, os quais, no entanto, têm a **oportunidade de comunicar-se com os tutores** mediante a ajuda de um ou mais meios, tais como a **correspondência, telefone, televisão, rádio**. A educação a distância pode ser combinada com diferentes formas de reunião face a face. (FLINCK, 1978 apud GARCÍA ARETIO, 2001a, p. 23, grifo nosso).

Nestas definições não há explicitamente uma indicação do modelo de comunicação adotado, mas existe a possibilidade de refletir sobre novos papéis. Dessa forma, incentivo à comunicação parece indicar a forma de

superação do modelo de transmissão de informações e a busca de outras formas de interação, como destacado por Simonson e Moore:

Educação formal, baseada em instituições, onde o grupo de aprendizes está separado geograficamente, e onde **sistemas de telecomunicação interativos** são usados para **conectar** os aprendizes, os recursos e os instrutores. (SIMONSON et al., 2000, p. 20, grifo nosso).

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, **comunicação por meio de várias tecnologias** e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2, grifo nosso).

Educação a distância, em geral, é uma **atividade planejada e sistemática** que envolve a escolha, preparação e apresentação de materiais didáticos assim como a supervisão e suporte à aprendizagem do estudante, a qual é alcançada promovendo a redução da distância física entre estudante e professor através **do uso de pelo menos um meio técnico apropriado**. (DELLING, 1985 apud SIMONSON et al., 2000, p. 34, grifo nosso).

Na legislação brasileira também se pode observar que as orientações pedagógicas e a evolução tecnológica também afetaram o conceito proposto para educação a distância. No Decreto nº 2494, de 1998, a educação a distância é definida como

...uma **forma de ensino** que possibilita a **auto-aprendizagem**, com a mediação de **recursos didáticos sistematicamente organizados**, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Aqui se pode destacar que o acesso à internet não era generalizado no país nesta época, e prevaleciam os modelos de curso, apoiados sobre material impresso. Além disso, tais modelos priorizavam a prática do estudo mais individualizado, destacado pela expressão “autoaprendizagem”.

As reflexões sobre as possibilidades pedagógicas, advindas da evolução tecnológica e do maior acesso às tecnologias da informação e da comunicação, fizeram o MEC rever o conceito inicialmente proposto, reformulado através do Decreto nº 5622, publicado em 2005, quando a educação a distância passou a ser caracterizada como uma

**modalidade** educacional na qual a **mediação** didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Destaca-se a mudança da expressão “forma de ensino” para “modalidade educacional”, indicando uma reflexão sobre a importância do envolvimento do estudante em sua própria aprendizagem. Da mesma forma, inclui-se a questão da **mediação didático-pedagógica**, indicando a importância da interação entre os sujeitos e destes com os objetos do conhecimento para que se estabeleça a aprendizagem, e que indica outras possibilidades aos futuros projetos de cursos que adotarem essa modalidade. Refletir sobre essas questões pode auxiliar na avaliação de projetos de cursos a distância e na tomada de decisões sobre sua implementação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico da educação a distância, acompanhado da análise dos recursos tecnológicos disponíveis em cada período, pode nos ajudar a refletir sobre as limitações que estes recursos poderiam impor aos modelos de cursos oferecidos na modalidade a distância. A evolução tecnológica permitiu ampliar as redes de comunicação e os tipos de recursos para apoio à comunicação multidirecional, mas isso não implicou necessariamente mudanças da visão sobre o processo de ensino e de aprendizagem possível por meio da EAD.

Gestores, professores e tutores, ou seja, toda a equipe envolvida no planejamento, na gestão e na implementação de cursos a distância, precisa conhecer e explorar todas as possibilidades tecnológicas, buscando superar os preconceitos ainda existentes em relação à educação a distância, principalmente aqueles que dizem respeito à falta de contato “face a face” e ao “isolamento dos alunos”.

Afinal, a qualidade de um projeto de curso a distância não reside somente na qualidade do material didático, pois é a forma como tal modalidade de ensino é apresentada, trabalhada e explorada pelos alunos e como o suporte que eles encontram para efetivar sua aprendizagem é organizado que diferenciará um curso do outro. Por isso, a importância de conhecer e de explorar todas as potencialidades dos recursos tecnológicos disponíveis para considerar os diversos estilos de aprendizagem dos alunos. E como afirma Litwin (2000), a modalidade não se define mais pela distância, mas pela proposta de educação de qualidade, nosso objetivo maior.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J.R. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ANDRADE, L.A. **Para a computação ubíqua, pela computação pervasiva**. MÍDIA LOCATIVA. UFBA/FACOM DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA. Disponível em: <<http://www.andreleamos.info/midialocativa/2008/11/para-computao-ubqua-pela-computao.html>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BARBOSA, D.N.F. **Um modelo de educação ubíqua orientado à consciência do contexto do aprendiz**. Tese de doutorado. Instituto de Informática, UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10271>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

BARBOSA, D.N.F.; SARMENTO, D.F.; BARBOSA, J.L.V.; GEYER, C.F. Em direção à educação ubíqua: aprender sempre, em qualquer lugar, com qualquer dispositivo. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14492/8412>>. Acesso em: 05 mai. 2011.

BELLONI, M.L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, Campinas, abr. 2002.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 15 jan. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº **9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em 15 jan. 2012.

CARNEIRO, M. L. F. **O acoplamento tecnológico e a comunicação em rede**: inventando outros domínios de aprendizagem. 2003. 162 f. Tese de Doutorado - Curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHAGAS, C. Novas perspectivas tecnológicas: TV-Escola. **Revista TV Escola – Novas Tecnologias**, v. 3, dez. 2010.

CRUZ, Dulce Márcia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Frederic M., FORMIGA, Manuel M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 87-94 DIAS, R.; LEITE, L. **Educação a distancia**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.

GARCÍA ARETIO, L. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Editorial Ariel, 2001a.

GARCÍA ARETIO, L. Para uma definição de educação a distância. In: LOBO NETO, F. **Educação a distância**: referências e trajetórias. Brasília: Plano Editora, 2001b.

GARCÍA ARETIO, L.G. (Org.). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.

GEYER, C.F. GT Grade Pervasiva. **Rede nacional de ensino e pesquisa**. set. 2009. Disponível em: < http://www.rnp.br/pd/gts2004-2005/grade\_pervasiva.html>. Acesso em: 15 jul. 2011.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARÍN IBÁÑEZ, R. El sistema tecnológico de la enseñanza superior a distancia. In: **Teoría de la educación**. Ediciones Universidad Salamanca. v. 1, 1986.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

- NUNES, I. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.2-8.
- PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 48-55.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2001.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.
- PRETTO, L.N.; TOSTA, S.P. **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- RUMBLE, G. A tecnologia da educação a distância em cenários do terceiro mundo. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000, p. 43-62.
- SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- SACRINI, M. O uso da televisão digital no contexto educativo. **Educação temática digital**. Campinas, v.7, n. 1, p. 39-56, dez. 2005.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v.2, n.1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>. Acesso em: 05 mai. 2011.
- SILVA, M. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: ALVES, L; NOVA, C. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p. 51-62.
- SILVA, F.A.B.; BARBOSA, D.N.; GEYER, C.F.; BARBOSA, J.L. Consciência do contexto do aprendiz em um ambiente de educação pervasiva. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 4, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14117/7989>>. Acesso em: 15 jul. 2011.
- SIMONSON, M.; SMALDINO, S.; ALBRIGHT, M.; ZVACEK, S. **Teaching and learning at a distance: foundations of distance education**. New Jersey: Prentice Hall, 2000.
- TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- VALENTE, J.A. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 65-71.
- WEISER, M. The computer of the 21st century. **Scientific American**, [S.l.], v.265, n.3, p.66–75, set. 1991.



# QUEM É O TUTOR A DISTÂNCIA?

Mára Lúcia Fernandes Carneiro  
Luciana Boff Turchielo



## INTRODUÇÃO

O conceito de tutoria e o modo como se deu a sua inserção na universidade é muito antigo, apesar de existir uma crença de que tal amparo pedagógico surgiu a partir da proposta dos primeiros cursos a distância. Para contextualizar a prática tutorial em cursos a distância e para entender como foi se constituindo o perfil do tutor que hoje atua em cursos a distância via internet, apresentamos inicialmente um breve levantamento de conceitos de tutoria adotados em diversas universidades, destacando o enfoque empregado em tradicionais instituições de ensino superior que adotam o esse modelo de educação no mundo. A ideia é identificar nesses conceitos aquelas que poderiam ser consideradas competências básicas e necessárias para o exercício da tutoria com o suporte da internet.

Se considerarmos que existem competências básicas a serem constituídas ou desenvolvidas, poderemos então propor alguns temas fundamentais para compor os cursos de preparação e de formação de tutores. Assim, estaremos prontos prestar auxílio aos estudantes, reduzindo os problemas que normalmente causam a sua evasão em cursos a distância.

## OS CONCEITOS DE TUTORIA

A ideia de “guia” parece ser a que tem mais força ao se definir a tarefa do tutor. Com base na origem latina do termo, em que “ōris”, substantivo masculino que designa o guarda, protetor ou curador ou do verbo “āris”, “tūtus sum” que significa proteger, defender, fazer, representar o papel de (AZEVEDO, 1957), conseguimos explicitar melhor a função do tutor. Os dicionários apresentam definições como “indivíduo que exerce uma tutela” (também dita tutoria); “aquele que protege, ampara ou dirige; defensor” (AURELIO, 1986; MICHAELIS, 2009); ou ainda “em algumas instituições de ensino, aluno a quem se delega a instrução de outros alunos” (HOUAISS, 2009); ou “aluno designado como professor de outros alunos, em formas alternativas de ensino”. (AURELIO, 1986).

O conceito de tutoria é muito antigo e anterior à criação dos primeiros cursos a distância. Lázaro (1997) relata que a figura do tutor, desde o início da formação universitária no final do século X, identifica-se com a de um educador pleno, preocupado com a formação de um aluno em sua totalidade. Com o surgimento da Universidade Napoleônica, entretanto, a função do professor universitário burocratizou-se e diversificou-se, implicando uma menor disponibilidade para a tutoria em sua concepção original. (LÁZARO, 1997, p. 99-100). Já Pretti (2003) e Bernal (2005) afirmam que a figura do tutor, no campo acadêmico, já existia, desde o século XV, nas universidades inglesas de Oxford e de Cambridge, baseada na ideia de proteger e de defender. Bernal destaca que esse conceito foi concebido graças a uma relação próxima e individualizada em relação ao aluno, com a finalidade de “estimular uma atitude inquisitiva permanente, em um ambiente de amizade e confiança entre o estudante e o tutor”. (BERNAL, 2005, p. 242).

Pretti ainda relata que no século XIX, este modelo foi institucionalizado nas universidades, quando o tutor começou a integrar o quadro docente,

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.open.ac.uk/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.uned.es/>. Acesso em: 20 jan. 2013.

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.anadolu.edu.tr/en/aos/aos\\_tanitim/aos.aspx](https://www.anadolu.edu.tr/en/aos/aos_tanitim/aos.aspx). Acesso em: 20 jan. 2013.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://education.nic.in/dl/dl-ignou.asp>. Acesso em: 20 jan. 2013.

sendo primeiro experienciado na **Open University**<sup>1</sup> (Reino Unido), em 1969, passando a influenciar a institucionalização em outras grandes universidades a distância, como: a **Universidad Nacional de Educación a Distancia**<sup>2</sup> (**UNED**) na Espanha, em 1972; a **University of South Africa (UNISA)** em 1973; a **Anadolu University**<sup>3</sup> na Turquia, em 1982; e a **Indira Gandhi National Open University (IGNOU)**<sup>4</sup> na Índia, em 1985. (PRETTI, 2003, p. 3).

Lázaro afirma que a função tutorial faz parte da ação docente, já que todo professor exerce atividades facilitadoras e orientadoras da aprendizagem de seus alunos. Para esse autor, o tutor é “basicamente um especialista que tutela e explica as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que compreende e busca soluções e as adapta às possibilidades dos alunos”. (LÁZARO, 1997, p.94, tradução nossa). Esse teórico reuniu uma série de definições de outros autores no período de 1960-1980, destacando que todas as explicações sobre a função do tutor tinham alguns termos em comum, como: *tutela, guia, assessoramento, orientação, ajuda, assistência, integração e tutor como professor*. Aqui, é importante destacar que Lázaro está se referindo essencialmente à tutoria ao aluno que frequenta a universidade presencial. Por isso, a defesa de que a função tutorial seja exercida por um professor, mas essa concepção se mantém como referência à ação tutorial nos mais diversos modelos de cursos a distância analisados, como veremos a seguir.

García Aretio (1999, p.2), falando a partir da experiência da **UNED**, afirma que, nos sistemas educativos abertos e a distância, a figura do tutor corresponde a de um “orientador de aprendizagem do aluno isolado, solitário e carente da presença do professor instrutor habitual”. É interessante observar que, na época a que García Aretio se refere, a maioria dos cursos a distância era estruturada considerando que o material impresso, distribuído aos alunos, permitiria seus estudos de forma autônoma. Nesse modelo de curso, os tutores atuavam auxiliando os estudantes no trato pessoal (e presencial) nos centros universitários associados e distribuídos ao longo de toda a Espanha, buscando reduzir a sensação de isolamento dos alunos.

Arredondo (2003, p. 9) refere-se ao professor tutor, seguindo a nomenclatura adotada na **UNED**, como um agente facilitador do aprendizado e não como uma fonte de conhecimentos, que influi decisivamente no processo de aprendizagem. Além disso, esse autor destaca que o professor tutor vai assumindo tarefas diversas, de acordo com as necessidades do aluno em cada momento e com demandas do sistema e da instituição. Arredondo ainda afirma que, na maior parte das instituições superiores a distância, a função do professor tutor é concebida em três dimensões: “orientar o aluno no uso dos materiais didáticos e demais meios e recursos a seu alcance; ajudar a superar as dificuldades que se apresentam ao aluno nos estudos e na compreensão dos conteúdos e motivar o aluno e fomentar sua autoestima”. (ARREDONDO, 2003, p. 11, tradução nossa).

Marabotto e Grau (1999) relatam uma experiência de tutoria na **República Argentina** com alunos de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da **UNED**. Ambos os autores destacam a mesma preocupação apresentada por García Aretio: superar o isolamento dos alunos. O uso de

recursos de comunicação via internet – mesmo em um momento em que as conexões ainda eram muito lentas e os *softwares*, muito limitados, como os *Bulletin Board Systems* (BBS) –, demonstra a preocupação da equipe em buscar formas de aproximar os estudantes da instituição, com o auxílio da tutoria “telemática”, denominada por Marabotto e Grau.

Floris e Guidi (2010) relatam as estratégias de formação e de preparação dos tutores na **Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**, na Argentina, apontando uma possibilidade de organizar um quadro de tutores mais permanente, constituído por alunos de pós-graduação, que teriam então uma visão geral da carreira em que estariam auxiliando na formação dos estudantes de graduação. Para as autoras, o papel do tutor é “uma parte fundamental de um processo complexo e amplo, que vai além da matéria ou curso específico em que ele está envolvido”. Fazendo parte da equipe docente, as atividades e as orientações do tutor devem estar orientadas para a aprendizagem dos conteúdos. Como sua atuação envolve intervenções em grupos, o tutor precisa “auxiliar na organização do grupo e evidenciar substancialmente uma unidade colaborativa, articulada e coerente”. (FLORIS; GUIDI, 2010, p. 196, tradução nossa).

Bernal (2005, 2008) relata que na **Colômbia** o conceito de tutoria foi definido pelo Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), órgão vinculado ao Ministerio de Educación Nacional, considerando o tutor como “um profissional da educação e do ensino que realiza tarefas de orientação e acompanhamento nas rotas de aprendizagem dos estudantes” (BERNAL, 2008, p. 57). Bernal questiona esse conceito considerando que ele indicaria que o aluno é uma pessoa que necessita de ajuda e que não tem autonomia para organizar seus estudos. Além disso, tal definição direciona à possibilidade de que o acompanhamento tutorial seria reduzido gradativamente, à medida que o aluno alcançasse sua independência.

Guillemet e Pelletier analisam a tutoria na **Télé-Université** (Quebec, Canadá), para a qual o papel do tutor, essencialmente pedagógico e individualizado, *consiste em* facilitar a compreensão, por parte do estudante, do material do curso, auxiliando-o no processo de aprendizagem, e *se traduz* em avaliar o trabalho dos alunos. O tutor, ainda, atua como motivador e como auxiliar nas formalidades administrativas. (GUILLEMET; PELLETIER, 2005, p. 209). Nessa perspectiva, somente no primeiro ano do curso o tutor exerce tais funções, uma vez que, após esse período, outro tipo de supervisor assume o acompanhamento dos alunos.

Beyth-Marom et al. (2006) comentam sobre os tutores da **Universidade Aberta de Israel**, explicando que esses especialistas são os únicos membros da equipe acadêmica que fazem contato direto com os estudantes e que, por isso, seu desempenho é crucial para a universidade, destacando a importância da tutoria.

Torres (2004) e Evia e Pech (2007), a partir de experiências em universidades mexicanas, resumem as atribuições do tutor a: cuidar dos alunos e se dedicar a sua instrução, de forma a propiciar uma aprendizagem significativa, autorregulada e autônoma, criando condições para que se constituam comunidades virtuais de aprendizagem. Para isso, o tutor deve: motivar os estudantes a empreender o processo de aprendizagem

via internet; interagir com os alunos; propor conteúdos; facilitar o acesso à informação; avaliar a participação, os esforços e os trabalhos realizados e; exercer um trabalho de mediação entre os alunos, a instituição e os conteúdos de aprendizagem.

Jelfs, Richardson e Price (2009) apresentam a estrutura de tutoria da **Open University**. Contando com mais de 180.000 alunos de graduação e de pós-graduação, a universidade emprega cerca de 8.000 tutores, cujas ações variam conforme o tipo de curso, o material didático utilizado e os recursos tecnológicos, mas, em geral, a principal função do tutor é fornecer um retorno detalhado sobre as avaliações e prestar suporte aos estudantes quando necessário. A partir de uma pesquisa com os estudantes, os autores relacionaram as principais características esperadas de um tutor, as mais destacadas foram: desenvolver o pensamento crítico; preparar os estudantes para sua futura carreira; ser especialista no tema que está tratando; incentivar os alunos a interagirem e; reconhecer as necessidades dos estudantes. Os autores concluem o estudo, destacando que os tutores podem auxiliar a reduzir a evasão se os estudantes sentirem-se apoiados em suas estratégias de estudo e de integração acadêmica.

Retna, Chong e Cavana (2009) relatam a estrutura de tutoria na **Universidade da Nova Zelândia** e agrupam os papéis dos tutores em três categorias principais: organizar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de aprendizagem de cada estudante; proporcionar feedback positivo e construtivo ao desempenho e ao progresso do estudante e; facilitar o crescimento intelectual, o que resultará em uma aprendizagem de maior qualidade.

Criada em 2004, a **Universidade da África do Sul** (University of South Africa – UNISA) utiliza como material de apoio a seus cursos guias de estudos, sessões de tutoria, vídeos, fitas de áudio e DVD. O tutor exerce um papel importante de mediador, auxiliando o estudante na apropriação do material didático, por meio das sessões de tutoria e do apoio do ambiente virtual, denominado *myUnisa*. Nas sessões de tutoria, o contato entre estudantes e tutor pode ser realizado: via contato face a face de forma individual ou coletiva (nos centros regionais de ensino), via *e-mail*, via telefone ou via comentários escritos nas avaliações dos estudantes. Segundo Mitra (2008) e Ngeengebule et al. (2008), há um único tipo de tutor, que exerce diversas atividades, tanto presenciais quanto a distância.

**Anadolu University** na Turquia e a **Indira Gandhi National Open University** (IGNOU) adotaram modelos de educação a distância, assim como a UNISA, centrados na aprendizagem autônoma do estudante, priorizando materiais didáticos impressos, transmissões de rádio e de videoconferências, mas sem especificar a participação da tutoria. Latchema et al. (2006) descrevem a disponibilidade de “mentores online”, que podem ser acessados via telefone ou via fax, ou ainda podem acompanhar os estudantes nos centros de estudo, mas não há referência a outras ações de tutoria, semelhantes aos modelos descritos anteriormente.

No Brasil, foram implantados diversos cursos de graduação a distância, a partir da experiência pioneira da UFMT, em 1995 (NEDER, 2000; PRETI, 2005). O projeto previu a figura do “orientador acadêmico”, seguindo a



concepção do tutor que acompanha o aluno em seu processo de estudo, auxiliando o professor no atendimento a um número ampliado de alunos, fato característico em cursos a distância. E, para atender a esse trabalho, Neder aponta que a formação desse orientador deve envolver aspectos políticos-pedagógicos da educação a distância e a apropriação da proposta teórico-metodológica da qual irá participar. (NEDER, 2000, p. 119).

Muitos cursos implementados no Brasil previam inicialmente, em seu projeto pedagógico, algum tipo de tutoria ou de apoio aos estudantes, mas, em sua maioria, essas modalidades educacionais baseavam-se no uso de material didático impresso, na adoção de recursos de áudio e de vídeo e nos encontros presenciais sistemáticos, ou seja, a tutoria era efetivada principalmente durante os encontros face a face e, em alguns casos, via correspondência (eletrônica ou impressa). (MORAES; TORRES, 2003; PEREIRA, 2007; FERREIRA, 2009).

Foi com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>5</sup> que se estabeleceu um novo modelo de suporte aos estudantes, por meio da definição inicial dos papéis dos tutores presenciais (nos polos regionais) e a distância (nas universidades, interagindo via internet com os estudantes) –, nomenclatura que foi sendo alterada em função das experiências nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES). Hoje a denominação adotada é somente “tutor”, cujas funções envolvem a mediação e o acompanhamento dos discentes, o apoio ao docente (inclusive na avaliação das atividades) e o acesso regular ao ambiente virtual de aprendizagem adotado. (UAB/ CAPES, 2012).

Especificamente, no caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as práticas com a presença de tutores são relativamente recentes. O conceito e a participação deste sujeito nos cursos de graduação e de pós-graduação, ofertados na modalidade da educação a distância, vieram após LDBEN 9394-96<sup>6</sup>. Nesse contexto, a UFRGS, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância (SEAD)<sup>7</sup>, participou ativamente de editais do Pró-Licenciatura com os Cursos de Pedagogia e de Música, iniciados em 2006 e 2008, respectivamente. Também, no ano de 2006, iniciou o projeto-piloto do Curso de Administração, o qual já estava em andamento quando se consolidou o sistema UAB, e, no ano seguinte, começou o Curso de Planejamento e Gestão em Desenvolvimento Rural (PLAGEDER), tornando-se o primeiro curso tecnológico do sistema UAB na UFRGS. O entendimento do papel e das atribuições dos tutores nestes cursos seguiu as diretrizes do Ministério da Educação.

As conceituações e o percurso histórico apresentado são fundamentais para compreensão das competências necessárias para o trabalho do tutor, bem como para a concepção de cursos de formação de tutores.

## As competências esperadas de um tutor

A palavra *competência* é usada para indicar a qualificação de uma pessoa para fazer determinado objetivo. A Grande Enciclopédia Larousse Cultural define competência como: “capacidade decorrente de profundo

<sup>5</sup> Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2013.

<sup>6</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, de 1996, em cujo *caput* do artigo 80 há a seguinte declaração: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.ead.ufrgs.br>. Acesso em: 20 jan. 2013. No *link* CURSOS, encontramos informações completas sobre os projetos pedagógicos dos cursos EAD.

conhecimento que alguém tem sobre um assunto; aptidão, habilidade”. (1998, p. 1524). Por sua vez, a competência reúne habilidades, aprendizagens desenvolvidas, comportamentos. Duran (1998 apud BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p. 10) define competência como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito”.

Para García Aretio, a competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes que o profissional deve conhecer e precisa dominar de tal maneira que, graças a eles, saiba resolver problemas e situações em contextos reais, sabendo “atuar de forma eficaz, eficiente e imediata”, de modo recorrente (2007, p. 183-184). Seguindo nessa mesma direção, Perrenoud (2000, p. 15) afirma que competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar uma série de situações” e; Mauri e Onrubia (2010, p. 127) destacam que uma atuação competente supõe dispor dos conhecimentos e das capacidades necessárias para identificar e caracterizar contextos relevantes de uma atividade, ao mesmo tempo em que os integra para solucionar problemas que *a priori* não se conhece a solução. Portanto, a competência está vinculada à ação, ao trabalho, ao alcance de objetivos e de resultados, dependendo do contexto ou da situação a que se relaciona. No entanto, só possuir os conhecimentos não significa ser competente. Logo, é necessário saber utilizá-los em diversos contextos de forma consciente.

Berge (1995), ao analisar os papéis que um professor deve exercer quando leciona em um ambiente mediado por computador (AMC), categorizou-os em quatro áreas: *pedagógica, social, gerencial e técnica*. O’Rourke (2003, p. 41), a partir das diversas experiências em cursos de capacitação de professores para atuarem em cursos a distância, propõe uma classificação para as competências esperadas de um tutor em quatro categorias: *apoio, orientação, capacitação e administrativas*. Já Evia e Pech (2007) propõem que as competências do tutor sejam agrupadas em cinco categorias: *pedagógicas, organizacionais, sociais, técnicas e avaliativas*. García Aretio (2007) adota categorias semelhantes para descrever as funções e as atribuições de um tutor em um ambiente virtual: *acadêmico-pedagógicas, técnicas, organizativas, orientadoras e sociais*. Mauri e Onrubia (2010), por sua vez, destacam o papel de moderador (segundo a ideia de Berge) e adotam quatro categorias para reunir essas funções: *pedagógicas, sociais, organização e gestão e técnicas*.

Moore e Kearsley (2007, p. 149) apresentam uma tabela com as funções dos instrutores na educação a distância. Para esses autores, o instrutor é, ao mesmo tempo, o professor que participa da elaboração do conteúdo do curso e que o ministra, sem considerar a colaboração de um tutor. Loyolla (2009, p. 151), ao abordar o suporte ao aprendiz em um curso a distância, descreve o suporte acadêmico tutorial como “as ações de apoio pedagógico, desenvolvidas durante o estudo, através da interação do aluno com seus professores, tutores e colegas”.

Em 1993, Maya elaborou um guia com orientações básicas sobre a educação a distância e sobre a função tutorial, no qual descreveu o tutor como um “orientador, um apoio ou facilitador das aprendizagens dos alunos”, exercendo um papel fundamental como o mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Em uma época em que a internet ainda estava caminhando

a passos lentos, Maya já destacava que o tutor deveria ter “habilidades e conhecimentos muito especiais no manejo das diferentes formas de comunicação utilizadas na modalidade a distância”, sendo muito importante que o tutor “já tivesse alguma experiência em estudar a distância”, para que pudesse compreender melhor o seu papel e do aluno. (MAYA, 1993, p. 33).

A partir desse estudo, identificamos que, na verdade, cada pesquisador, formador e professor, com experiência em educação a distância, propõe uma forma de organizar e de classificar as ações esperadas pelo tutor em um curso a distância. No entanto, podemos agrupá-las, considerando a descrição das ações propostas pelos diversos autores, em quatro categorias principais, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais Atribuições Esperadas do Tutor, conforme sua Categoria de Atuação

Categoria	Atribuições do Tutor
<b>Pedagógico, Orientador ou Acadêmico</b>	Atuar como facilitar no processo educacional (BERGE, 1995); planejar atividades e criar materiais didáticos para uso <i>online</i> (BARKER, 2002); auxiliar os alunos a compreender o conteúdo e a entender a respectiva relação com os objetivos da aprendizagem (O’ROURKE, 2003); dominar os conteúdos, realizar a avaliação diagnóstica e formativa, possuir habilidades didáticas à organização de atividades (LLORENTE, 2006); dominar o conteúdo e os princípios filosóficos e éticos da educação, elaborar atividades, avaliar, organizar trabalhos em grupo, responder às dúvidas etc. (EVIA; PECH, 2007); auxiliar os alunos na realização das tarefas e nos estudos e os orientar nos processos de aprendizagem (GARCÍA ARETIO, 2007); orientar os alunos, moderar as discussões e; avaliar o progresso do aluno no curso. (MOORE; KEARSLEY, 2007).
<b>Social ou comunicacional</b>	Auxiliar os alunos a trabalhar juntos (BERGE, 1995); propiciar a construção de redes de comunicação e de interação com os atores do curso (O’ROURKE, 2003); envolver os estudantes nas atividades do curso, estimular a participação dos estudantes, organizar grupos de estudo, moderar discussões etc. (LLORENTE, 2006); apoiar a aprendizagem colaborativa e a formação de comunidades de aprendizagem, motivar a participação dos alunos (EVIA; PECH, 2007); dinamizar e incentivar a ação formativa e o trabalho em rede (GARCÍA ARETIO, 2007) e; criar um ambiente no qual os alunos percebam que a aprendizagem é possível. (MAURI; ONRUBIA, 2010).

Categoria	Atribuições do Tutor
<p style="text-align: center;"><b>Organiza- cional, Gerencial ou Administra- tiva</b></p>	<p>Apoiar os alunos em relação aos aspectos institucionais e administrativos (BERGE, 1995); organizar as atividades dos estudantes pelos quais é responsável (BARKER, 2002); apropriar-se da proposta pedagógica do curso e auxiliar na sua implementação, acompanhar os alunos na entrega dos trabalhos e auxiliá-los na organização do tempo (O'ROURKE, 2003); estabelecer o calendário do curso, explicar as formas de funcionamento do ambiente virtual, manter contato com a equipe docente e organizacional, oferecer informações significativas em relação à instituição (LLORENTE, 2006); organizar o tempo, coordenar os grupos de estudo, registrar as informações em relação aos trabalhos realizados, estabelecer contato com os membros da instituição (EVIA; PECH, 2007); encaminhar as questões administrativas e as relacionadas à instituição e ao projeto pedagógico (GARCÍA ARETIO, 2007) e; estabelecer um projeto instrucional adequado. (MAURI; ONRUBIA, 2010).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Técnica</b></p>	<p>Facilitar o acesso aos recursos tecnológicos (BERGE, 1995); saber utilizar os diferentes <i>softwares</i> para realizar as atividades de tutoria de forma eficiente (BARKER, 2002); garantir que os estudantes sejam capazes de possuir certo domínio das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (LLORENTE, 2006); conhecer e manejar as ferramentas tecnológicas e instruir os alunos sobre a aprendizagem via internet, auxiliando-os a reconhecer recursos oferecidos pela rede de comunicações (EVIA; PECH, 2007); auxiliar os alunos a se apropriarem dos recursos tecnológicos e do seu uso no curso (GARCÍA ARETIO, 2007) e; auxiliar os alunos a se sentirem confortáveis com os recursos técnicos. (MAURI; ONRUBIA, 2010).</p>

Na categoria “Pedagógico, Orientador ou Acadêmico” estão reunidas as atribuições do tutor referentes à sua participação no curso, vinculadas às questões pedagógicas. As tarefas relacionadas apontam para a necessidade do tutor, além de conhecer o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, refletir sobre a sua formação pedagógica. Há aqui a indicação de que, para auxiliar os alunos a aprender, é preciso conhecer como eles aprendem, e, em especial, como aprendem a distância. A questão da avaliação e do acompanhamento da aprendizagem é outro ponto a ser considerado na sua preparação.

A categoria “Social ou Comunicacional” destaca as ações do tutor, interagindo com o grupo de alunos, de forma que ele permita a construção de comunidades de aprendizagem e que incentive a aprendizagem colaborativa. Essa prática demanda habilidades e competências, por parte do tutor, na interação com os alunos, principalmente de forma textual, seja na troca de mensagens de apoio e de orientação, seja na moderação das discussões via bate-papo ou via fóruns de discussão. Aqui também seria pertinente refletir sobre a maneira como são elaborados e disponibilizados os pareceres de avaliação para os alunos, pois a expressão escrita pode, tanto auxiliar como atrapalhar a comunicação entre o tutor e os seus alunos.

A categoria “Organizacional, Gerencial ou Administrativa” reúne as questões vinculadas à instituição onde ocorre o curso e dá ênfase ao papel do tutor como uma interface entre os alunos e a instituição. Assim, para que o tutor exerça tal função, é fundamental que ele conheça: o projeto político pedagógico do curso, a equipe envolvida no curso, a atribuição dos diversos atores que participam da realização do curso etc. Além disso, é fundamental que o tutor reflita sobre as questões que envolvam as relações espaço-temporais em um curso a distância e que pense sobre os diversos recursos disponíveis para acompanhar e registrar a participação dos alunos (por exemplo, os relatórios de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem), pois a organização do tempo de estudo é uma questão básica para o êxito em um curso a distância. Assim, nos cursos de formação de tutores, defende-se a sua participação inicial como aluno virtual, para que o tutor compreenda e vivencie situações semelhantes às de seus futuros alunos e, desta forma, possa lhes auxiliar melhor.

Finalmente, na categoria “Técnica”, foram compiladas algumas das atribuições esperadas de um tutor que trabalha, principalmente, em cursos a distância via internet, tendo por suporte um computador. O auxílio prestado pelo tutor é importante porque o aluno precisa instalar programas que propiciem o acesso ao material textual, a vídeos e a áudios do curso, apropriando-se do funcionamento dos diversos recursos e das múltiplas ferramentas oferecidos pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) adotado. Além disso, é interessante que o tutor conheça a visão do professor dentro do AVA, de forma que possa auxiliá-lo na organização das atividades, na publicação dos materiais didáticos e nas orientações dos estudantes.

## A formação de tutores e suas múltiplas demandas

Inúmeros questionamentos surgem sobre como constituir espaços de formação de tutores que atendam a tantas demandas e a inúmeros desafios, como: quais cursos podem subsidiar todas essas atribuições? Sob quais condições as universidades podem e devem organizar cursos de formação em tutoria?

Superar o modelo de curso que enfatiza a formação essencialmente tecnológica – na qual o tutor se apropria prioritariamente dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem, mas não recebe orientações pedagógicas sobre suas potencialidades e sobre seus possíveis usos, além do tutor não ter

tempo de explorá-los de forma sistemática e reflexiva – é um dos desafios que se interpõe na formação tutorial. Assim, sugere-se que os cursos de capacitação para tutoria a distância considerem os aspectos pedagógicos, propondo atividades práticas voltadas à construção de competências que contemplem as atribuições esperadas para o exercício de tutoria a distância, mas que também proporcionem espaços de problematização e de análise de suas experiências. Assim sendo, um curso de formação e de preparação de tutores deve iniciar a partir da vivência do tutor na condição de aluno a distância, em cujo período de capacitação o futuro orientador estudará sobre a educação a distância, familiarizando-se com seus recursos; refletirá sobre a organização do tempo e sobre a necessidade de entregar as atividades no prazo combinado; e vivenciará os mecanismos de acompanhamento, de monitoramento e de avaliação dos estudantes que, futuramente, estarão sob sua tutela.

Em um segundo momento, ao explorar os recursos do ambiente virtual com a visão de tutor/docente, este refletirá sobre a organização das atividades, sobre o tempo necessário para sua realização e sobre o estabelecimento de prazos para entrega. Outras ferramentas do AVA, como os relatórios de acesso, também são importantes recursos para acompanhamento da participação dos alunos e precisam ser explorados. Conhecer os diversos modelos de avaliação e seu respectivo reflexo sobre o acompanhamento da aprendizagem, bem como vivenciar a elaboração de pareceres de avaliação, é uma forma de desenvolver outras competências pedagógicas. Explorar tanto o bate-papo quanto o fórum e a discussão na condição de aluno, de tutor e de moderador dos debates, permitirá ao futuro tutor a reflexão acerca das estratégias necessárias para integrar os alunos e para apoiar a construção de comunidades de aprendizagem.

Para atender às questões organizacionais e institucionais, é importante que o tutor conheça um pouco sobre a origem e sobre a história da educação a distância, sobre os modelos de tutoria, bem como aspectos acerca da legislação vigente. As questões específicas sobre o curso em que atuará poderão ser tratadas em um segundo momento da formação.

Finalmente, a organização de um espaço permanente de formação, no qual os tutores possam trocar experiências e elaborar estratégias de atuação, supervisionados e acompanhados por docentes mais experientes, certamente permitirá a construção de um ambiente propício à constituição do sujeito-tutor.

Um projeto de capacitação e de formação de tutores poderia seguir a proposição de Larossa (2002), que apresenta a ideia de constituição de práticas pedagógicas em que o mais importante não é aprender algo externo ao sujeito (o “conhecimento”), mas organizar atividades nas quais o sujeito possa observar, julgar, narrar ou reajustar suas próprias ações, a partir da reflexão constante sobre o quê e como as está realizando. A constituição de “dispositivos pedagógicos”, ou seja, de práticas pedagógicas com determinadas regras e com formas de realização, podem auxiliar na constituição do sujeito tutor, preparando-o para atender a tantas demandas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do tutor é anterior à criação dos cursos a distância. A função tutorial surge como uma das ações do professor universitário, que além de ministrar aulas, acompanhava e orientava grupos de alunos de forma mais próxima e individualizada. O papel do tutor na EAD, tal como a conhecemos hoje, teve seu marco histórico ligado à **Open University** do Reino Unido no final da década de 60. Nessa época, a prática da tutoria estava organizada sobre um modelo no qual os tutores integravam as ações docentes no curso, buscando orientar e facilitar a aprendizagem dos alunos.

As mudanças tecnológicas que permitiram a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem e que possibilitaram o suporte dos cursos a distância via internet, ampliaram as demandas da tutoria, exigindo maior preparo e, conseqüentemente, maior formação específica do tutor para realizar suas atividades com qualidade.

A revisão teórica realizada permitiu reunir as atribuições do tutor em grandes categorias, centradas em questões *pedagógicas, sociais e comunicacionais, institucionais e gerenciais e técnicas*, apontando os temas e os aspectos a serem considerados no planejamento de cursos de formação de tutores. Dessa forma, poderemos superar os modelos instrucionais e permitir que as competências necessárias sejam construídas em espaços de problematização e de análises de experiências oportunizadas durante a formação dos tutores.

## REFERÊNCIAS

AURELIO, B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

AZEVEDO, F. (Org.). **Pequeno dicionário latino-português**. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1957.

BARKER, P. Skill sets for online teaching. In: ED-MEDIA 2002 WORLD CONFERENCE ON EDUCATIONAL MULTIMEDIA, 2002, Denver, Colorado. Proceedings... . Denver, Colorado: Association For The Advancement Of Computing In Education, 2002. p. 1-7.

BERGE, Z. The role of the online instructor/facilitator. **E-Moderators**. 1995. Disponível em: <[http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach\\_online.html](http://emoderators.com/wp-content/uploads/teach_online.html)>. Acesso em: 20 jan. 2011.

BERNAL, E. G. La tutoría em la universidad colombiana: etapas, procesos y reflexiones. **Rhela**. v. 7. 2005. P. 239-256.

\_\_\_\_\_. Formação do tutor para a educação a distância: fundamentos epistemológicos. **EcoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-88, jan./jun. 2008.

BEYTH-MAROM, R.; HARPAZ-GORODEISKY, G.; BAR-HAIM, A.; GODDER, E. Identification, job satisfaction and work motivation among tutors at the

Open University of Israel. **International Review of Research in Open and Distance Learning**. v. 7, n. 2, set. 2006.

BRANDÃO, H.; GUIMARÃES, T. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jun./mar. 2001. Disponível em: <<http://www16.fgv.br/rae/artigos/151.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CHAN, B. A study of the relationship between tutor's personality and teaching effectiveness: does culture make a difference? **International Review of Research in Open and Distance Learning**. v.3, n.2, 2002.

EMERENCIANO, M. S.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser presença como educador, professor e tutor. **Colabor@**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-11, ago. 2001.

EVIA, Ena Ricalde; PECH, Silvia Campos. Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea. **Revista Electrónica Teoría de La Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, Espanha, v. 8, n. 2, p. 88-99, 30 dez. 2007. Disponível em: <[http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/monografico\\_n8\\_02.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/monografico_n8_02.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2012.

FERREIRA, Z. M. **Prática pedagógica do professor-tutor em educação a distância no curso Veredas – formação superior de professores**. 2009. 312 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Departamento de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-140200>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

FLEMMING, D.; LUZ, E.; LUZ, R. Monitorias e tutorias: um trabalho cooperativo na educação a distância. **Anais**. Congresso ABED 2002. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=64](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=64)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

GARCÍA ARETIO, L. Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED. In: GARCIA ARETIO, L.; OLIVER, A.; ALEJOS, A. **Perspectivas sobre la función tutorial**. Madrid: UNED, 1999. p. 19-54.

GARCÍA ARETIO, L. (Coord.). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Ariel, 2007.

GIANNASI, M. J.; ALMEIDA, S. A.; CHANAN, D.; LUNA, E.; GATTI, P. **A prática pedagógica do tutor no ensino a distância: resultados preliminares**. VirtualEduca 2005. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19515&dsID=n02gianasi05.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

GUILLEMET, P.; PELLETIER, S. **Le tutorat à la Télé-Université**. Distances et savoirs, 2005/2 v. 3, p. 207-230. Disponível em: <[http://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=DIS\\_032\\_0207](http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DIS_032_0207)>. Acesso em: 12 nov. 2011.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



JELFS, A.; RICHARDSON, J.; PRICE, L. Student and tutor perceptions of effective tutoring in distance education. **Distance Education**, Austrália, v. 30, n. 3, p. 419–441, nov. 2009.

LATCHEMA, C.; ÖZKUL, A.; AYDIN, C.; MUTLU, M. The Open Education System, Anadolu University, Turkey: e-transformation in a mega-university. **Open Learning**, London, v. 21, n. 3, p. 221-235, nov. 2006. Disponível em: <[http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week10/Lathchem\\_open-learning-AOF-2006.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Week10/Lathchem_open-learning-AOF-2006.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2012.

LÁZARO, A. M. La función tutorial en la formación docente. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Zaragoza, Espanha. n. 28, p. 93-108, 1997.

LLORENTE, M. C. El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta. **Eduotec**: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Islas Baleares, n. 20, p. 1-24, 01 jan. 2006. Trimestral. Disponível em: <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

LOYOLLA, W. O suporte ao aprendiz. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 148-152.

MARABOTTO, Maria Irma; GRAU, Jorge E. La tutoría telemática en la educación a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación A Distancia**, Sevilla, Espanha, v. 2, n. 1, p. 117-138, 01 jun. 1999. Senestral. Disponível em: <[http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/la\\_tutoria\\_telematica.pdf](http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/la_tutoria_telematica.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2011.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias de informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAYA, A. B. **Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial**. 2. ed. San Jose, Costa Rica: Oficina Subregional de Educación de La Unesco Para Centroamérica Y Panamá, 1993. 148 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001515/151516so.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

MITRA, S. **Manual for the tutors of learning centers in open schools**. Commonwealth of Learning, Vancouver, Canadá, 2008. Disponível em: <[http://www.unisa.ac.za/contents/courses/docs/Manual\\_for\\_the\\_tutors\\_of\\_learning\\_centres\\_in\\_open\\_schools.pdf](http://www.unisa.ac.za/contents/courses/docs/Manual_for_the_tutors_of_learning_centres_in_open_schools.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

MORA, F. Papel del tutor virtual en la educación a distancia (UNED). **Revista Calidad en la Educación Superior**. Programa de Autoevaluación Académica. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica, v. 4, n. 2, p. 104-119, nov. 2010.

MORAES, M.; TORRES, P. A monitoria on-line no apoio ao aluno a distância: o modelo do LED. **Colabor@ - Revista Digital da CVA – RICESU**, v. 2, n. 5, set. 2003.

NEDER, M. L. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000. 268 p.

NGENGE BULE, A.; MOLATLHEGI, M.; TSHAKA, N.; MAMADIS, S. **TSL 2008: tutor handbook**. University of South Africa. 2008. Disponível em: <<http://www.unisa.ac.za/contents/courses/docs/TSDL%20Tutor%20%20Handbook.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

NOVA CULTURAL LTDA. **Grande enciclopédia larousse cultural**. [s.l.]: Plural Editora e Gráfica, 1998.

O'ROURKE, J. **Tutoria no EAD: um manual para tutores**. Tradução Walter Ambrósio. Vancouver, Canadá: The Commonwealth of Learning, 2003. 186 p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/col/tutoriaEAD.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

PAGANO, Claudia Marisa. Tutores em la educación a distancia: un aporte teórico. **Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento**, Barcelona, España, v. 2, n. 2, p. 1-11, 01 ago. 2007. Semestral. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

PEREIRA, J. O cotidiano da tutoria. In: CORRÊA, J. (Org.). **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: ORESTE, P. (Org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

PRETI, O. **O estado da arte sobre "tutoria": modelos e teorias em construção**. Relatório de Pesquisa "O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, Mt: Uab-ufmt, 2003. 30 p. Disponível em: <[http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/tutoria\\_estado\\_arte.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2011.

RETNA, Kala S.; CHONG, Eric; CAVANA, Robert Y. Tutors and tutorials: students' perceptions in a New Zealand university. **Journal Of Higher Educati On Policy And Management**, London, v. 31, n. 3, p. 251-260, ago. 2009. Bimestral.

SCHMID, A.M. Tutorías: los rostros de la educación a distancia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 275-285, jul./dez., 2004.

TOPPING, K. **Tutoria**. GOMES, M. (trad.). UNESCO – Série Práticas Educativas – 5. International Academy of Education. 2000. Disponível em: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/)

publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05pt.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2011.

TORRES, A. **La educación superior a distancia**: entornos de aprendizaje em red. Universidad de Guadalajara. México: Innova, 2004.

UAB/CAPES. Universidade Aberta do Brasil. **Tutor**. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29)>. Acesso em 16 fev.2012.



# CONFIGURAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Mára Lúcia Fernandes Carneiro



## INTRODUÇÃO

Vamos inicialmente compor um pequeno cenário, bem comum aos fãs de jogos de futebol. Imaginemos que uma partida importante de seu time, contra o seu principal adversário, vai acontecer no próximo domingo, em uma cidade longe de onde você mora. Como você é um torcedor que não perde nenhuma partida, você conseguiu se organizar para viajar com um grupo, a fim de assistir à partida no local. Há aqueles, entretanto, que ficaram em casa porque gostam de ouvir a transmissão pelo rádio, enquanto outros preferem assistir ao jogo pela televisão. Para complicar ainda mais a situação, alguns torcedores assistirão à transmissão da partida de futebol por meio da televisão aberta na retransmissora local, enquanto outros acessarão a transmissão do jogo através de uma conexão a cabo ou via satélite. Além dessas possibilidades, há ainda aqueles que, como último recurso, utilizarão a internet para assistir ao jogo. E, quando seu time marcar o primeiro gol, será que todos esses torcedores verão, ouvirão e comemorarão essa jogada ao mesmo tempo?

Antes de responder à pergunta feita no parágrafo anterior, precisamos analisar as tecnologias envolvidas e temos de compreender o conjunto de equipamentos necessários para que ocorra a transmissão, seja via rádio ou via televisão, pois tudo isso afeta a velocidade de transmissão das informações, tanto via áudio quanto via vídeo. Além disso, quando houver a marcação do gol, o narrador (que provavelmente estará lá no estádio com você) precisará assistir ao que está acontecendo para então narrar o que viu e, posteriormente, transmitir aquilo que testemunhou. Há hoje, inclusive, rádios que configuram um atraso na transmissão (já que o áudio é transmitido com mais rapidez que o vídeo) para que a narração coincida com a transmissão televisiva, a fim de que os torcedores possam assistir à partida e ouvir os comentários especializados, com a sensação de que tudo ocorre ao mesmo tempo. Mas será que isso acontece mesmo? Afinal, quais são o tempo e o espaço que realmente compartilhamos em uma experiência dessa natureza?

### Tempo e espaço na educação a distância

Tempo é uma convenção, mas a percepção do homem sobre o tema varia muito de uma cultura para outra. As características da sociedade do século XXI estabeleceram outras relações entre o tempo, o espaço e o processo de trabalho. No bojo da sociedade capitalista, se considerarmos o tempo como uma “instituição social”, precisaremos considerar as divisões “tempo de trabalho”, “tempo de não-trabalho” (associado às atividades que ocorrem fora da jornada, mas vinculadas à ela, como o descanso) e “tempo livre” (aquele que o trabalhador pode usar como desejar). (ROSSO, 2006; LIEDKE, 2006). Só assim poderemos pensar sobre como e onde se incluirá o “tempo de estudo”, necessário, por exemplo, para participar de um curso a distância.

Associado ao espaço, há o conceito de “presencialidade”, diferenciado por Toschi (2008) como o “presencial físico”, quando se refere a um lugar

real, especificado e; o “presencial virtual”, quando se refere a um “espaço não-real”, relacionando-se ao uso, por exemplo, da participação em um curso, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem.

O modelo “presencial físico” ocorre em uma dimensão específica de tempo e de espaço, no qual os professores e os alunos estão presentes fisicamente e, ao mesmo tempo, em um espaço específico. Esta situação permite que todos possam ser “vistos” pela sociedade (LITWIN, 2001); no entanto, o mesmo não ocorre na educação a distância. Embora algumas propostas de cursos a distância envolvam lugares físicos, específicos para realização de encontros de professores e de alunos, o espaço não cumpre as mesmas funções simbólicas que realiza na educação presencial. Mesmo no ensino presencial, Kenski lembra que hoje o uso das tecnologias amplia as “possibilidades de ensino para além do curto e limitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula” (2007, p. 88).

No tipo “presencial virtual”, podemos estar em vários “espaços” a partir de um determinado lugar com o uso das tecnologias, tanto síncronas (como o telefone, o bate-papo ou a videoconferência) quanto assíncronas (como o correio eletrônico ou os fóruns de discussão). E como lembra Toschi, nesse tipo de presencial, os participantes definem seu tempo de forma individual e relativa e com certa autonomia (mas ainda dependente do cronograma e da agenda do curso que está participando).

A questão então é o quanto nossa organização estabelece limites entre os tempos e os espaços de trabalho e de estudo e os de lazer e de descanso. Mill e Fidalgo (2009) apresentam um estudo interessante sobre o uso do tempo e do espaço na perspectiva dos docentes envolvidos na educação a distância virtual, apontando como foram eliminados os limites espaço-temporais entre o local de trabalho e a residência, o tempo de trabalho (no local de trabalho) e o tempo de lazer (transformando-se em tempo de trabalho em casa). E essas questões podem também ser pensadas na perspectiva dos alunos e dos tutores a distância.

Mesmo que o curso a distância propicie flexibilidade para a participação de diferentes tipos de alunos, é preciso pensar sobre a própria disponibilidade de tempo e sobre a possibilidade de sua reorganização para atender às demandas que vão surgir daí, considerando questões como o gerenciamento do tempo e o adiamento das tarefas.

## A administração dos nossos tempos

No início dos anos 1990, o professor Eduardo Chaves escreveu um livreto, denominado “Administração do tempo”, questionando vários mitos associados ao uso do tempo. O primeiro centra-se na ideia de que ficamos escravos do relógio quando tentamos administrar nosso tempo. O segundo está relacionado ao fato de que administrar o tempo é algo que se aplica somente à vida profissional. Já o terceiro está diretamente atado ao pressuposto de que só produzimos mais e melhor quando trabalhamos sob pressão. E, finalmente, a velha máxima de que “ter tempo é questão de querer ter tempo”, como se isso fosse efetivamente uma opção, caracteriza

o último dos mitos. Estes permanecem atuais e significativos quando pensamos em participar de cursos a distância.

A Revista *Nova Escola* na reportagem intitulada “A educação a distância vale a pena?” destaca os mitos e as verdades acerca do ensino a distância. (MARTINS; MOÇO, 2009). É interessante observar que os autores já destacavam como “mitos”: as afirmações sobre o aluno poder estudar na hora em que desejasse; os cursos exigindo pouca dedicação de tempo para os estudos e; a pouca necessidade de sair de casa para participar de um curso a distância, bastando para isso ter um computador com adequada conexão à internet. Mesmo assim, inúmeros cursos continuam divulgando que a flexibilidade de tempo e de espaço é uma das grandes vantagens da educação a distância, o que acaba confundindo os alunos ingressantes.

A ideia de “flexibilidade” do tempo é, muitas vezes, confundida com “participo quando quiser”, ou “estudo quando sobrar tempo”. A falta de uma análise mais atenta dos compromissos já assumidos pode fazer com que um estudante se matricule em um curso a distância, ou com que um tutor assuma o compromisso de acompanhar uma turma desse curso, pensando que os estudantes cumprirão seus compromissos “nas horas de folga” ou “nos finais de semana”.

A educação a distância, por definição, caracteriza-se pela possibilidade de separação, no tempo e no espaço, dos atores envolvidos nesse processo educacional. A vida digital, contudo, relativizou o tempo e o espaço e, por isso, precisamos pensar um pouco mais sobre essas questões. O adiamento de tarefas (ou procrastinação) é provavelmente um dos problemas mais comuns de gerenciamento do tempo, mas os estudantes, principalmente em cursos a distância, parecem ser os mais expostos ao problema. Muitas são as explicações para que isso aconteça. Como há sempre muitas atribuições, parece que, por mais tempo que se dedique aos estudos, sempre será impossível concluir o trabalho. Além disso, como em um curso a distância não há horário específico para as aulas (a não ser no caso em que os horários de bate-papo ou de videoconferências são previamente agendados), o tempo parece ser totalmente desestruturado, impossibilitando o planejado das atividades. (CARNEIRO, 2007).

Uma das razões para o adiamento de tarefas é o fato de dispendermos muito tempo dentro de uma mesma atividade em um determinado momento. Em vez de destinar três horas em uma única noite para ler 50 páginas de um texto de Psicologia, o ideal seria a realização de um planejamento que dedicasse uma hora diária, durante três dias, à atividade de leitura. Essa prática é especialmente importante para o caso de temas mais difíceis ou menos atrativos. Se houver 30 ou 60 minutos diários reservados à determinada atividade, em vez de deixar o trabalho de uma semana para realizá-lo num único dia, existirão mais chances de obter sucesso na concretização de dada tarefa, reduzindo suas possibilidades de desistência ou de seu adiamento para um momento posterior.

As experiências em cursos a distância revelam a necessidade e a importância do planejamento da realização das atividades que foram assumidas (como tutor ou docente online). Algumas recomendações que podem auxiliar nessa organização:

- **Planejar o tempo de que se dispõe**

Uma sugestão é organizar um quadro com as atividades semanais. Dessa forma, é possível visualizar um panorama realista dos horários disponíveis e programar outras atividades importantes, sem sacrificar o tempo destinado aos estudos.

Usando um modelo-padrão (Tabela 1), podem-se organizar os horários com todas as atividades que se repetem a cada semana. Essas atividades devem incluir todos os compromissos diários, inclusive os tempos de deslocamento (entre a casa e o trabalho, por exemplo) e de descanso (lazer, esportes, sono etc.), de forma que se possa identificar o tempo que poderá dedicar ao trabalho de tutoria. É importante ser bem fiel no que diz respeito ao tempo reservado para cada uma dessas atividades, permitindo alguma flexibilidade quando ocorrerem imprevistos.

Tabela 1 – Esquema para a Utilização Semanal do Tempo (Horas/Semana)

Dias da Semana	Sono	Alimentação	Transporte	Família /Amigos	Estudo	Trabalho	Diversão	Outros
Segunda								
Terça								
Quarta								
Quinta								
Sexta								
Sábado								
Domingo								

- **Listar as tarefas acadêmicas**

A maioria das pessoas usa algum método para lembrar o que precisa ou o que deve fazer. Para planejar o tempo de forma mais efetiva, é ideal elaborar, a cada semana, uma lista das tarefas acadêmicas que devem ser realizadas. Ordená-las de acordo com as prioridades e estimar a quantidade de tempo necessária para a realização de cada uma delas pode-se constituir em um método eficaz de realização de tarefas. Esses três passos – listar, priorizar, estimar – são elementos-chave para o gerenciamento de seu tempo.

- **Decidir o que fazer e quando fazer**

A cada semana, o uso adequado da lista de tarefas e do quadro de horários, possibilitará a tomada de decisão sobre quando se deve realizar



dada atividade. Personalizar o registro em função dos hábitos e das preferências também é um dado importante para a otimização do tempo na realização de tarefas. Alguns alunos gostam de saber que tarefa específica está sendo realizada em cada horário livre; outros preferem uma lista das pendências para um determinado dia, sem especificar um tempo para realizar cada tarefa. Alguns, poucos, preferem se organizar com listas semanais, mas com esse método é mais difícil não adiar tarefas, porque elas muito grandes, desagradáveis ou desinteressantes. Por esse motivo, normalmente, as atividades serão transferidas para o fim da lista. Na condição de tutor, será necessário auxiliar os alunos na organização do tempo, adotando estratégias como o envio regular de mensagens (no início da semana de trabalho), lembrando os estudantes sobre as tarefas que devem realizar dentro do prazo estabelecido.

Quando se planeja o uso de períodos mais longos de tempo, para a concretização de dada atividade, normalmente é mais eficiente alterar tarefas ou temas do que realizar uma maratona sobre um único assunto. É importante lembrar-se de incluir intervalos no planejamento e de deixar algum horário livre aos imprevistos.

## Quem é o tutor bem-sucedido?

Um curso a distância via internet (ou *online*, como alguns autores preferem chamar) não é para qualquer pessoa. Muitas são as recomendações para os alunos que vão participar de um curso a distância (CARNEIRO, 2009), mas, no caso do tutor (ou docente), é importante ampliar essas recomendações e repensar algumas práticas. Eis algumas orientações para organização do trabalho do tutor:

- Ter acesso regular a um computador conectado à internet.
- Organizar o tempo de trabalho *online*, considerando aquele período necessário a ser dedicado a outros compromissos, ou seja, definir um horário específico para esse trabalho e avisar a família e os amigos que, aquele período, “em aula”, é dedicado à prestação de suporte aos alunos e não, simplesmente, horário de navegação na internet.
- Organizar o local de trabalho com devida iluminação, silêncio, espaço para acomodar livros, demais materiais etc.
- Reservar um horário específico para analisar, com atenção e com profundidade, as contribuições dos alunos no ambiente virtual, em vez de ler rapidamente as mensagens enviadas por eles, emitindo opiniões superficiais.
- Manter um registro (como um caderno de anotações) sobre o andamento do curso. Muitos tutores criam inclusive seções, separadas por aluno, para que possam anotar comentários ou lembretes sobre ações realizadas que precisam de maiores atenção e orientação.

- Acessar diariamente o ambiente virtual (se para o aluno recomenda-se o acesso frequente ao ambiente virtual, para o tutor esse acesso deve ser diário).
- Combinar com o professor responsável e com a equipe de tutores qual o período de tempo de que eles disporão para responder às mensagens dos alunos (por exemplo, até o final do turno seguinte ao seu envio ou até o dia seguinte).
- Habituá-los a ler os textos com atenção e com concentração, sempre até o final. Os hábitos de navegação na internet e a pressa a que estamos submetidos, muitas vezes, nos fazem “passar rapidamente os olhos” nos textos, não permitindo que ocorra sua efetiva compreensão. Como o tutor, orientará e esclarecerá as dúvidas dos alunos, recomenda-se que ele consulte o professor responsável em caso de alguma dúvida. O lema do tutor (e dos alunos) deveria ser: “ler, ler tudo e ler até o fim”.
- Ler com atenção as mensagens e os comentários dos alunos. Se considerar a mensagem de difícil compreensão, respondê-la, solicitando maiores informações (como no caso de mensagens com o seguinte conteúdo: “ocorreu um erro na instalação do programa”).
- Responder mensagens que considerar desrespeitosas ou ofensivas depois de refletir sobre o seu conteúdo, ou seja, deixar o tempo passar, lê-las novamente, elaborar o pensamento, pois, muitas vezes, a interpretação errônea e a resposta precipitada podem gerar mais desconforto do que solução, criando um clima desfavorável à aprendizagem.
- Revisar o que escreve, isto é, prestar a devida atenção à escrita, tanto na correção gramatical e ortográfica (usar um revisor de textos, por exemplo, antes de enviar mensagens) quanto no respeito às normas de etiqueta da internet (evitar palavras em maiúsculas, abreviaturas etc.).
- Discutir previamente com o professor (e com outros tutores do curso, quando possível) sobre a avaliação das atividades, estabelecendo claramente quais serão os critérios de avaliação adotados e como tais critérios serão aplicados. Exercitar previamente a elaboração dos pareceres de avaliação, explicitando o modo como esses documentos serão apresentados aos alunos. Isso auxilia muito o trabalho do tutor. Atenção: evitar a padronização e o uso do “copiar/colar” de pareceres de avaliação previamente elaborados, desconsiderando as especificidades de cada aluno. A orientação específica e o esclarecimento sobre quais objetivos não foram atingidos podem auxiliar muito mais os alunos a superarem suas dificuldades do que respostas prontas ou muito diretas.
- Compartilhar as dúvidas com o professor responsável e com os outros tutores do curso quando ocorrer algum problema, pois provavelmente eles já enfrentaram a mesma situação e talvez já

tenham uma estratégia para resolvê-lo. A construção coletiva de soluções enrique a experiência e facilita o trabalho de todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre os tempos e os espaços educacionais mudam com a inclusão das tecnologias e com a adoção da modalidade a distância. Tanto o aluno quanto toda a equipe (docentes e tutores) precisa rever sua organização do tempo e do espaço diário, para poder atender às demandas do curso a distância de forma qualificada.

A proposta de um espaço de interação e de formação continuada para os tutores, sob a orientação dos docentes participantes, pode possibilitar uma rica troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os problemas que surgirão, garantindo a superação das eventuais barreiras decorrentes da ausência de compartilhamento presencial e simultâneo da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, M. L. F. **Instrumentalização para o ensino a distância**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 72 p.

CHAVES, E. **Administração do tempo**. 1992. Disponível em: < <http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/MISC/timemgt.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LIEDKE, E. R. *Trabalho*. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

LITWIN, E. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, A. R.; MOÇO, A. Educação a distância vale a pena? **Revista Nova Escola**. Ed. Abril. n. 227, nov. 2009.

MILL, D.; FIDALGO, F. Uso dos tempos e espaços do trabalhador na educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da idade média. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, v. 32, p. 285-318, jan./abr. 2009.

ROSSO, S. Tempo de trabalho. In: CATTANI, A.D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

TOSCHI, M. S. O tempo e o espaço e a educação a distância. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 23-38. jun./jul. 1008.



# COMPETÊNCIAS NA TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Daisy Schneider  
Daniela Forgiarini Pereira  
Magda Bercht  
Patricia Alejandra Behar



## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir as competências necessárias para o exercício da tutoria na Educação a Distância (EAD) em universidades públicas. Para tanto, é preciso entender o conceito de competência desde sua origem. A palavra *competência*, de raiz indo-europeia (*pete*) e verbo derivado do latim (*competere*), traz os significados “lançar-se contra”, “estar adequado a”, “reunir condições para”<sup>1</sup>. Desse modo, existem ideias paralelas, tais como: (1) reunião de recursos para resolver problemas e (2) competição. Dentro das muitas bases que fundamentam a noção de competência, a perspectiva que adotaremos é a de reunião de recursos que o indivíduo realiza para resolver problemas. (BEHAR et al, 2013).

Ao longo da história, a palavra competência foi utilizada primeiramente na área jurídica no sentido de se ter condições para julgar algo. Em linguística, Chomsky (1985, apud SILVA, 2008) introduziu este tema, definindo competência como sistema de princípios geradores. Na área educacional, as competências começaram a ser utilizadas como substitutas das qualificações escolares para inclusão no trabalho dos soldados que estavam retornando da Segunda Guerra Mundial. Esta linha foi se desenvolvendo e, ainda hoje, as competências têm forte inserção na Educação Profissional. Por volta dos anos de 1990, o termo “competência” foi introduzido no Canadá e em vários países da Europa como um conceito aplicado aos sistemas educativos, alcançando grande repercussão em outras vertentes da Educação com maior intensidade a partir dos anos 2000.

As autoras utilizam como fundamentação teórica as obras de Philippe Perrenoud (1999, 2002) e Guy Le Boterf (1994, 2006). Para tais autores, as competências são um conjunto de recursos, que, mobilizados, possibilitam a resolução de problemas e de situações. Desse modo, o conceito de competência é compreendido de acordo com o primeiro significado na origem do termo, conforme explicitado anteriormente. Na Área da Educação, essa reunião de recursos não se limita aos conteúdos, ampliando a perspectiva de formação dos alunos e indicando as várias possibilidades de sua contribuição na área. O contexto atual tem forte influência da web 2.0, em que os conteúdos podem ser produzidos por qualquer usuário em *blogs*, *wikis*, *sites*, entre outros. Diante disso e das mudanças constantes no cenário mundial, torna-se fundamental pensar a Educação no sentido de uma formação integral do sujeito na qual a perspectiva da competência, no sentido apresentado neste artigo, pode ser uma aliada, especialmente na EAD.

## Competências e Tutoria

### Conceito de competência

Neste estudo entende-se que o conjunto de recursos que compõe as competências são os **Conhecimentos** (saber), as **Habilidades** (saber fazer) e as **Atitudes** (saber ser e saber conviver) – **CHA**, os quais devem ser mobilizados conforme a situação e contexto em que se inserem

<sup>1</sup> ORIGEM DA PALAVRA. Etimologia. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/artigo/panne/>>. Acesso em: 05 de fev. 2011.

para resolver problemas e para lidar com imprevistos e com novidades (PERRENOUD, 1999; 2002; ZABALA; ARNAU, 2010; LE BOTERF, 1994; 2006). Os conhecimentos são construídos na interação do sujeito com os objetos os quais podem ser materiais, situações, pessoas e o próprio sujeito (PIAGET; INHELDER, 1980; PIAGET, 1973). Para isso, exige-se que ele seja ativo para interagir. Já as habilidades são consideradas como: “uma ‘inteligência capitalizada’, uma sequência de modos operatórios, [...], de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserem’ a decisão” (PERRENOUD, 1999, p. 30).

O terceiro elemento das competências – as atitudes – muitas vezes é colocado em segundo plano. No entanto, para que as competências sejam postas em ação não bastam conhecimentos e habilidades. As atitudes estão ligadas ao modelo mental de cada indivíduo, sendo a expressão do modo de ver as situações e as pessoas. As atitudes referem-se à intenção, à vontade ou à prontidão do sujeito para agir e dar uma resposta, mobilizando os outros elementos do CHA (PENHA, 2008; BEHAR et al, 2013), de acordo com a necessidade e com as exigências da situação. Entende-se, assim, que a pessoa competente tem como atitudes a curiosidade, a atenção, a movimentação, a disposição para aprender, para rever seus esquemas e buscar novas possibilidades e novos significados.

Existe, no uso coloquial das noções de competência e de habilidade, uma tendência de sinonímia. No entendimento das autoras, além da reunião dos outros fatores em definição, a diferença entre habilidade e competência está na necessidade de reflexão que esta última exige para sua realização.

Diante disso, compreende-se que as competências referem-se a pessoas e aos contextos no qual se encontram na medida da interação do sujeito *no* e *com* o contexto, bem como a partir das suas experiências e das suas formações. (PERRENOUD, 1999; 2002). Nessa ação e mobilização dos recursos, o indivíduo pode encontrar soluções originais para os novos problemas ou situações, o que é possibilitado pela reflexão. Vale ressaltar que as soluções são “originais” do seu ponto de vista, e não necessariamente do grupo ou da sociedade. Além disso, dado o conjunto de elementos expostos, ressalta-se que as competências do indivíduo podem ser desenvolvidas por meio da sua autoavaliação e dos desequilíbrios cognitivos proporcionados pela ação do sujeito, possibilitando a aprendizagem.

No cenário atual da sociedade em rede, mostra-se fundamental o desenvolvimento de cada um dos elementos do CHA, a fim de compor uma competência. Na perspectiva profissional, o desenvolvimento de competências torna-se necessário, tanto para iniciar a atuação em uma área, por exemplo, a Educação a Distância, como para qualificar a prática já realizada.

Contudo, o enfoque da Educação, tanto na escola quanto na universidade, ainda está bastante centrado na perspectiva tradicional baseada em conteúdos. Tal prática não responde às exigências atuais, uma vez que os conteúdos trabalhados no início da graduação podem estar obsoletos ao final dela. Ainda, salienta-se que, a maior parte das iniciativas de educação formal não abarca questões comportamentais dos indivíduos e dos grupos.

Logo, compreende-se que os currículos precisam ser reformulados, tornando-se programas dinâmicos, que considerem o contexto, as necessidades de formação e o desenvolvimento de competências de modo a proporcionar uma educação integral dos estudantes. Com isso, estará se integrando o currículo aos pilares da Educação, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (DELORS et al., 1998).

É importante enfatizar que essa visão não exclui os conteúdos da formação. A arquitetura e as práticas pedagógicas, baseadas nas competências, potencializam mudanças de uma perspectiva de fragmentação para a integração, de memorização para a construção de conhecimentos, de passividade para ação e para o desenvolvimento de competências ao longo da vida. Ou seja, redireciona-se o foco do processo do ensino para a aprendizagem, sendo que esse pode ser auxiliado pelo processo de *Coaching*, que será apresentado neste capítulo.

## Competências dos tutores UAB

O tutor é um parceiro do professor nas ações de Educação a Distância, colaborando na orientação e no acompanhamento das atividades junto aos alunos. Esse ator da EAD deve ser um profissional graduado com experiência de um ano na Educação Básica ou Superior; deve possuir vínculo com programa de pós-graduação, com o setor público ou com formação pós-graduada – exigência que consta na legislação vigente para tutoria em universidades públicas.

A partir dos estudos realizados em uma dissertação de mestrado (SILVA, 2012) e em uma tese de doutorado (SCHNEIDER, 2011), das experiências das autoras em EAD e por meio da base nas atribuições listadas no *site* da UAB para a atividade de tutoria, reconheceu-se o grupo das dez competências fundamentais para o tutor, relacionadas a seguir:

**Fluência digital:** apropriação da informação digital e do potencial de conhecimento gerado (BARRETO, 2009), possibilitando não só o uso, mas também a criação e a produção de conteúdos e materiais através das tecnologias.

**Relacionamento interpessoal:** competência fundamentada na empatia, na mediação pedagógica, na facilitação nos processos de ensino e de aprendizagem, na cooperação, na transparência, no foco ao ser humano, na disponibilidade para trabalhar em equipe, além de fundamentar-se no adequado relacionamento com os alunos, com a coordenação e a equipe do curso.

**Organização:** competência focada na capacidade de estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes. A organização também será essencial à elaboração de relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e ao encaminhamento desse material periodicamente à Coordenação de Tutoria.

**Planejamento:** competência fundamentada no planejamento das atividades de tutoria e na seleção de estratégias adequadas ao grupo.

**Disponibilidade para mudança:** competência focada na capacidade de adaptação ao estilo de aprendizagem do grupo e ao estilo do professor. Também deve ser considerada a possibilidade de mudança, a partir do *feedback* dos docentes e dos discentes, além da disponibilidade para participação ativa nas capacitações propostas ao tutor.

**Administração do tempo:** capacidade de organizar sua agenda de compromissos, a fim de manter regularidade de acesso ao AVA e de dar retorno às solicitações do cursista dentro do prazo estabelecido (24 horas).

**Motivação do outro e de si próprio:** capacidade de manter a motivação no acompanhamento dos alunos durante o desenvolvimento, a orientação e a realização das atividades, sendo um facilitador dos processos. Da mesma forma, o tutor deve ser capaz de acolher as dificuldades dos alunos e de incentivá-los a permanecer no curso, sendo ativo na realização das atividades e na participação através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

**Avaliação da aprendizagem:** competência focada na capacidade do tutor de compreender o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, a fim de colaborar na avaliação da disciplina, sob orientação do professor responsável.

**Comunicação:** competência fundamentada na clareza e na objetividade da expressão escrita, tendo em vista a função de mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas. Organização do pensamento, coerência, fluência verbal, além da capacidade de fornecer e receber *feedbacks*, são competências comunicativas importantes para quem exerce a atividade de tutoria.

**Reflexão:** competência baseada na capacidade de abstração para refletir e analisar criticamente as competências que precisam ser desenvolvidas pelo tutor. Além da atuação como tutor, este deve responsabilizar-se pelas próprias consequências das suas atitudes.

Esse levantamento do grupo de competências, juntamente com os estudos sobre o tema, embasou a experiência relatada a seguir. Em estudos realizados posteriormente (BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2013), foram identificadas outras competências como, por exemplo, trabalho em equipe, mediação pedagógica e autonomia, entre outras.

## Experiências

O conceito de competência apresentado foi adotado para a realização de experimentos com materiais e com técnicas, a fim de apoiar o desenvolvimento de competências dos profissionais para atuarem em tutoria. O experimento ocorreu no segundo semestre de 2010, em uma situação do Curso de Capacitação em Tutoria a Distância (SEAD-UAB) para formação de candidatos à tutoria e para a capacitação de



tutores iniciantes. Utilizou-se a ferramenta Roda das Competências, que é um instrumento de autoavaliação. Como material de apoio, além das apresentações disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)<sup>2</sup> MOODLE<sup>3</sup>, adotou-se o objeto de aprendizagem CompEAD, o qual foi desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED)<sup>4</sup>, descrito neste capítulo. O objeto trata da formação de professores e de tutores sobre o conceito de competências, associado à EAD.

## Avaliação da Roda das Competências, plano de metas e diário de bordo no Curso de Capacitação em Tutoria a Distância (SEAD-UAB)

Na busca de apoiar o processo de desenvolvimento das competências do tutor, as autoras criaram a Roda das Competências, baseada em um modelo utilizado nos processos de *Coaching*, nomEADo Roda da Vida (O'CONNOR, 2002; DI STÉFANO, 2005). A roda original é dividida em dez áreas essenciais para a vida, a saber: relacionamento familiar, lazer, financeira, profissional, intelectual, emocional, espiritual, saúde física, relacionamento íntimo e relacionamento social. A Roda das Competências destina-se à autoavaliação das competências do indivíduo, neste caso, traduzido para o contexto de atuação de professores e de tutores na EAD, colaborando na identificação das competências a serem desenvolvidas. Esse instrumento foi elaborado de acordo com os estudos e o entendimento das autoras quanto às competências necessárias para a atuação do tutor a distância.

O experimento consistiu em sensibilizar os alunos do curso para a reflexão sobre sua trajetória, sua prática e suas competências. Disponibilizou-se a roda em um momento individual para que cada participante analisasse e avaliasse suas competências em uma escala de 0 a 10. A partir disso, verificaram seus gráficos de uma forma geral, porém com especial atenção às competências que foram avaliadas com menor grau de desenvolvimento, “dificultando a movimentação da roda”. O resultado permitiu a elaboração de um plano de metas, com a ajuda de perguntas facilitadoras de *Coaching* para que os alunos-tutores desenvolvessem a competência ou as competências escolhidas. O grupo dividiu-se em duplas de padrinhos e de afilhados para acompanhamento dos seus planos, o que poderia ser feito pelo ambiente, por *e-mail*, por comunicadores instantâneos ou por outra forma de comunicação que a dupla julgasse mais conveniente.

A Roda das Competências na Tutoria, utilizada na experiência, é reproduzida na Figura 1. As autoras sugerem a utilização da Roda das Competências segundo o percurso apresentado a seguir:

1. Avaliar o grau de desenvolvimento de cada competência, variando de 0 (não desenvolvida) a 10 (muito desenvolvida). Essa reflexão deve refletir o momento atual, como se fosse uma “foto”, ou seja, não se deve refletir como o tutor gostaria que fosse. Pintar o círculo dentro da área correspondente à competência.

<sup>2</sup> Ambientes Virtuais de Aprendizagem são programas que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato *Web*. Dentre esses, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (*webquest*), modeladores, animações, textos colaborativos (*wiki*) (Ministério da Educação, 2007).

<sup>3</sup> Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/>. Acesso em: 25 de maio de 2013.

<sup>4</sup> NUTED – Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação, disponível em <http://www.nuted.ufrgs.br/>. Acesso em: 25 de maio de 2013. O núcleo, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Alejandra Behar, está vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O NUTED é também integrante do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) da mesma universidade. O núcleo trabalha com o desenvolvimento e a utilização das tecnologias digitais aplicadas à educação, integrando a pesquisa feita por um grupo interdisciplinar de professores e de alunos do ensino superior (equipe de educadores, de programação e de *webdesign*).

2. Após a realização do percurso 1, é importante que o tutor perceba o modo como essa roda “está rodando”? Qual(is) seria(m) a(s) competência(s) que, se desenvolvida(s), teria(m) um maior impacto na carreira profissional do tutor?
3. Elaborar uma meta para o desenvolvimento dessa competência.

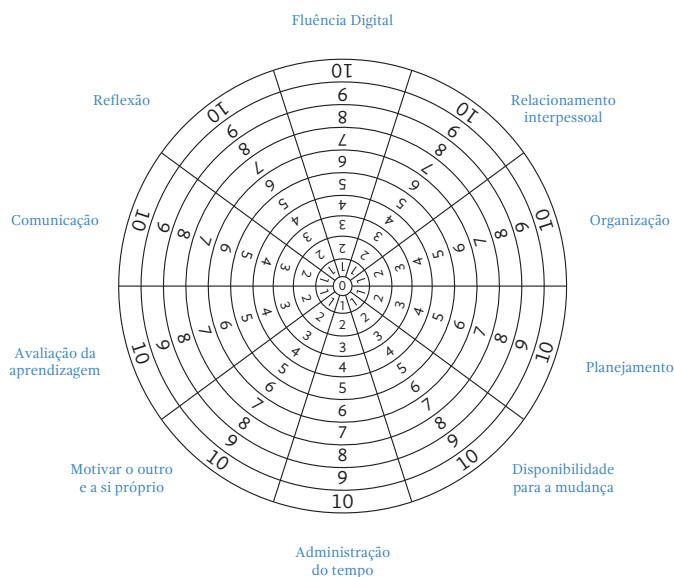


Figura 1 – Roda das Competências

FONTE: adaptado de BEHAR; PEREIRA; SCHNEIDER; CASTRO e SOUZA, 2009.

Com isso, em espaço criado no AVA (diário de bordo), os alunos publicaram a(s) competência(s) selecionada(s) para o desenvolvimento, assim como seu plano de metas SMART (específico, mensurável, alcançável, relevante, temporal). Em um período de tempo determinado no curso, o qual ocorreu a distância, cada aluno postou semanalmente, pelo menos, uma mensagem refletindo sobre ações do seu plano de metas. Essa atividade possibilitou pensar sobre o cumprimento ou não dessas metas, sobre as dificuldades encontradas, sobre as tomadas de consciência e sobre as mudanças de perspectiva. Assim, as autoras acompanharam a turma, disponibilizando as orientações necessárias, motivando e respondendo as dúvidas que surgiram.

Ao final desse período, houve um encontro presencial para retomada do conceito de competências e para o esclarecimento das possíveis dúvidas do grupo, bem como para a conclusão da atividade, aplicando novamente a Roda das Competências. Os alunos-tutores puderam comparar as autoavaliações realizadas entre a primeira e a última aula do módulo sobre as competências do tutor para a EAD, possibilitando um novo olhar sobre o instrumento e sobre a própria avaliação. Nesse momento, foi possível perceber a atitude de cada aluno diante de seus pontos a desenvolver, sendo que o desenvolvimento da competência está vinculado à motivação individual pela mudança, além de disciplina no cumprimento das metas.

## Objeto de Aprendizagem CompEAD

“Competências na Educação a Distância – CompEAD” é um objeto de aprendizagem (OA)<sup>5</sup> desenvolvido pelo NUTED por meio do Edital EAD UFRGS 11 (2009)<sup>6</sup>. Este OA está disponível em: <[http://www.nuted.ufrgs.br/objetos\\_de\\_aprendizagem/2009/compEAD/index.html](http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/compEAD/index.html)>.

O objeto foi inserido no AVA, através de seu *link*, como material de apoio aos alunos do Curso de *Capacitação em Tutoria a Distância* (SEAD/UAB) para estudos e complemento do trabalho realizado com o grupo. Alguns de seus materiais foram utilizados na primeira aula presencial sobre as competências. A seguir, apresenta-se a descrição do objeto de aprendizagem.

O CompEAD teve sua primeira validação externa em uma disciplina dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação, com alunos provenientes de várias áreas do conhecimento. O CompEAD pode ser utilizado, tanto na formação de professores e de tutores iniciantes na Educação a Distância quanto na qualificação do trabalho daqueles que já atuam na modalidade. Com o foco na Educação Superior, o CompEAD tem por finalidade debater o conceito de competências e motivar os estudantes a desenvolvê-las para qualificar sua atuação na EAD.

O objeto apresenta quatro módulos com desafios que têm como elementos disparadores a análise crítica de materiais, a resolução de problemas, a reflexão, bem como o uso de ferramentas de comunicação e de colaboração. Assim, acredita-se que será possível trabalhar a alfabetização digital e midiática dos estudantes, além do conteúdo do objeto.

O objeto de aprendizagem CompEAD disponibiliza: apresentação, guia (baseado no padrão RIVED), glossário (com *links* para esta seção nos textos introdutórios) e material de apoio como suporte geral. Na sua tela inicial, pode-se ouvir a trilha sonora do objeto (que procura traduzir as ideias do grupo no que diz respeito às competências), acompanhada de um guia especial da trilha. Dentro de cada módulo, o usuário encontra: (a) texto introdutório sobre seu respectivo tema, com apresentação e com mapa conceitual; (b) desafios, que podem agregar materiais de apoio; (c) leitura complementar e (d) vídeo. Os desafios procuram ligar o desenvolvimento pessoal das competências para EAD, relacionando-os à prática pedagógica de professores e de tutores nessa modalidade educacional. Na leitura complementar, disponibiliza-se um artigo de pesquisador sobre o assunto do módulo. Os vídeos foram produzidos pela equipe de desenvolvimento do objeto, destacando-se o vídeo do Módulo 1 sobre o Conceito e sobre o Histórico do CompEAD, com trilha sonora baseada na trilha do objeto elaborada por uma pesquisadora<sup>7</sup> do Núcleo. No mesmo Módulo, disponibiliza-se a primeira versão da Roda das Competências. (BEHAR; PEREIRA; SCHNEIDER; CASTRO; SOUZA, 2009).

Os módulos podem ser explorados livremente ou na ordem em que são dispostos no objeto, porém recomenda-se seguir a ordem apresentada para melhor aproveitamento de seu conteúdo. A interface segue os critérios de usabilidade (BASSANI et al., 2010), na qual se busca privilegiar a interação com os materiais e com as informações disponíveis. Sua metáfora lembra

<sup>5</sup> Os objetos de aprendizagem (OAs) são recursos de estrutura modular, que têm as seguintes características: acessibilidade (possibilidade de acesso em locais remotos); reusabilidade e adaptabilidade (podem ser aplicados em diferentes situações de aprendizagem e em distintos contextos); interoperabilidade (uso em diferentes plataformas como *web*, recursos móveis e TV digital) (IEEE, 2005; WILEY, 2000 apud TAROUÇO, 2006; ANJO; MACIEL; ALONSO, 2006). Um OA pode ser utilizado por qualquer ator envolvido no processo educacional, na sua prática pedagógica ou nas situações de estudo. Os objetos são facilmente encontrados por meio de repositórios e de mecanismos de busca na *web* quando há o registro dos seus metadados.

<sup>6</sup> Os Editais EAD UFRGS fazem parte do Programa de Fomento à Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS. Entre as linhas de ação, destacam-se o fomento à oferta de disciplinas de graduação na modalidade a distância em cursos presenciais, o desenvolvimento de objetos de aprendizagem e a produção de recursos tecnológicos e de novos processos em EAD, em todos os âmbitos da universidade.

<sup>7</sup> ROSAS, Fátima Weber. **Trilha Evolução**. Disponível em: [http://www.nuted.ufrgs.br/objetos\\_de\\_aprendizagem/2009/compead/inicio.html](http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/compead/inicio.html). Acesso em: 25 de maio de 2013.

<sup>8</sup>Padrão de metadados para objetos de aprendizagem do IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC).

um “foco”, remetendo à ideia de que as competências exigem foco e concentração dos sujeitos para resolução de problemas. O objeto possui metadados no padrão IEEE P1484<sup>8</sup>, sendo facilmente encontrado por meio de qualquer *site* de busca.

## Desenvolvimento de competências

A realidade dinâmica, complexa e conflitante das transformações que ocorrem constantemente na sociedade demanda novas formas de colaborar para o desenvolvimento de pessoas. Nesse sentido, os estudiosos dos processos de organização do trabalho têm buscado maior entendimento sobre formas de desenvolvimento de competências. Dentro das perspectivas mais atuais, o processo intitulado de *Coaching* tem sido largamente utilizado. Ferreira e Casado (2010) abordam a necessidade de maiores estudos científicos sobre *Coaching* e apontam o desenvolvimento do conceito, a partir da visão de diferentes autores, como se pode visualizar na tabela 1.

Tabela 1 - Visão de diferentes autores sobre Coaching

<b>Birch (2002)</b>	<i>Coaching</i> é uma abordagem sistemática de melhoria do <i>coachee</i> por meio de questionamento e de orientação com foco em mudanças incrementais nos resultados atuais, orientada a uma meta previamente definida.
<b>Blanco (2006)</b>	O <i>coaching</i> caracteriza-se como um processo de interação colaborativa voltado à promoção e ao estímulo da aprendizagem. O objetivo não é ensinar, mas sim auxiliar o outro a aprender.
<b>Carter (2001)</b>	<i>Coaching</i> é um processo interativo designado a ajudar o indivíduo a se desenvolver rapidamente. Usualmente relacionado à atividade profissional com foco no melhor elo desempenho ou comportamento. É um processo de aprendizado pessoal orientado por metas e elaborado para executivos. O <i>coach</i> oferece <i>feedback</i> e objetividade dificilmente obtidos no cotidiano da dinâmica organizacional.
<b>Dingman (2004)</b>	<i>Coaching</i> é um relacionamento de apoio entre um executivo com autoridade e responsabilidades gerenciais em uma organização. O <i>coach</i> que faz uso de um processo definido que facilitaria a obtenção do executivo de um conjunto de objetivo mutuamente acordados para incremento dos resultados pessoais e organizacionais.

<b>Maynard (2006)</b>	A atividade do <i>coach</i> , mais do que um superior, é a de um facilitador de processos. Provendo suporte e encorajamento. Em geral, <i>coaching</i> é um processo de orientação prática que promove desenvolvimento pessoal e profissional por meio de mudanças autopromovidas. Diferencia-se da terapia por sua orientação a uma população não-clínica (que busca uma melhora imediata no seu bem-estar ou cura em situações que exijam intervenção terapêutica).
<b>Pryor (1994)</b>	Um processo no qual o <i>coach</i> e seu cliente trabalham juntos na definição de uma meta de desenvolvimento pessoal e profissional, estabelecendo metas concretas que melhorem o comportamento em prazo definido. Por meio de questões abertas e <i>feedback</i> privado em que são expostas as vulnerabilidades pessoais ou de autoestima.
<b>Sztucinski (2001)</b>	<i>Coaching</i> é um relacionamento de ajuda formado entre um executivo e um profissional ( <i>coach</i> ) externo. O propósito do relacionamento é facilitar o desejo do executivo ( <i>coachee</i> ) de atingir suas metas relacionadas com desenvolvimento profissional e, essencialmente, com o resultado da organização.
<b>Ting Scisco (2006)</b>	O <i>coach</i> ajuda na melhor compreensão dos líderes sobre si mesmos de tal modo que eles possam explicitar seus pontos fortes e usá-los de forma mais efetiva e intencional, desenvolvendo as necessidades identificadas e do potencial ainda não testado. Muito do trabalho do <i>coach</i> envolve ajudar os gestores a adquirir clareza sobre as próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança.

FONTE: adaptado de Grant (2003a), Maynard (2006), Blanco (2006) e Sztucinsky (2001) apud Ferreira e Casado (2010)

As autoras optaram por utilizar a definição de *Coaching* proposta por Krauz (2007): processo que contribui para que as pessoas se transformem, reflitam sobre sua visão de mundo, sobre seus valores e sobre suas crenças. Com isso, é possível: refletir sobre suas aprendizagens; desenvolver novas habilidades e capacidades e; expandir sua prontidão para agir de forma coerente e eficaz. (KRAUSZ, 2007).

Dessa forma, pode-se perceber que, a partir de uma reflexão individual sobre suas competências atuais, facilitada pela Roda das Competências, o processo de *Coaching* pode auxiliar as pessoas a criarem metas para o seu autodesenvolvimento. É importante ressaltar que o papel do *coach* está

em fazer com que o *coachee*, sujeito que passa pelo processo, busque as próprias respostas por meio de perguntas facilitadoras, como:

- Quais as saídas possíveis?
- O que já funcionou com outras pessoas?
- Quais alternativas existem?
- O que é preciso fazer primeiro?
- Como se deve proceder para que isso funcione?
- O que é preciso para atingir a(s) meta(s)?
- Que dificuldades podem surgir?
- O que está faltando?
- Que outros obstáculos podem surgir?
- Resumo: o que se fará e quando será feito?

A atitude de fazer perguntas abertas, inerente ao processo de *Coaching*, é uma das melhores estratégias utilizadas no processo de reflexão. Parte-se do pressuposto de que a resposta mais adequada é particular e, portanto, a meta somente será atingida se a pessoa responsabilizar-se por ela.

No AVA, a exemplo do trabalho relatado neste artigo, esses questionamentos e outros necessários podem ser realizados em um diário de bordo individual e restrito, o qual permite que o aluno sintá-se à vontade para refletir e escrever sobre seu processo, tendo acompanhamento das formadoras. Já o fórum foi utilizado para realizar perguntas sobre o conceito de competência e para discutir aspectos gerais com o grande grupo. É importante salientar esse cuidado, diferenciando os aspectos que devem ser trabalhados individualmente, resguardando o processo do aluno e outros processos que podem ser abertos e tratados no âmbito da turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do tema e da experiência apresentados, entende-se a necessidade do tutor demonstrar autoconhecimento das suas competências para buscar desenvolvê-las. Sabe-se que não é uma tarefa fácil, pois não é um conceito amplamente divulgado e compreendido. Além disso, em Educação, os conceitos de competência e *Coaching* recebem muitas críticas em função da sua origem histórica.

Este capítulo não teve como objetivo encerrar a discussão sobre o tema, mas propor novos olhares sobre essa realidade. Nesse sentido, a reflexão individual sobre as competências e a proposta de desenvolvê-las incorpora-se em um processo mais amplo de planejamento de carreira e de crescimento profissional. A tutoria é uma possibilidade de formação dos indivíduos para futuramente assumirem o papel docente, o qual também terá outras competências necessárias a serem desenvolvidas.

Esse é um processo permanente de construção, uma vez que os sujeitos estão em constante trabalho de organização e de adaptação, reconstruindo

seus esquemas em novos patamares (PIAGET; INHELDER, 1980; PIAGET, 1973). Da mesma forma, o contexto sofre mudanças constantes e o profissional, tanto no papel de tutor quanto de professor, precisa enfrentar os novos desafios que surgem nesse percurso. Um exemplo claro disso é o cenário de transformações tecnológicas que demandam conhecer tais ferramentas e saber como usá-las, exigindo disponibilidade constante à aprendizagem e à abertura para mudanças.

Ao utilizar a perspectiva das competências na formação de tutores, esses sujeitos podem ter mais clareza em relação às suas possibilidades de ação, bem como aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes (CHA) que devem ser desenvolvidos para compor as competências. Assim, essa perspectiva aponta caminhos para a formação e a aprendizagem, qualificando a prática dos tutores, podendo permitir uma visão diferente, diante do acompanhamento dos alunos a distância; colaborando para uma prática de formação integral do grupo, ao considerar não apenas os conteúdos, mas também os questionamentos, o CHA e as metas para o desenvolvimento e a reflexão contínua ao longo do processo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ane. **Coach: um parceiro para o seu sucesso**. São Paulo: Editora Gente, 1999.

ANJOS, Alexandre M. dos; MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia M. Objetos de aprendizagem: uma proposta para produção de conteúdo digital no NEAD. In: World congress on computer science, engineering and technology education (WCCSETE), 2006, Santos-SP. **Anais eletrônicos...** Santos-SP: UNISANTOS – Catholic University of Santos, 2006. Disponível em: <[http://www.ic.uff.br/~cmaciel/anjos\\_maciel2005.pdf](http://www.ic.uff.br/~cmaciel/anjos_maciel2005.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2010.

BARRETO, Aldo de A.. **As estruturas de suporte da informação no processo do conhecimento**: o papel da fluência digital. S.l: s.editora, s.ano. Disponível em: <<http://aldoibct.bighost.com.br/Resumoatual.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

BEHAR, Patricia A.; PEREIRA, Daniela F.; SCHNEIDER, Daisy; CASTRO e SOUZA, Ana Paula F. Roda das competências. In: **CompEAD: competências na educação a distância**. 2009. Disponível em: <[http://www.nuted.ufrgs.br/objetos\\_de\\_aprendizagem/2009/compEAD/inicio.html](http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/compEAD/inicio.html)>. Acesso em: 25 de maio de 2013.

BEHAR, Patricia A.; RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro; SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia K. A. da; MACHADO, Letícia R.; LONGHI, Magalí T. Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, Patricia A. (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, Grupo A, 2013. P. 20-41.

BEHAR, Patricia A.; SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia K. A. da. Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR,

Patricia A. (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, Grupo A, 2013. P. 152-173.

BIANCHETTI, Lucidio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações**. Petrópolis, Vozes, 2001.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 26**, de 5 de junho de 2009. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao\\_fnde\\_n26.pdf](http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2009.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAVES FILHO, Hélio (Coord.). Metodologia em EAD. In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância em organizações públicas; mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006.

DI STÉFANO, Rhandy. **O líder-coach: líderes criando líderes**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

FERREIRA, Marcos; CASADO, Tânia. Coaching, mentoring ou career counseling? XIII SEMEAD, setembro de 2010. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.EAD.fea.usp.br/semEAD/13semEAD/resultado/trabalhosPDF/891.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, Lisboa-Portugal, v. 1, n. 1, p. 60-63, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2009.

KRAUSZ, Rosa. **Coaching executivo: a conquista da liderança**. São Paulo: Nobel, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Reflexão RH**, Lisboa, Portugal, v.1, n. 1, p. 60-63, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2009.

PENHA, Cícero D. **Atitude é querer: como a atitude faz a diferença na carreira, nos negócios e na vida**. Rio de Janeiro: QualityMark, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_. INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 6. ed. São Paulo: Difel, 1980.

SCHNEIDER, Daisy. **Planeta ROODA: desenvolvimento de arquiteturas pedagógicas para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental**.



2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. **Modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências de professores e tutores para a educação a distância.** 2011. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.


SILVA, Mônica R. da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Ketia K. A. **Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TAROUCO, Liane M. R.. Objetos de aprendizagem. In: **Fórum EAD/UFRGS**, 2005, Porto Alegre. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/sEAD/arquivos/objetosdeaprendizagem\\_liane.pdf](http://www.ufrgs.br/sEAD/arquivos/objetosdeaprendizagem_liane.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2006.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

111–121.



**DO PLANEJAMENTO À AÇÃO:  
ELABORAÇÃO DE DINÂMICAS  
DE TRABALHO EM GRUPO  
EM AMBIENTES VIRTUAIS  
COMO ESTRATÉGIA À  
MEDIACÃO E À INTERAÇÃO**

Márcia de Borba Campos  
Milene Selbach Silveira



## INTRODUÇÃO

Existem variados modelos de educação a distância (EAD) que levam a consequências pedagógicas importantes em termos de tipos de cursos, de modelos de aulas, de papéis dos atores envolvidos, do uso que se faz das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) etc. Soma-se a isso, a dimensão e a variedade que a educação *on-line* pode alcançar em termos de quantidade de alunos e de estilos de aprendizagem, que, muitas vezes, constituem obstáculos ao planejamento e à execução de atividades interativas.

O papel da tutoria na educação a distância e sua relevância nesse processo, tem sido debatido há alguns anos por estudiosos que têm se voltado suas pesquisas às questões relativas à função do tutor (EMERECIANO; SOUSA; FREITAS, 2001; FLEMMING, LUZ, E.; LUZ, R., 2001; MACHADO, L.; MACHADO, E., 2004; SELEME; SARTORI, 2004; LEAL, 2005a, DUARTE; POLAK, 2007; TECCHIO, 2008; SOUZA, 2009; OLIVEIRA; ROSINI, 2010; DIAS; LEITE; BATISTA, 2010; O'ROURKE, 2011; dentre outros). Nós entendemos o sistema de tutoria em EAD como um meio para a mediação da aprendizagem, a partir de ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a tutoria deve ser desenvolvida por educadores com competência didático-pedagógica e com apropriação tecnológica, podendo os educadores ser denominados professores, professores-tutores, professores *on-line* e tutores.

Diretamente relacionada às ações pedagógicas, gerenciais, técnicas e sociais do professor, a diversidade no perfil dos alunos torna a educação *on-line* mais complexa, podendo seus desafios estar presentes também quando temos um grupo reduzido de estudantes. Vindo ao encontro dessa diversidade, o educador deve considerar os níveis de letramento digital dos estudantes (GASPAR, 2010; MERCADO; ARAÚJO, 2010), que interferem nas interações *on-line* e no processo de comunicação, e o paradoxo das gerações de imigrantes e de nativos digitais (PRENSKY, 2001), ou gerações *Baby Boomers*, X, Y e Z (NOVELLI; LEITE; SITTA, 2010; VEEN; VRAKKING, 2009), que influem na forma como os estudantes se organizam e lidam com as tecnologias, já que muitos destes perfis podem estar presentes em um mesmo curso a distância. Assim sendo, este artigo trata dessas questões e apresenta dinâmicas de trabalho em grupo, como estratégias para a potencialização de uma prática pedagógica *on-line* mais participativa e efetiva.

### Letramento digital e as gerações de imigrantes e de nativos digitais

Conforme Campos (2010), a presencialidade virtual do professor e dos alunos é fator importante para a construção do contexto da aprendizagem, que se traduz também na qualidade e na intensidade das interações estabelecidas no cenário coletivo do ambiente virtual. Portanto, essa presencialidade depende do nível de letramento digital dos participantes e não decorre simplesmente do fato de se estar conectado ao ambiente, pois está ela condicionada ao efetivo envolvimento com as atividades propostas.

O conceito de letramento digital vai além do acesso ao computador (alfabetização digital). Ele inclui o uso de recursos computacionais como ferramenta para comunicação, para interação, para busca de informações; implica a apropriação da tecnologia digital e, a partir desta, a sua utilização na prática social. (GARCIA, 2010; MERCADO; ARAÚJO, 2010).

Na comunicação dialogada que se espera instaurar no ambiente virtual, Mercado e Araújo (2010) contribuem para a discussão quando observam que os níveis de letramento digital dos participantes interferem na dinâmica e na qualidade das suas interações. Ressaltam, ainda, que esses níveis vão sendo apropriados a partir do contato e da vivência prática dos participantes no uso das ferramentas computacionais, como suporte aos “novos” tipos de leitura e de escrita suportados pelas TICs. O estudo de Mercado e de Araújo indica que:

[...] o letramento digital implica a composição de novos gêneros digitais e de novos eventos e práticas de letramento, que a educação on-line é potencializada pelo uso de ferramentas e ambientes interativos e que o fórum, como espaço de interação, é marcado pelo diálogo e pela aprendizagem colaborativa. (MERCADO; ARAÚJO, 2010, p. 178).

É importante que o professor identifique os níveis de familiarização que os alunos possuem com o uso das tecnologias porque, em um mesmo curso, pode haver alunos com experiências diversificadas, sejam eles imigrantes ou nativos digitais, ou representantes das gerações *baby boomers*, X, Y ou Z. Sobre essas gerações, é importante esclarecer que os *baby boomers* nasceram no período pós-guerra, entre 1946 e 1969 (NOVELLI; LEITE; SITTA, 2010) e, apesar de terem a influência da televisão, em geral, apresentam maior resistência às tecnologias. Por apresentarem menor nível de letramento digital, precisam de mais tempo para se apropriar das ferramentas de interação e para compreender as diferentes formas de escrita e de leitura em um ambiente virtual. Por suas características, os representantes dessa geração, quando inseridos no mundo digital, são imigrantes digitais. (PRENSKY, 2001). Desta forma, os *baby boomers* participam desse novo mundo virtual com mais dificuldade, com menos independência e com menos naturalidade. Conseqüentemente, em um curso a distância, eles podem precisar de ajuda para explorar o potencial das ferramentas e para se sentirem incluídos no grupo.

Já os nascidos entre 1970 e 1980 pertencem à geração X, que já foi influenciada pela globalização e pelo contato com as tecnologias. (NOVELLI; LEITE; SITTA, 2010). A geração Y, por sua vez, compreende os nascidos entre 1981 e 1990, uma década de grandes avanços tecnológicos, enquanto que a geração Z inclui os nascidos a partir de 1991. Para esta geração, também denominada de *homo zappiens* por Veen e Vrakking (2009), as tecnologias são como extensões do cérebro e do corpo que permitem que as relações interpessoais e as informações assumam um caráter de onipresença, podendo estar disponíveis em todos os lugares ao mesmo tempo.

Os participantes das gerações X, Y e Z possuem maior facilidade para manusear diferentes tecnologias e apresentam maior desenvoltura no uso das ferramentas de interação e na compreensão dos gêneros digitais; essas gerações estão familiarizadas com os “novos” tipos de leitura e de

escrita suportados pelo computador; os X, Y e Z exploram as ferramentas e participam das atividades com maiores autonomia e independência, podendo interagir com dinamismo e com entusiasmo, compartilhando seus conhecimentos mesmo com quem somente conhecem virtualmente.

Os nativos digitais, definidos por Prensky (2001), são capazes de ler muitas informações enquanto escutam música, assistem a filmes, conversam, jogam e, inclusive, enquanto estudam. Esse grupo realiza tais ações de forma hipertextual, não linear, naturalmente, utilizando um comportamento diferente dos imigrantes digitais. Acostumados com as tecnologias, os nativos digitais estão sempre atualizados em relação aos lançamentos digitais, incluindo-os com facilidade no seu dia a dia. Além da geração Z, também podem ser incluídos como nativos digitais alguns nascidos na geração Y. Inclusive para os usuários dessas gerações, os professores precisam adotar estratégias de inclusão, de controle e de afeição, que serão discutidas mais adiante.

O professor deve considerar que a presencialidade do aluno é diferente de sua relação com a tecnologia e de seu nível de letramento, os quais interferem na efetivação dos diálogos e na realização das atividades. O educador deve, portanto, saber lidar com situações de aprendizagem e demandas diferentes, de acordo com a geração de seus alunos sabendo que, em breve, os imigrantes e os nativos digitais estarão cada vez mais juntos, interagindo.

Neste contexto, o trabalho em grupo é uma oportunidade para construir coletivamente o conhecimento, para trabalhar os conflitos, escutar a opinião alheia e defender um ponto de vista. Vitória e Christofoli (2010) afirmam que o trabalho em grupo representa riqueza de partilha de conhecimentos e de experiências entre os alunos, desde que desenvolvido em um clima de organização, de planejamento e de sistematização do que é produzido pelos componentes do grupo. Nesse sentido, o papel do professor torna-se essencial, pois é o seu planejamento da atividade que ditará o que é esperado de cada aluno e do grupo, bem como quais recursos poderão ser utilizados e quais são os resultados esperados. Ainda Buogo, Chiapinotto e Carbonara (2006) destacam que, no processo de aprendizagem, a criatividade e a iniciativa são fundamentais para que o aluno assuma a autoria de seus saberes. Portanto, a interação deve ser propiciada pelo tipo de atividade que é proposta e pelas habilidades pertinentes aos objetivos traçados.

## **Trabalho em grupo e relações interpessoais**

Vivemos tempos de mudanças. Não há como pensar os ambientes educacionais como espaços homogêneos. É necessário considerar o cotidiano e a riqueza que a diversidade propiciada pela interação entre os imigrantes e os nativos digitais pode compor na organização de grupos de trabalho, na construção da qualidade de espaços dialogados em rede. Nesse sentido, a atuação do professor se reflete para além do planejamento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), visto somente como uma disponibilização de materiais de apoio e de espaços para interação. Demonstrar ser alfabetizado

digital, não é suficiente para o professor planejar, prever, executar e realizar atividades pedagógicas no AVA que sejam dinâmicas e interessantes e que efetivamente promovam e/ou potencializem a aprendizagem. Espera-se, portanto, do professor a elaboração de uma metodologia de trabalho que permita uma relação pedagógica todos-todos, e, conseqüentemente, a criação de estratégias de gestão da aula, que aconteçam no ambiente virtual.

<sup>1</sup> Schutz, William C (1966). *The interpersonal under-world*. Palo Alto: Science & Behavior Books.

De acordo com Schutz<sup>1</sup> (apud FRITZEN, 1999), os participantes de um grupo se sentem integrados quando certas características são satisfeitas pelo grupo, como: necessidade de inclusão, de controle e de afeição (ou de afeto). Consideramos que essas necessidades interpessoais são condições para a criação e a manutenção de espaços interativos que acontecem no AVA e que devem ser vivenciadas pelos alunos e pelo professor. Consideramos, ainda, que tais demandas devem influenciar diretamente a decisão de qual estratégia de conteúdo será criada/adotada pelo professor na elaboração da sala de aula virtual.

Segundo Soares (2010, p. 92), “a aprendizagem social refere-se igualmente ao ser, estar, comportar-se e aprender em rede”. Portanto, a primeira necessidade que deve ser atendida, quando se ingressa em um curso a distância, é a de inclusão, que se relaciona com o “se sentir aceito, integrado, valorizado [...] por aqueles aos quais se junta” (FRITZEN, 1999, p. 12). Consideramos que essa necessidade de aceitação seja vivenciada em diferentes momentos pelos alunos, quando da realização de trabalhos em grupos, e, pelo professor, quando do início do curso em que é preciso estabelecer confiança e sentimento de pertença para o estabelecimento de um grupo eficaz. Assim sendo, além de ser necessário prever estratégias de interação para manter uma maior socialização do grupo, é preciso elaborar mecanismos para buscar alunos que estão ausentes, ou que sejam introvertidos, a fim de se evitar o isolamento. Ainda, para que todos possam colaborar, é necessário que as atividades estejam bem descritas e que seus objetivos estejam bem definidos, com o intuito de esclarecer o que se espera de cada aluno. Para tal, o planejamento torna-se essencial tendo em vista que a participação de poucos não pode esvaziar a discussão, no sentido de que o esperado já está posto, ou, ainda, para que a participação não requeira participações exclusivamente baseadas no senso comum, na fala pela obrigatoriedade de participação, é importante que as atividades sejam planejadas.

Outra necessidade interpessoal refere-se à de controle, que está relacionada às responsabilidades individuais no grupo, ou seja, “a necessidade que experimenta cada novo membro de se sentir [...] responsável por aquilo que constitui o grupo: suas estruturas, suas atividades, seus objetivos, seu crescimento, seus progressos”. (FRITZEN, 1999, p. 13). Para tanto, o professor pode elaborar atividades colaborativas que sejam realizadas em grupos, e que requeiram tomadas de posição do grupo. Assim, por exemplo, a indicação dos colegas de alguém que deverá representá-los poderá ser decidida, implicitamente ou naturalmente, por meio de resposta a algumas questões, tais como: alguém do grupo a que pertença já exerce algum tipo de controle? Como eu posso influenciar o grupo? Que poder eu tenho

nesse grupo? Como têm sido tomadas as decisões por quem participa desse grupo? Ainda caberá ao professor estabelecer outras atividades que propiciem a cada aluno aprender, praticar e compartilhar esse sentimento de controle.

Consideramos que, para que cada aluno possa vivenciar a necessidade de controle, o grupo deverá se sentir à vontade para aceitar a rotatividade no comando, bem como deverá aprender a trabalhar com diferentes estilos de decisão. O professor, portanto, não pode se descuidar, esquecendo-se de satisfazer as necessidades de inclusão.

Dando continuidade às características que deve conter um grupo para que os indivíduos se sintam incluídos, há a necessidade de afeição (ou de afeto), que está relacionada com as necessidades emocionais e amistosas, que consiste, segundo Schutz (apud FRITZEN, 1999, p. 14), “em querer obter provas de ser [...] valorizado pelo grupo”. Em AVA, consideramos que essa característica, além de estar relacionada à forma como os alunos expressam e satisfazem sua própria necessidade de afeição, tal aspecto está relacionado ao modo como o fazem para os demais colegas e para o professor. Nesse sentido, emergem as seguintes questões: respeito posicionamentos diferentes dos meus? Como me expesso diante das opiniões diferentes das minhas? Participo pontualmente das atividades esperadas e/ou delegadas a mim? Meu grupo responde às minhas colocações? Minhas contribuições são consideradas pelo grupo?

## Exemplos de dinâmicas de trabalho em grupo

Ao refletir acerca da organização de comunidades virtuais e do uso que elas fazem das TICs, Valente (2010) postula que:

O fato de existir um grupo de pessoas interessadas em aprender e elas estarem usando as TIC em um determinado contexto educacional, como acontece nos cursos de educação a distância on-line, não significa necessariamente o estabelecimento de uma comunidade virtual de aprendizagem (CVA). A constituição de uma CVA depende de muito outros fatores, como do nível de interação, de cooperação e de engajamento que se estabelece entre os participantes. (VALENTE, 2010, p. 232 – 233).

A internet e os variados recursos de comunicação e de interação permitem elaborar diferentes dinâmicas de trabalho em grupo, que considerem tanto as características hipertextuais e multimídiais dos nativos digitais quanto às habilidades construídas (ou em construção) dos imigrantes digitais.

Para trabalhar de forma contextualizada; incentivar a expressão das ideias; desafiar a curiosidade; apoiar o desenvolvimento da autonomia do aluno e de seu protagonismo –, o professor pode planejar dinâmicas diferenciadas que permitam a participação ativa de todos. Leal (2005b, p. 1) afirma que “o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir”. É necessário, pois, refletir sobre a ação do educador e planejar o que será feito, tanto antes de iniciar o processo de ensino como durante e depois desse processo.

Também, concordando com o posicionamento de Dias e Silva (2010), o diálogo e o exercício da argumentação são importantes instrumentos para a educação científica. Nesse sentido, os “alunos devem ser encorajados a compartilhar suas concepções num ambiente em que as atividades sejam estrategicamente elaboradas de modo a suscitar a defesa de pontos de vista distintos.” (p. 628).

Para que o professor possa trabalhar o exercício da argumentação, com respeito às necessidades interpessoais, sugerimos o desenvolvimento de projetos que serão, neste artigo, ilustrados por meio de dinâmicas de atividades em grupo. Para tal, adaptamos para o contexto virtual as etapas de planejamento, de acompanhamento e de avaliação de projetos que envolvam dinâmicas de grupo, apresentadas por Serrão e Baleeiro (1999), conforme a seguir:

- Diagnóstico: para conhecer o contexto e os participantes do projeto/atividade. Inclui definir quem são os participantes, quais são as suas características e qual o seu nível de letramento digital.
- Objetivos e metas: para saber aonde se deseja chegar e para quantificar os objetivos. Inclui definir os objetivos de aprendizagem e os resultados que se pretendem obter.
- Estratégia: para definir como alcançar os objetivos propostos a fim de operacionalizar o trabalho. Inclui definir quais são os passos para a realização do trabalho, qual metodologia será utilizada, como será feita a distribuição dos grupos e dos papéis de cada integrante no grupo, que responsabilidade caberá a cada participante e como integrar imigrantes e nativos digitais ao grupo.
- Recursos: para fazer o levantamento do que será necessário a fim de realizar a atividade. Inclui definir os materiais que estão à disposição e quais recursos síncronos e assíncronos podem ser utilizados.
- Cronograma: para verificar o tempo necessário e disponível a fim de realizar a atividade. Inclui definir quantos encontros síncronos e assíncronos serão necessários, qual a previsão de tempo para as discussões síncronas e assíncronas e o que será discutido em cada encontro.
- Acompanhamento e avaliação: para definir de que forma o trabalho será avaliado, como avaliar e que modificações são necessárias. O acompanhamento e a avaliação acompanham todas as etapas do trabalho.

Ainda com base em Serrão e Baleeiro (1999), existem princípios básicos para se trabalhar com grupos. Tais princípios devem ser considerados no planejamento das atividades. Apresentamos nossa releitura desses atributos, considerando o espaço virtual como foco das relações:



- Confiar e respeitar-se mutuamente (necessidade de inclusão): os participantes – imigrantes e nativos digitais – têm ritmos diferenciados e seguem processos distintos. Deve-se considerar que o ritmo do grupo não deve ser o somatório dos ritmos individuais, mas, sim, algo que se constrói conjuntamente no processo de interação. Deve-se buscar a participação de todos, com comprometimento, para o alcance dos objetivos de forma compartilhada.
- Colocar limites (necessidade de controle): o professor deve definir os limites que vão permitir a formação de grupos, a preservação do clima de confiança e de respeito, a comunicação entre os participantes do grupo, e a pontualidade na realização das atividades. Enfim, o professor deve definir as regras básicas de convívio e de funcionamento do(s) grupo(s), que podem estar definidas em um *contrato didático*, inicialmente apresentado, podendo ser complementado/revisado/aprovado pelos alunos.
- Construir o vínculo afetivo (necessidade de afeição ou de afeto): a relação entre as pessoas, na convivência em grupo, se estabelece se existir disposição interna para tal. Assim, é preciso que todos estejam dispostos a estar ali, ajudando-se e acompanhando as trajetórias uns dos outros, confiando na capacidade individual e buscando alternativas para sanar as dificuldades que possam surgir.

A seguir, propomos algumas atividades que visam favorecer a construção do conhecimento e estabelecer o desenvolvimento de habilidades, a partir do trabalho em grupo e da relação interpessoal. Não se tratam de “receitas de bolo”, mas de sugestões elaboradas pelas autoras, que podem ser adaptadas ou recriadas para cada realidade, com o intuito de fomentar a discussão sobre o planejamento, sobre a formação e a manutenção de comunidades virtuais de aprendizagem.

### Dinâmica 1: Telefone sem fio

De acordo com a classificação de Serrão e Baleeiro (1999), a dinâmica aqui chamada de *Telefone sem fio* pode ser classificada nas temáticas de identidade, de integração, de comunicação e de grupo porque trata da identidade do indivíduo e da identidade do grupo. Essa atividade permitirá aos participantes que se conheçam; que verifiquem suas dificuldades, suas facilidades e seus limites; que possam se expressar por meio da comunicação escrita; que saibam desconsiderar “ruídos” na comunicação; e que possam se reconhecer como grupo, criando e revendo regras de convivência no espaço virtual. Tal dinâmica trabalhará, portanto, com as necessidades interpessoais já descritas.

O *Telefone sem fio* se resume à elaboração de um texto colaborativo, formado por perguntas e por respostas, que poderá ser construído em uma sala de bate-papo, de forma rápida, com manifestações mais espontâneas;

ou poderá ser redigido em um fórum, se o objetivo for trabalhar com argumentos mais fortes e pautados por dado referencial teórico.

O professor deverá criar a sala de bate-papo ou fórum, além do texto que explicará a dinâmica da atividade (o que será feito, onde, por que, quem participará e até quando a atividade se estenderá). Na data e horário, previamente combinados, o professor disponibilizará a primeira pergunta. Um aluno se apropriará da pergunta, respondê-la-á e elaborará um novo questionamento, que estará relacionado ao tema da discussão, e, assim, sucessivamente.

Se a comunicação for via sala de bate-papo, sugere-se o estabelecimento de símbolos para indicar que alguém se apropriou da pergunta e que estará formulando sua contribuição, dando continuidade à dinâmica. Ao receber tal símbolo, por exemplo, @, os demais participantes não poderão responder à última questão e precisarão aguardar que o colega, responsável pelo questionamento, envie sua resposta (junto com a nova pergunta), que será respondida por outro colega. Ainda, quando se tratar de sala de bate-papo, o professor poderá estipular um prazo máximo que alguém terá para responder à pergunta. Desta forma, esgotando-se esse tempo, qualquer outro colega terá a oportunidade de responder à pergunta anterior, dando continuidade à atividade.

Se a opção for por utilizar o fórum, o professor deverá especificar, na descrição da atividade, que se esperarão manifestações mais elaboradas, apresentadas com fundamentação teórica, possibilitando o desenvolvimento de posturas mais significativas do aluno. Portanto, a participação de algum integrante do grupo só terá início mediante a proposição de fundamentação teórica. O formato da mensagem que iniciará a dinâmica será muito importante porque indicará o formato das próximas interações.

A dinâmica, acima descrita, continuará até que todos tiverem participado, ou até que o prazo estipulado para a realização da atividade tenha se esgotado. Conforme o número de alunos da turma será possível, ainda, limitar a participação, restringindo o número máximo de contribuições.

A Figura 1 ilustra uma síntese das ações previstas no *Telefone sem fio*, para turmas com muitos alunos. É importante esclarecer que, previamente, se limitou a participação de cada aluno ao envio de uma mensagem. As setas pontilhadas representam ações iterativas, que acontecem mais de uma vez.

Aos alunos não participantes, sugerir-se-á que se organizem em pequenos grupos para que, a partir das interações, escolham uma questão que será aprofundada e, posteriormente, apresentada ao grande grupo.

É importante ressaltar que essa dinâmica permitirá aos participantes analisarem seu nível de letramento digital, desenvolvendo a familiarização com os recursos da ferramenta e com os processos de leitura e de escrita que acontecem em ambiente virtual. Tal dinâmica permitirá, também, que o todo se organize como grupo, valorizando a capacidade de se expressar, de resolver problemas (além da tomada de decisão na escolha da pergunta a ser respondida), de demonstrar agilidade e de desenvolver a capacidade investigativa para continuidade da dinâmica. Com a prática do *Telefone sem fio* será possível revelar o potencial discursivo dos alunos e viabilizar uma comunicação dialogada.

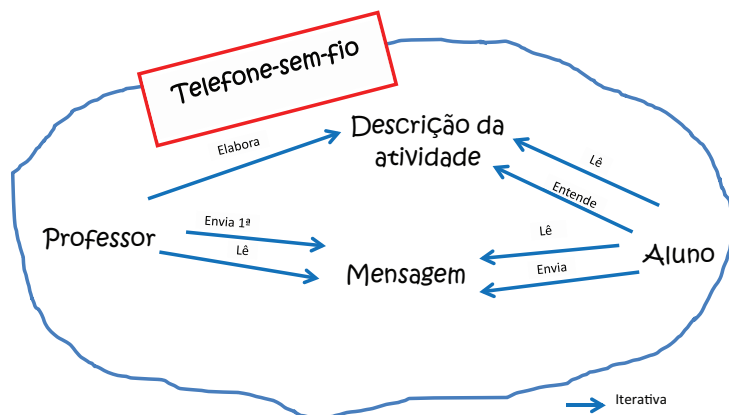


Figura 1 – Síntese da Dinâmica Telefone sem Fio

Por fim, no que se refere aos desafios ao professor, destacam-se:

- O planejamento: na descrição da atividade, o professor deverá informar o que pretende com ela (objetivo), o que será esperado de cada aluno e o que deverá ser evitado. O professor deverá explicitar, também, como os alunos poderão continuar a dinâmica, caso a “corrente seja rompida” por um colega. Durante essa etapa, será fundamental que haja a preparação/seleção de materiais de apoio, bem como o envio da primeira mensagem, que iniciará a dinâmica.
- O acompanhamento: as primeiras mensagens deverão ser monitoradas para evitar que a dinâmica seja interrompida. Desta forma, caberá ao professor excluir as mensagens que não estão adequadas e encaminhá-las aos seus remetentes para que saibam o que não está de acordo. Entretanto, caso não seja possível apagá-las, o professor deverá participar do fórum – seguindo as regras da dinâmica – para resgatar/mostrar a forma correta de interação.

## Dinâmica 2: Colcha de Retalhos.... E que Retalhos

Uma das tarefas frequentes em cursos a distância refere-se à leitura de materiais, cuja prática serve para a construção de um referencial teórico e para a qualificação das interações, a partir da existência de coerência nas participações dos alunos com as atividades propostas, acerca do conteúdo em fase de estudo. Ou seja, busca-se qualificar a argumentação a partir das leituras realizadas.

A dinâmica da *Colcha de retalhos... E que retalhos*, criada pelas autoras, refere-se justamente a diferentes formas de se trabalhar com textos. Nesse sentido, propor-se-á que a turma se organize em grupos, cada um escolherá o texto que aprofundará e que apresentará/explicará aos demais grupos. Sugere-se que o conjunto inicial de materiais, previamente selecionado pelo

professor, deva versar sobre um mesmo conteúdo, para que o objetivo seja o aprofundamento de determinado tema.

Após a escolha do texto, os participantes precisarão de um período de tempo para a leitura individual e depois para as discussões, que poderão acontecer em fóruns e/ou salas de bate-papo. Fará parte desse exercício a organização proposta a seguir: um aluno por grupo ficará responsável por reunir as principais ideias e as contribuições de seus companheiros. Depois disso, esse aluno elaborará uma síntese, representativa do seu grupo, para compartilhar em um fórum, a fim de que todos possam ter acesso. A relação interpessoal denominada de controle é essencial ao grupo para que este avance (baseado em decisões) e assuma responsabilidades.

Ao final, por meio de sorteio, uma pessoa de cada grupo assumirá o papel de entrevistado, enquanto os demais serão os entrevistadores. Haverá, portanto, tantos entrevistados quantos grupos na turma houver. Os entrevistados se reunirão para compreender melhor os textos, enquanto os entrevistadores organizarão suas estratégias de entrevista. Após, cada entrevistado entrará em uma sala de bate-papo e interagirá com um grupo de entrevistadores, que não poderá ser do seu grupo original. Ao término, os grupos retornarão à formação inicial para elaborarem um texto coletivo sobre a reportagem realizada, contemplando os pontos de vista do entrevistado e dos entrevistadores, e disponibilizarão o texto produzido no ambiente virtual da turma, conforme ilustrado na Figura 2.

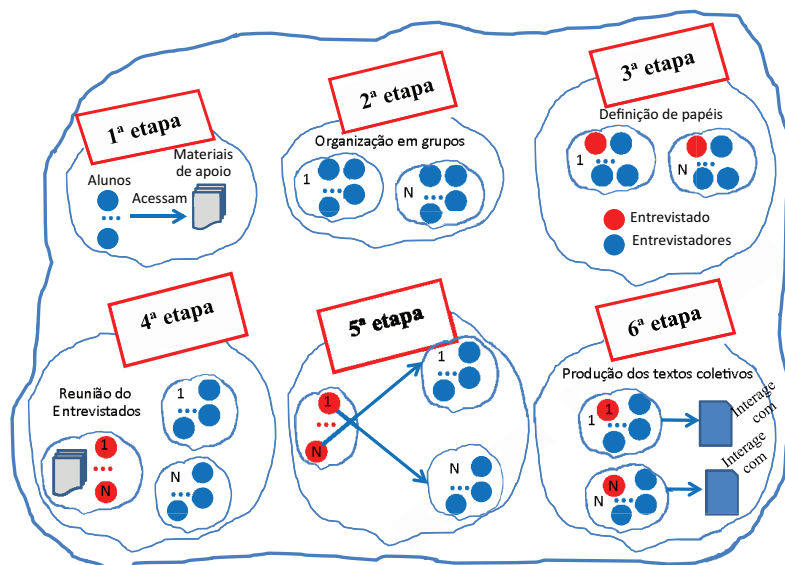


Figura 2 – Síntese da Dinâmica Colcha de Retalhos... E que Retalhos

Em *Colcha de retalhos... E que retalhos*, o professor, além de configurar o ambiente virtual (escolher os recursos, tais como: Escolha, Sala de Bate-Papo, Fóruns e; disponibilizar os textos), deverá apoiar as discussões dos grupos, tanto “circulando” virtualmente pelas salas de bate-papo quanto acompanhando as postagens nos fóruns. Além de atuar como mediador das discussões, o professor deverá auxiliar seus alunos na compreensão de ideias e na sistematização das informações.

### Dinâmica 3: Quem é quem?

No processo de ensino e de aprendizagem, os alunos podem assumir diferentes papéis, que podem se potencializar quando este processo acontece em um ambiente virtual. A dinâmica *Quem é quem* permitirá aos participantes vivenciar diferentes papéis, que facilitam ou dificultam o processo do grupo. Nessa atividade, muitas vezes, o grupo terá de reconhecer os papéis, transformando-os, caso seja necessário. Ao professor reservar-se-á a tarefa de escolher quais papéis desejará que sejam vivenciados. Poder-se-á, por exemplo, apresentar um tema polêmico e indicar aqueles que são favoráveis e os que são contrários à polêmica apresentada. Também será possível definir e distribuir determinados personagens, solicitando que os participantes ajam como esses sujeitos ficticiais na forma de uma atividade teatral que acontecerá em ambiente virtual, conforme a Figura 3.

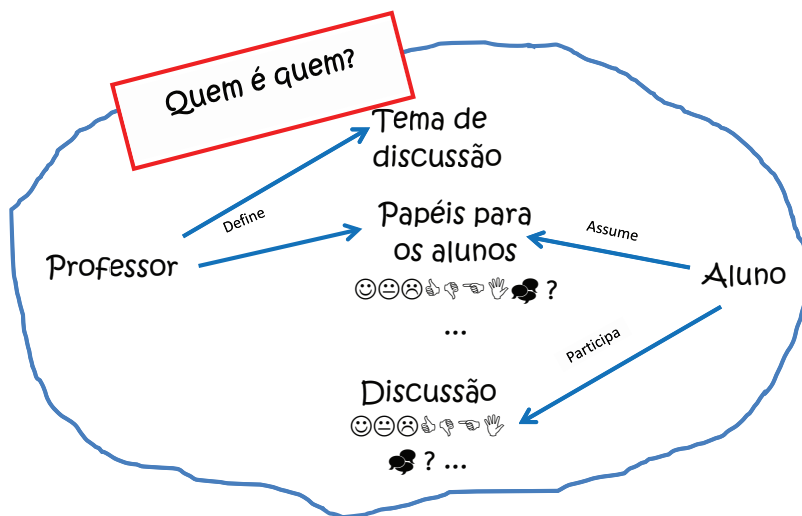


Figura 3 – Síntese da Dinâmica Quem é quem?

A seguir, detalharemos alguns papéis que poderão surgir na comunicação *on-line*, como resultado do nível de letramento digital do participante, de acordo com os diferentes perfis de alunos ou com a falta de interesse/motivação para participar da atividade:

- **Mediador:** é aquele que incentiva as discussões e procura manter a motivação do grupo; busca a cooperação de todos os participantes; e preocupa-se com aqueles que não estão participando.
- **Interessado:** é aquele que demonstra interesse no assunto e na dinâmica de trabalho adotada para a discussão; ajuda o mediador, mantendo o debate, ou seja, evitando que ocorram momentos de silêncio ao longo da discussão; também convida os colegas a participarem da atividade; e critica aqueles que não estão colaborando.
- **Tímido:** é aquele que participa das discussões, mas com pequenas contribuições; escreve pouco; sabe o que está sendo discutido, mas interage pouco com o grupo; afirma estar acompanhando as discussões quando convidado ao debate, mas prefere ler; e compromete-se a auxiliar o grupo na pesquisa de materiais e nas discussões assíncronas. Conforme a atuação do mediador e dos interessados, esse personagem poderá mudar seu comportamento durante a interação.
- **Demorado:** é aquele que interage como alguém que possui um nível menor de letramento digital. Desta forma, enquanto a discussão se estabelece, não participa porque ainda está escrevendo a sua mensagem; quando envia sua contribuição, o grupo já está discutindo outras questões; não consegue acompanhar o ritmo das discussões e não sabe o que está sendo aprofundado pelo grupo porque permanece a maior parte do tempo escrevendo; afirma que ninguém interage com ele ou que discute sobre as mensagens por ele enviadas quando convidado ao debate; e poderá alterar seu comportamento durante a interação.
- **Concordante:** é aquele cuja participação se resume a reforçar o que seus colegas já escreveram (“eu também acho”, “é isso aí”, “ahã”, “é, pode ser”, “concordo em gênero e número”, “falou e disse” etc.); praticamente não traz contribuições significativas ao grupo; torna-se ausente, mas, quando é questionado, volta a interagir a partir da interação de algum colega; e poderá mudar seu comportamento durante a interação.
- **Ausente:** é aquele que não expressa opiniões; não demonstra interesse na discussão; demonstra que não sabe o que está sendo discutido, mas que o grupo pode continuar sem se preocupar com ele quando convidado ao debate; e poderá alterar seu comportamento durante a interação.
- **Inoportuno:** é aquele que contribui com ironia; não respeita a opinião dos colegas; traz assuntos que não estão sendo discutidos; atrapalha o processo de interação, desanimando o grupo; critica

a atuação do grupo, a escolha do tema da discussão, o papel do professor, o andamento do curso quando questionado; e dificilmente alterará seu comportamento durante a interação.

Para o início dessa dinâmica, o professor distribuirá um perfil de participante para cada aluno (devendo haver repetição de papéis no grupo), com a explicação do que se refere, mas sem que o estudante saiba quais são os outros papéis. Após, o professor organizará a turma em grupos para que resolvam um desafio em uma sala de bate-papo, na qual cada um deverá participar de acordo com o papel recebido. Ao final da discussão (e/ou do tempo pré-estabelecido para a discussão), os grupos deverão apresentar o resultado da atividade e deverão identificar quais comportamentos foram reconhecidos durante a execução da atividade. Os grupos terão, ainda, de descrever quais estratégias utilizaram para que a maioria dos integrantes pudesse participar da discussão. Por fim, essa dinâmica deverá ser proposta quando o grupo já estiver integrado e quando já houver a construção de vínculos afetivos entre os participantes e o professor para que não haja desavenças.

#### **Dinâmica 4: Nosso Problema, nossa solução**

O professor apresentará uma situação-problema e solicitará para o grande grupo se organizar em pequenos grupos. Cada participante deverá analisar o problema, esclarecendo termos ou expressões desconhecidas. Essa interação poderá acontecer em um fórum geral para permitir que os demais colegas possam se valer dessas explicações.

Após, os participantes deverão assumir um, dentre os seguintes papéis que adaptamos de Toledo Júnior et al. (2008):

- **Coordenador:** é aquele que lidera o grupo em todo o processo, encorajando a participação de todos, mantendo a dinâmica do grupo, controlando o tempo e assegurando que um colega possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo. Nessa dinâmica, o coordenador, corresponderia ao papel do mediador, descrito em Quem é quem.
- **Relator:** é aquele que registra pontos relevantes apontados pelo grupo; ajuda o grupo a ordenar seu raciocínio; participa das discussões; e registra as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo.
- **Membros da equipe:** são aqueles que participam das discussões; ouvem e respeitam a opinião dos colegas; fazem questionamentos; e procuram alcançar os objetivos de aprendizagem.
- **Professor:** é aquele que elabora a situação-problema; estimula a participação dos grupos; auxilia o coordenador na dinâmica do seu grupo; verifica a relevância dos pontos anotados; impede a ocorrência de desvios no foco da discussão; assegura que os grupos atinjam os objetivos da aprendizagem; e verifica o entendimento das equipes sobre as questões discutidas.

Cada grupo deverá escolher um coordenador, para dirigir a sessão; e um relator, para registrar as discussões do grupo. A função do professor será a de facilitar o funcionamento dos grupos e de garantir que cada grupo alcance os objetivos de aprendizagem, de acordo com o que foi previsto. Este deverá se limitar ao mínimo de intervenções necessárias, evitando assumir a posição de coordenador do grupo ou ditar como o problema deve ser resolvido. Desta forma, os grupos precisarão de uma sistemática própria, estabelecida por seus integrantes, e estruturada de tal forma que estes poderão analisar e solucionar o problema posto. A Figura 4 ilustra esta dinâmica.

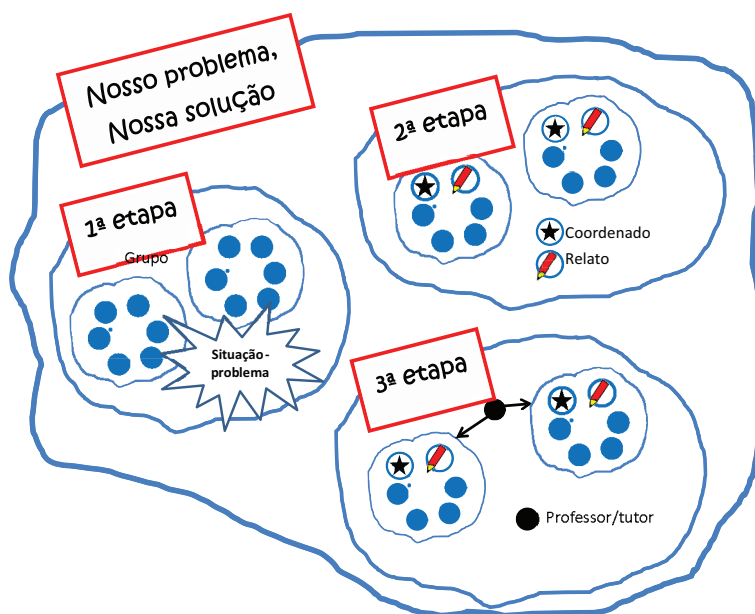


Figura 4 – Síntese da Dinâmica Nosso Problema, Nossa Solução

Para as discussões, cada grupo deverá solicitar ao professor a criação de ferramentas que serão necessárias para discutir e analisar o problema, bem como para propor uma solução. Por exemplo, poder-se-á solicitar uma sala de bate-papo para a realização de discussões, baseadas na técnica de *brainstorm*, um fórum para as discussões com maior profundidade, uma *wiki* para a resolução coletiva do problema. Caberá ao professor acompanhar os grupos para que as necessidades interpessoais – de inclusão, de controle e de afeição – sejam consideradas adequadas ao bom andamento do trabalho de cada grupo.



## Dinâmica 5: Gincana virtual

Esta dinâmica visa incentivar a colaboração entre os alunos; propiciar a integração de alunos de diferentes grupos; e discutir/revisar assuntos trabalhados no curso/disciplina. Para a concretização da *Gincana virtual*, o professor deverá disponibilizar um texto com as regras da atividade. Tais regras incluirão as formas de participação, de pontuação e de penalização. O professor disponibilizará salas de bate-papo (uma para cada equipe) destinadas às discussões e às soluções dos desafios, e um fórum, organizado em tópicos para a postagem das respostas.

No que diz respeito às regras, deverão ser incluídas as seguintes orientações: os objetivos da atividade; a forma de composição das equipes; a função do relator (postar as respostas da equipe, entre outras); a pontuação para cada desafio respondido corretamente; as penalidades; o local de postagem das soluções; e as ferramentas para comunicação entre os componentes da equipe (somente via sala de bate-papo da equipe, por exemplo). A descrição dos desafios (perguntas relacionadas ao conteúdo previamente trabalhado ou aos materiais de apoio etc.) também deverá ser criada pelo professor e somente será disponibilizada no início do período definido para a realização da atividade.

No início do período definido, os alunos, organizados em equipes, serão convidados a rever as regras da gincana (previamente divulgadas); a acessar a lista de tarefas; e a entrar na sala de bate-papo correspondente à sua equipe. Nas salas de bate-papo, os alunos deverão se organizar a fim de resolver os desafios, sabendo que a preparação e a forma de proceder para solucionar os obstáculos serão definidas pelos grupos. Os grupos também deverão ter ciência de que somente o(s) relator(es), escolhido(s) pelo grupo, poderá(rão) postar as respostas no respectivo tópico do fórum. A *Gincana virtual* terminará quando as equipes tiverem finalizado todas as tarefas, ou, quando o tempo previsto para a execução da atividade tiver se esgotado. A Figura 5 ilustra essa dinâmica.

Sugerimos a criação de uma sala de bate-papo ou de um fórum, que ficará aberto a todas as equipes, no qual o professor estará à disposição para esclarecer eventuais dúvidas. Sugerimos, também, ao professor informar às equipes em quais horários estará conectado à sala de bate-papo. Ao término da atividade, o professor corrigirá as respostas; contabilizará a pontuação de cada equipe; e divulgará o resultado. Os grupos terão permissão para questionarem as soluções e as pontuações, solicitando revisão destes itens.

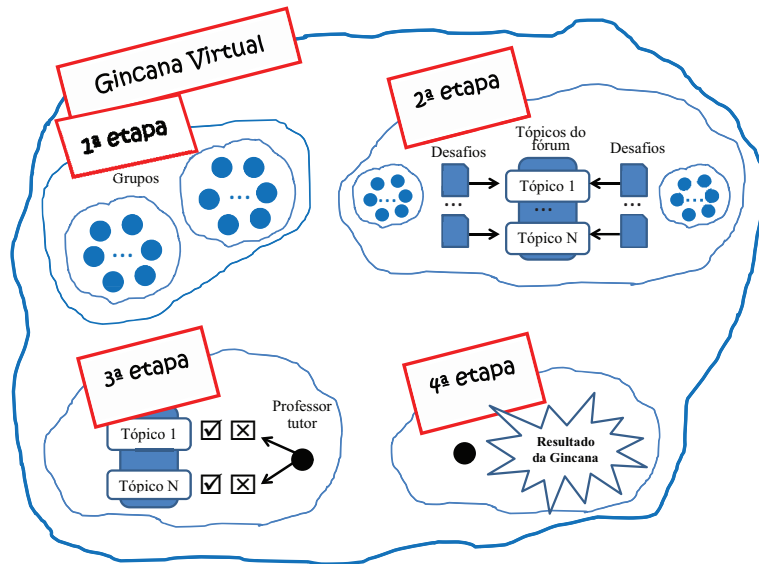


Figura 5 – Síntese da Dinâmica Gincana Virtual

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Giraffa, Campos e Faria (2010) destacam que a internet, mais do que uma revolução tecnológica, está trazendo uma revolução comportamental, facilitando a comunicação entre as pessoas e criando uma nova percepção relacionada aos saberes, às competências e às habilidades dos sujeitos. Devemos, portanto, considerar as novas possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais como alavancas para as inovações pedagógicas, atendendo aos desafios sociais e éticos da sociedade contemporânea. Há muitas formas de fazê-lo e, neste artigo, sugerimos o trabalho em grupo com o uso de TICs.

No ambiente virtual, o professor constrói um espaço que é plural, coletivo e social, no qual há oportunidades para ensinar, para aprender e para compartilhar. Nesse ambiente, todos podem se revelar e se relacionar em atividades pluridimensionais e contextualizadas. Fonseca destaca que o professor não está sozinho e que o ensino é uma atividade complexa, pois “expressa um conjunto variado, emaranhado e diverso de significados, símbolos, representações e relações, inseridas num espaço social e tempo histórico”. (FONSECA, 2010, p. 401).

O trabalho em grupo pressupõe um conjunto de relações entre sujeitos, saberes e práticas, que incluem relações interpessoais, valorização das diferenças entre os participantes (indo além do respeito e da aceitação dessas diferenças), construção da autonomia e responsabilidades individuais e coletivas. O papel do professor, no planejamento do trabalho coletivo, deve considerar: a diversidade no perfil dos alunos; as diferenças sociais e

culturais; e os saberes relacionados às tecnologias para que possa organizar espaços que propiciem a construção do conhecimento.

Campos (2010) descreve que os ambientes virtuais, em sua maioria, disponibilizam recursos e serviços que permitem coletar informações sobre as necessidades e sobre as características dos alunos, sobre o processo de aprendizagem dos mesmos como um todo, e, também, individualmente. Portanto, cabe ao professor propor diferentes atividades, inovando nos procedimentos, de acordo com a turma, com os objetivos pedagógicos, com os prazos e com a finalidade do trabalho ora proposto. Para isso, a descrição das dinâmicas de trabalho em grupo deve estar bem definida, clara e completa no que se refere, também, aos recursos *on-line* que irão apoiá-las.

Serrão e Baleeiro (1999) descrevem propostas de dinâmicas de trabalho em grupo para serem aplicadas por educadores no desenvolvimento pessoal e social de jovens. Apesar dessas propostas não estarem relacionadas ao uso de TICs, o professor pode adaptá-las para o contexto virtual. Na descrição de cada dinâmica, esses autores pontuam a importância de se definir os objetivos, os recursos necessários e os procedimentos para o desenvolvimento da atividade. Na especificação aos alunos, o professor, além de definir se é para citar, exemplificar, descrever, discutir, analisar etc., também deve explicitar a formação dos grupos, as etapas esperadas para a realização do trabalho, o período para tal, bem como os critérios e procedimentos avaliativos.

Concordando com Sandi e Chiquito (2009), acreditamos que o trabalho em equipe, envolvendo trocas de experiências e de saberes diferenciados (no que se refere ao uso de mídias digitais), pode romper fronteiras, ultrapassando certos significados assumidos como verdadeiros e estáveis. Desta forma, o professor precisa ter flexibilidade para adaptar-se a situações não esperadas e possuir sensibilidade para escolher as melhores soluções possíveis para cada momento. Também, conforme Campos e Silveira (2011), o professor deve organizar estratégias de elaboração e de atualização do ambiente *on-line* de forma que os alunos possam se tornar participantes ativos, responsáveis pelo seu processo de construção do conhecimento, de formação social e de comportamento ético.

## REFERÊNCIAS

BUOGO, Ana Lúcia; CHIAPINOTTO, Diego; CARBONARA, Vanderlei. **O desafio de aprender: ultrapassando horizontes**. Caxias do Sul: EDUCS NEAD, 2006. p. 192.

CAMPOS, Márcia de Borba. Os desafios do planejamento e da prática de avaliação em ambientes *on-line*. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria (Org.). **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2010. p. 51-61.

CAMPOS, Márcia de Borba; SILVEIRA, Milene Selbach. Construindo relações gerando conhecimento: dinâmicas de trabalho em grupo em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE IN-

FORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 21, 2010, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: SBC, 2010. Disponível em: <<http://www.ccae.ufpb.br/sbie2010/anais/Minicursos.html>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

DIAS, Altamir Souto; da SILVA, Ana Paula Bispo. A argumentação em aulas de ciências como uma alternativa ao uso das novas tecnologias da informática e comunicação em cenários comuns à escola pública brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 622-633, set./dez. 2010.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lúcia Silva; BATISTA, Deniele Pereira. A compreensão dos alunos sobre o papel do professor e do tutor na educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010135937.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

DUARTE, Eliane Cordeiro de Vasconcellos Garcia; POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. O tutor de sala como eixo articulador da aprendizagem aberta. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: ABED, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/514200720929PM.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2011.

EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão; SOUSA, Carlos Alberto Lopes de; FREITAS, Lêda Gonçalves de. Ser presença como educador, professor e tutor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2001, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: ABED, 2001. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=81](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=81)>. Acesso em: 31 mar. 2011.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Fleming; LUZ, Renato André. Monitorias e tutorias: um trabalho cooperativo na educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2001, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: ABED, 2001. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento\\_ID=64](http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=64)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

FRITZEN, Silvino José. **Relações humanas interpessoais** (nas convivências grupais e comunitárias). 7ª edição. Petrópolis: VOZES, 1999. p. 147.

GASPAR, Marlene Mariotto. Letramento digital de jovens e adultos em empresas e a educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010230040.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; CAMPOS, Márcia de Borba; FARIA, Elaine Turk. (2010) Ambiente Moodle: potencialidades e experiências. In: FREITAS, Ana Lúcia de Souza de et al. (Org.). **Capacitação docente**: um movimento que se faz presente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 136-146.

LEAL, Regina Barros. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados

Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura, n. 36/3, Jun. 2005a. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura, n. 37/3, Dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

MACHADO, Líliliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. O papel da tutoria em ambientes de EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; ARAÚJO, Rosana Sarita de. Letramento digital nas interações on-line: análise dos fóruns de discussão do programa de formação continuada em mídias na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP), Brasília, v. 91, n. 227, p. 178-232, jan./abril. 2010.

NOVELLI, Valéria Aparecida Moreira; LEITE, Marilda Corrêa; SITTA, Maria Isabel Uthman. Mediação da informação: usuários gerações veteranos, baby boomers, X, Y, e Z. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 16., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: SIBI, 2010. Disponível em: <[http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z0070/trabalhos/final\\_249.pdf](http://www.gapcongressos.com.br/eventos/z0070/trabalhos/final_249.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2011.

OLIVEIRA, Adilaurinda Ribeiro de; ROSINI, Alessandro Marco. Tutoria: um indicador para a qualidade em EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010094805.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

O'ROURKE, Jennifer. **Tutoria no EAD**: um manual para tutores. Tradução: Walter Ambrósio. The Commonwealth Of Learning: Vancouver, Canadá. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/col/tutoriaEAD.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon** (MCB University Press, v.9, n. 5, out. 2001). Disponível em: <<http://www.marc-prensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

SANDI, Flavio Antonio; CHIQUITO, Ricardo Santos. **Projeto marista para planejamento e avaliação**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009. v. 1. 156 p. (Coleção currículo em movimento; v. 5)

SELEME, Elisa Faride; SARTORI, Ademilde Silveira. Professor tutor: uma proposta estratégica como suporte e desenvolvimento na implementação de EAD em disciplinas de graduação presenciais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/034-TC-A4.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

SERRÃO, Margarida; BALEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999. 384 p.

SOARES, Ana Terse. Redes sociais e aprendizagem informal: empregando as perspectivas dos sites de redes sociais para compreender a aprendizagem social. In: AYRES, Marcel et al. **Ebook #Mídias Sociais: Perspectivas, Tendências e Reflexões**. PaperCliQ, 2010. p. 150. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/papercliq/ebook-mídias-sociais-perspectivas-tendencias-reflexoes?from=embed>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

SOUZA, Roberta de Moraes Jesus de. Tutor presencial de cursos superiores a distância: exigências de formação para um novo perfil de professor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: ABED, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009214336.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

TECCHIO, Edivandro Luiz, et al. Competências fundamentais ao tutor de ensino a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14., 2008, Santos. **Anais eletrônicos...** Santos: ABED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008102029pm.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

TOLEDO JÚNIOR, Antônio Carlos de Castro; IBIAPINA, Cássio da Cunha; LOPES, Simone Cláudia Facuri; RODRIGUES, Ana Cristina Persichini; SOARES, Sílvia Mamede Studart. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. **Revista Médica de Minas Gerais**, Minas Gerais, 2008; 18 (2): p. 123–131.

VEEN, Win; VRAKING, Ben. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: ARTMED, 2009. 141 p.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. Estratégias didáticas com grandes grupos. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de, et al. **Capacitação docente**: um movimento que se faz presente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.





# AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALAS VIRTUAIS

Mônica Carapeços Arriada





## SOBRE O SIGNIFICADO E A INTENCIONALIDADE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação do processo educacional é um fator central e determinante da aprendizagem. Sua aplicação tem uma função decisiva como forma de verificar o progresso dos alunos, estabelecendo uma relação saudável de construção e de aprimoramento dos conhecimentos, ou como instrumento de preocupação excessiva, de ansiedade e de desmotivação.

Indispensável a toda atividade humana, avaliar é, em um sentido geral, emitir um juízo, uma interpretação sobre o valor ou sobre a qualidade de certos ideais, trabalhos, situações, métodos. Porém, há que se superarem concepções equivocadas desse processo, as quais, conforme aponta Vasconcellos, estão culturalmente relacionadas à classificação, ao controle e à punição:

Historicamente a função docente foi sendo associada ao controle, à fiscalização, ao disciplinamento, à medida, à verificação, a tal ponto que para muitos professores sua principal tarefa passou a ser transmitir conteúdos e logo constatar o quanto os alunos assimilaram, indicando claramente, através de notas, conceitos ou menções, quais são os “aptos” e “inaptos”, ou seja, aqueles que não merecem prosseguir nos estudos (1998, p. 23).

A avaliação é um processo abrangente que implica uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre os processos evolutivos que estão sendo desencadeados nos agentes do sistema educacional (gestores, coordenadores, professores, alunos), no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. (VASCONCELLOS, 1998).

Assim, avaliar é fundamental no sentido de proporcionar instrumentos de observação das transformações, provocadas ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. Os resultados obtidos devem servir para, quando necessário, promover alterações na dinâmica educativa, potencializando o desenvolvimento aprimorado e pleno do educando. Sendo assim, para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e às vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiante que incentivem: o aprender mais e; o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Falar em aprendizagem significativa é assumir que aprender possui um caráter dinâmico que exige ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados elaborados, mediante suas participações nas atividades de ensino e de aprendizagem. Pensando na avaliação como parte do processo educacional, é necessário considerá-la como um recurso pedagógico capaz de incluir o aluno. Para isso, é necessária uma avaliação ao longo do processo ensino-aprendizagem, objetivando diagnosticar o estudante e assim poder acompanhar e poder contribuir em tal processo, como afirma Luckesi:

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem e marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 7).

A avaliação, para assumir o caráter transformador e não de mera constatação e classificação, antes de mais nada, deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem (e desenvolvimento) por parte de todos os alunos. Este é o sentido mais radical, é o que justifica a sua existência no processo educativo. (LUCKESI, 2000, p. 17).

No contexto social da atualidade, marcado pela mudança, o estabelecimento de critérios de observação da ação educativa é uma questão desafiadora. Se a missão da escola é o pleno desenvolvimento do educando, então a avaliação da aprendizagem, focalizada em conteúdos, não é suficiente. É necessário agregar à avaliação escolar indicadores que permitam acompanhar o domínio de capacidades e de habilidades. Cabe, também, ao professor estabelecer a ampliação das dimensões de análise, ultrapassando a avaliação individual e considerando o aluno em sua relação com a comunidade de aprendizagem de que participa. Nessa perspectiva, Gonçalves (2006, p. 174) destaca que na aprendizagem em rede, “a observação nos grupos de discussão, os comentários e, sobretudo, as interações grupais são elementos relevantes de informação do processo ensino-aprendizagem no contexto da avaliação formativa”.

A autora também aponta que a avaliação da aprendizagem via *Web* tem características próprias e sugere a importância de se estimular a autonomia do aprendiz, possibilitando que ele também seja responsável pela avaliação de sua aprendizagem.

Torna-se fundamental a inclusão da auto-avaliação (sic) num sistema de auto-aprendizagem (sic), sem prescindir de outras formas. Essa postura deve ser vinculada ao estímulo da co-responsabilidade (sic), que poderá contribuir para que os participantes percebam e avaliem, respectivamente, sua própria aprendizagem e a dos demais. (GONÇALVES, 2006, p. 172).

Okada e Almeida (2006) esclarecem, por sua vez, que a avaliação da aprendizagem em rede deve ser considerada contínua, formativa e diagnóstica. Segundo os autores, a avaliação é considerada *contínua*, na perspectiva processual, decorrente da ação-reflexão-ação aprimorada durante a construção do conhecimento e não em momentos isolados no final das etapas. Já na dimensão *formativa*, os autores sugerem haver percursos compreensivos mais amplos. Dito de outra forma, a avaliação envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também aspectos atitudinais. Quanto à avaliação *diagnóstica* ou *investigativa*, essa pode ser aplicada desde o início da aprendizagem para verificar conhecimentos prévios, e durante o processo para diagnosticar o próprio processo, visando ao seu aprimoramento e, em alguns casos, definindo estratégias visando seu aprimoramento. Ante no meio e no final do processo, práticas pedagógicas alternativas. Esclarecidos o significado, a intencionalidade e as diferentes dimensões da avaliação, passa-se para a apresentação de alguns instrumentos que podem ser utilizados na EAD.

## Instrumentos de avaliação no contexto de ensino-aprendizagem on-line

Inicialmente, cabe aqui esclarecer que existe grande diversidade de práticas e de modelos operacionais de educação a distância, mas não é o objetivo desse texto abordar essas várias práticas e os diversos modelos. Nossa abordagem, aqui, é no sentido de estabelecer recortes apontando exemplos e relações para ampliar a compreensão acerca de processos avaliativos, pertinentes no contexto da **educação em rede** ou *on-line*, a qual Moran define da seguinte forma:

Outro modelo a distância predominante é via redes, mais conhecido como **educação on-line**, onde o aluno se conecta a uma plataforma virtual e lá encontra materiais, tutoria e colegas para aprender com diferentes formas de organização da aprendizagem: umas mais focadas em conteúdos prontos e atividades até chegarmos a outras mais focadas em pesquisa, projetos e atividades colaborativas, onde há alguns conteúdos, mas o centro é o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e compartilhada. (MORAN, 2007, p. 1).

Essa proposta de EAD, marcada pelo uso da internet e de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), traz a flexibilidade de acesso e potencializa a interação e a participação. Um AVA é uma tecnologia central ao processo educativo, por oferecer uma série de recursos:

[...] de forma resumida, pode-se colocar que os AVAs utilizam a Internet (sic) para possibilitar de maneira integrada e virtual (1) o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como o armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); (2) a comunicação síncrona e assíncrona; (3) o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos; (4) a produção de atividades individuais ou em grupo. (PEREIRA et. al., 2011, p. 7).

Em outras palavras, o AVA é o espaço, na internet, que serve como ponto de referência a alunos, aos professores e aos tutores de um curso, para a interação e a realização das atividades educativas.

Neste trabalho, abordaremos algumas estratégias avaliativas, focando no uso do Ambiente Virtual MOODLE. A plataforma MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é vastamente utilizada na atualidade, pois oferece diversos benefícios. Podemos destacar o fato de a plataforma ser gratuita, desenvolvida em *software* livre; possuir código-fonte aberto; apresentar suporte para mais de 75 idiomas e; disponibilizar de novas funcionalidades e de grandes aprimoramentos com bastante agilidade. Acerca desse último aspecto, destacamos que o desenvolvimento da plataforma é feito por uma extensa comunidade de colaboradores de todo o mundo.

O fato de o ambiente virtual MOODLE disponibilizar seu código-fonte abertamente proporciona que cada instituição se aproprie e realize configurações/adaptações próprias para melhor atender às suas necessidades. Portanto, é comum que esse AVA adquira um desenho gráfico distinto em diferentes instituições. Cabe também salientar que a plataforma MOODLE é um dos ambientes virtuais mais utilizados no âmbito da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS).

Em um contexto educativo, intensamente marcado pelo uso de tecnologias, que segue referenciais teórico-pedagógicos, pautados em condutas de construção coletiva do conhecimento, Ramal sintetiza o papel do professor:

Nos conteúdos conceituais, como **arquiteto cognitivo**, responsável por traçar as estratégias e definir os métodos mais adequados para que o aluno chegue a uma construção ativa do conhecimento; nos conteúdos procedimentais, como **dinamizador de grupos**, ao ajudar os estudantes a descobrirem as formas pelas quais se chega ao saber, os processos mais eficazes e o diálogo possível entre as disciplinas, gerenciando uma sala de aula na qual os estudantes, com suas diversas competências, dialogam com respeito entre si e estabelecem parcerias produtivas; e, nos conteúdos atitudinais, como **educador**, comprometendo-se com o desafio de estimular a consciência crítica para que todos os recursos desse novo mundo sejam utilizados a serviço da construção de uma humanidade também nova, com base nos critérios de justiça social e respeito à dignidade humana. (RAMAL, 2004, p. 243-244, grifo nosso).

No cenário da educação *on-line*, a figura do professor costuma ser complementada por um coletivo de profissionais, visto que, além dos profissionais que colaboram na produção do material educativo, outros sujeitos atuam no processo de mediação didático-pedagógica. Apesar da diversidade de denominações, normalmente os profissionais – que atuam em parceria com o professor, no apoio ao processo educativo – são denominados tutores.

Para fins didáticos, deixaremos de lado as especificidades da denominação e das atribuições dos profissionais, de acordo com a proposta em cada instituição. Assim, utilizaremos apenas o termo “equipe docente” para nos referirmos a esse coletivo de profissionais, delinearíamos estratégias avaliativas gerais, aplicáveis em propostas educativas com ênfase na postura ativa e autônoma dos aprendizes.

Acerca do conceito de autonomia, cabe alertar que algumas instituições, menos comprometidas, utilizam-se do termo de forma inapropriada, sugerindo que o estudante deva “se virar sozinho”, para justificar menor investimento no serviço de apoio ao aluno e de mediação pedagógica durante o processo educativo. Neste trabalho, compreendemos este conceito conforme a teoria de Jean Piaget, que caracterizava autonomia como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco. Para Piaget, autonomia não tem a ver com isolamento ou com a ideia de “se virar sozinho”; muito pelo contrário, esse conceito tem a ver com a capacidade de estabelecer relações cooperativas. Portanto, podemos afirmar que uma pessoa é autônoma somente quando for capaz de atuar em parceria com os outros para atingir um objetivo compartilhado, mantendo uma postura de respeito mútuo, de reciprocidade, de livre expressão, entre outros aspectos relacionados a uma conduta cooperativa. (RAMOS, 1999).

Após toda essa caminhada conceitual, podemos nos aproximar de estratégias práticas de avaliação da aprendizagem dos estudantes com o uso dos recursos da distribuição padrão do MOODLE. Em uma dimensão ampla, diretamente vinculada à avaliação contínua e abrangente da participação e do empenho dos estudantes em um curso/disciplina, esclarecemos que o uso

de um ambiente virtual oferece o benefício de manter o registro das atividades e dos diálogos que ocorrem ao longo de toda a disciplina. O MOODLE também sistematiza essas informações, para auxiliar o acompanhamento da turma, em dois relatórios gerais, vinculados ao perfil de cada estudante: Relatório de Atividades e o Relatório de Mensagens do Fórum.

O Relatório de Atividades apresenta uma síntese da participação do estudante no AVA, conforme ilustra a Figura 1. Por meio desse relatório, a equipe docente poderá observar: frequência de acesso aos recursos e atividades; realização de tarefas; cumprimento de prazos etc. Essas informações oferecem pistas de hábitos prejudiciais ao progresso nos estudos, por exemplo: deixar de acessar itens importantes; descumprir prazos ou; realizar as atividades “na última hora”. Com base nessas avaliações, a equipe docente pode interagir com os estudantes e orientá-los no aprimoramento de suas estratégias de estudo.

2

- Página: Atividade 3 - Iniciando a discussão sobre tutoria  
3 visitas - mais recente segunda, 28 outubro 2013, 09:41
- Página: Atividade 4 - Competências em EaD  
2 visitas - mais recente segunda, 28 outubro 2013, 09:51
- Arquivo: Texto 2 - O tutor a distância  
2 visitas - mais recente quinta, 31 outubro 2013, 15:03
- URL: Leitura complementar: Formação do tutor para a Educação a Distância: fundamentos epistemológicos  
1 visitas - mais recente quarta, 30 outubro 2013, 22:12
- URL: Leitura complementar: Tutorias: los rostros de la educación a distancia.  
Nunca visto
- Arquivo: (slides) Conceitos de tutoria  
Nunca visto
- Arquivo: (slides) Competências em EaD e a Tutoria  
2 visitas - mais recente quinta, 17 outubro 2013, 14:30
- Fórum: Atividade 3 - Formação do tutor para a EaD

Nota: -

**OS TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**  
POR MARIA LUCIA FERNANDES CARNEIRO - SÁBADO, 24 OUTUBRO 2013, 16:22

Ana Maria Schmidt afirma que “grande parte das condições de flexibilidade, significado e personalização dos processos educativos estão, em grande, parte nas mãos dos tutores”.  
E então pergunta: os tutores nascem prontos ou se tornam tutores?

Bom, que tal iniciarmos nossa discussão buscando responder à pergunta: “Quem é o tutor?”.

Nos dicionários, encontramos definições vinculadas à Idéia de “guia”, como “indivíduo que exerce uma tutela (tb. dita tutoria); aquele que protege, ampara ou dirige; defensor” (MICHAELIS, 2009), ou ainda “em algumas instituições de ensino, aluno a quem se delega a instrução de outros alunos” (HOUAISS, 2009).

Figura 1 – Relatório de Atividades do Estudante

De forma complementar, o Relatório de Mensagens do Fórum (Figura 2), permite aprofundar a análise em atividades específicas de diálogo e de construção coletiva de saberes. São diversas as possibilidades de aplicação destas informações, de forma que cada educador tem liberdade para utilizá-las, de maneira diferenciada, em suas estratégias educativas. Integrando o conjunto de opções, indicamos que a avaliação da participação em um fórum pode contemplar, além dos critérios técnicos (vinculados a habilidades e a saberes específicos relativos aos conteúdos), também critérios atitudinais, a saber: habilidade de comunicação e de expressão; criticidade e pensamento complexo; capacidade de estabelecimento de sínteses e de

relações globais; interação cooperativa, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento, entre outros critérios.

UFRGS  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
Moodle

Página Inicial > Meus cursos > outros1165-Capacitação em Tutoria (IAB/UFRGS) - 2013... > Participantes > MARA LUCIA FERNANDES CARNEIRO > Mensagens do fórum > Mensagens

CONFIGURAÇÕES

NAVEGAÇÃO

SUPORTE

TUTORIAL/FAQ

Entre em contato:  
suporte.pedagogia@ufrgs.br

MENSAGEM ENVIADA POR MARA LUCIA FERNANDES CARNEIRO

Página: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 (Próximo)

OUTROS1165-CAPACITAÇÃO EM TUTORIA (IAB/UFRGS) - 2013... -> ATIVIDADE 10 - A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO

Por MARA LUCIA FERNANDES CARNEIRO - quarta, 11 de novembro de 2014

O texto do prof. Alex Prisco inicia dizendo que devemos pensar sobre as questões: "o que, quando e como avaliar?" se queremos analisar como a avaliação se insere em cursos que utilizam a tecnologia como suporte à interação e ao ensino-aprendizagem.

E ele apresenta dois "modelos" de educação: a educação "bancária" (como é questionada por Paulo Freire) e a educação "problemática e dialógica".

Como esses modelos funcionam e como eles afetam o modo de pensar a avaliação em educação a distância (ou online, como ele chama, referindo-se ao suporte da internet)?

Editar  
Veja esta mensagem em seu contexto

Figura 2 – Relatório de Participação no Fórum

Na perspectiva de diversidade de estratégias, salientamos também a possibilidade de envolver os estudantes na análise dos dados de sua própria participação. Nesse sentido, em um processo de autoavaliação, os estudantes podem avaliar suas contribuições em um fórum específico ou em fóruns em geral, com base em critérios estabelecidos pela equipe docente. Na Tabela 1, são exemplificados alguns critérios de análise.

É válido enfatizar que a autoavaliação é um importante instrumento para instigar a metacognição e a autonomia, visto que o estudante é instigado a refletir sobre as próprias estratégias de aprendizagem. Contudo, essa modalidade avaliativa não exclui o olhar cuidadoso também por parte da equipe docente. Quando o (a) estudante realiza uma autoavaliação, especialmente quando são inexperientes nesse tipo de procedimento, eles possuem dificuldades para se observarem e perceberem suas limitações (ou, ao contrário, por vezes, não percebem suas qualidades positivas). Assim, cabe ao professor e/ou tutor também tecerem seus comentários, contribuindo para uma percepção mais ampla e mais aprimorada das habilidades do estudante. O parecer da equipe docente privilegia a intencionalidade da avaliação, que não almeja o estabelecimento de notas e de conceitos, mas que, essencialmente, busca a conscientização acerca da qualidade de suas produções no curso e acerca dos aspectos que poderiam ser melhorados. A Tabela 1 ilustra a entrega da autoavaliação, por meio da realização das atividades e do registro do comentário do professor.

Tabela 1 - Critérios para Autoavaliação da Participação em um Fórum

**Habilidade de escrita:**

Analise as contribuições que você postou no(s) fórum(ns) de estudo, segundo os critérios abaixo:

- Tenho cuidado para evitar erros de digitação e de ortografia;
- Busco me expressar de forma clara;
- Minhas mensagens são concisas e, sempre que possível, procuro agrupar minhas ideias em uma única mensagem para facilitar a leitura e a organização do fórum.

Com base na observação realizada, que nota você atribui para a sua habilidade de escrita? \_\_\_\_ Por que você considera que merece essa nota? Justifique.

**Postura crítica:**

Analise as contribuições que você postou no(s) fórum(ns) de estudo, segundo os critérios abaixo:

- Expresso reflexões pertinentes acerca dos conteúdos estudados;
- Justifico minhas reflexões;
- Demonstro ter compreendido os conceitos necessários para atingir os objetivos propostos.

Com base na observação realizada, que nota você se atribui no que se refere ao aspecto construção do conhecimento? \_\_\_\_ Por que você considera que merece essa nota? Justifique.

**Autonomia e cooperação:**

- Analise as contribuições que você postou no(s) fórum(ns) de estudo, segundo os critérios abaixo:
- Demonstro respeito à diversidade de ideias e compartilho minha opinião a partir das colocações dos colegas;
- Busco trazer questionamentos significativos a partir das colocações dos colegas;
- Busco estabelecer relações entre as ideias trazidas pelos colegas;
- Colaboro na construção coletiva do conhecimento, aprofundando ideias/conceitos e/ou apresentando uma nova perspectiva.

Com base na observação realizada, que nota você atribui para a sua postura cooperativa e autônoma? \_\_\_\_ Por que você considera que merece essa nota? Justifique.

Também poderá ser utilizada estratégia semelhante como proposta para avaliação entre pares, quando, por exemplo, cada estudante poderá usar esses critérios para avaliar outro colega.

Cabe assinalar aqui que o MOODLE permite a realização de várias atividades didáticas, passíveis de avaliação e de atribuição de notas e/ou pareceres avaliativos. Dentre as principais atividades, podemos citar:

1. Fórum: trata-se de um espaço de discussão e de debate. Nele o debate dá-se por escrito, de forma assíncrona, ou seja, o receptor e o emissor não precisam estar em permanente e imediata interação.
2. Glossário: recurso para a criação de glossário de conceitos, de termos, de referências centrais na disciplina. Permite a criação colaborativa, quando qualquer participante pode incluir itens e pode comentar as postagens dos colegas.
3. Questionário: ferramenta que permite a criação de questões objetivas ou dissertativas. No caso daquelas, se o professor preparar o gabarito, o sistema corrigirá e atribuirá nota automaticamente.
4. Tarefa: recurso que possibilita o envio de um ou de mais arquivos em qualquer formato. Portanto, pode ser usado para entrega de trabalhos diversos. Somente a equipe docente pode visualizar e pode inserir pareceres avaliativos.
5. Wiki: editor de textos colaborativo.

Enfim, são diversas as atividades em grupo passíveis de serem realizadas na sala virtual, tais como: debates; produções textuais (individuais ou colaborativas); resolução de problemas, entre outras. Independentemente da atividade, o sucesso de qualquer ação coletiva depende essencialmente do diálogo. Desta forma, é importante avaliar e instigar o aprimoramento dos estudantes no uso de ferramentas triviais de comunicação *on-line*, como o fórum.

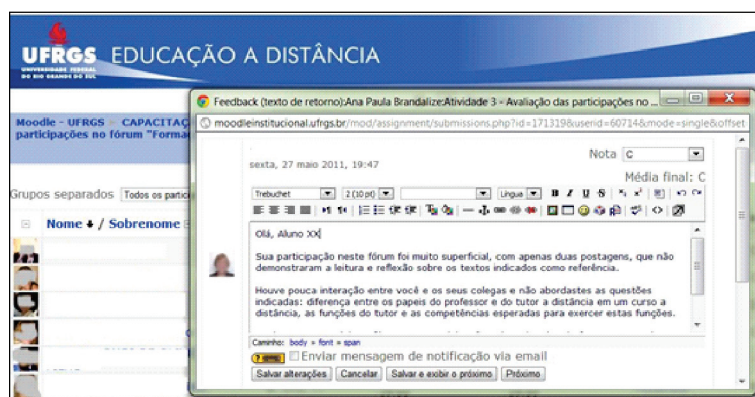


Figura 3 – Tarefa de Autoavaliação de Participação em Fórum

Para fins de atribuição de nota e/ou avaliação conceitual, a equipe docente pode incluir recurso para inserir comentário avaliativo (apresentado



na Figura 3), disponível em todas as atividades citadas. As diferentes configurações possíveis, no momento da criação de uma atividade, permitem ao professor maiores flexibilidade e oportunidade de diversificar as estratégias avaliativas, integrando avaliação individual ou em grupo.

Salientamos, também, a importância de serem previstos (nos cursos e nas disciplinas) processos de retomadas de aprendizagens não construídas para cada tarefa avaliativa e para o final do processo, caso o aluno não obtenha êxito. O resultado das avaliações deve ser percebido como a expressão da síntese do conhecimento que os alunos atingiram até determinado momento. Se não chegaram a um nível satisfatório, não devem ser punidos, mas podem optar por um plano de estudos para resgatar o que não construíram adequadamente.

Para finalizar, não poderíamos deixar de mencionar a importância de a equipe docente avaliar-se no processo educativo, debatendo e aprimorando sua atuação. Na Tabela 2 são apresentados questionamentos propostos por Ramos, Fiorentini e Arriada (2009, p. 46-47) aos formadores do Curso de Introdução à Educação Digital, do Programa PROINFO Integrado - MEC.

Tabela 2 – Questionamentos para Autoavaliação da Equipe Docente

Deixamos algumas perguntas para finalizar esta seção sobre avaliação. Acreditamos que tais questionamentos podem nos ajudar a refletir sobre o modo como estamos avaliando nossos alunos. Elas estão redigidas em primeira pessoa, porque entendemos que cada um de nós precisa fazê-las, sinceramente, para si próprio:

- O que eu faço com o resultado do processo de avaliação que realizo? (Conheço-o? Adapto-o? Regulo-o? Situo-o? Compreendo-o? Tranquillizo-o? Apoio-o? Reforço-o? Facilito-o? Dialogo com ele? Desafio-o? Provoco-o? Harmonizo-o? Oriento-o? Exploro-o? Identifico-o?).
- O que eu faço quando percebo que houve um erro? Como eu trato o erro? Corrijo-o? Interpreto-o? Investigo sua causa? Entendo-o? Acompanho-o? Compreendo o pensamento do aluno? Como explico o erro que o aluno cometeu?
- Qual é o meu papel na avaliação que faço? Que tipo de erro eu permito? Que tipo de erro eu provoco? Por quê?
- Peço para o aluno refazer a atividade? Que subsídios forneço para ele refazê-la?
- Privilegio o FAZER em detrimento do COMPREENDER? O sujeito precisa tomar consciência sobre como faz e por que faz. Meus instrumentos de avaliação proporcionam esta tomada de consciência?
- Promovo a construção de sínteses e de análises autônomas?
- Como considero as atitudes ou a postura? Atitudes e posturas com relação a quê? (Colegas? Professores? Conhecimento? Tarefas?) Estou deixando que o bom “comportamento” e que a atitude amigável substituam a compreensão?

- Avalio atividades feitas em grupo? Como avalio a participação individual nestes casos? Consigo diferenciar os níveis de compreensão individuais?
- Quem avalia? Apenas eu, o formador? Incluo avaliações externas ao processo? Os alunos avaliam a si mesmos e aos outros?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado anteriormente, os instrumentos e as estratégias possíveis são diversos. Com clareza da intencionalidade do processo avaliativo, a equipe docente poderá usar de sua criatividade para diversificar as estratégias da forma que melhor lhe convir. Sardelich (2006, p. 216) sintetiza estratégias avaliativas citadas em referências da área:

- provas objetivas realizadas por ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais;
- mapas conceituais que permitem ao professor analisar o processo de seleção e a relação de conceitos que cada aluno estabelece;
- exercícios de autoavaliação;
- portfólio para incluir atividades diversas como relatórios, resolução de problemas etc.;
- cumprimento das atividades e das tarefas sugeridas pelo professor;
- participação nas tarefas de grupo;
- contribuições em fóruns e em salas bate-papos;
- recursos adicionais trazidos pelo aluno ao grupo.

Qualquer dos instrumentos acima apresentados é passível de realização na Sala Virtual da Plataforma MOODLE, ainda que por meios indiretos (no caso de mapa conceitual), o aluno criará seu mapa por meio de outra ferramenta e enviará o arquivo via sala virtual.

Caso o educador deseje utilizar alguma atividade específica – não disponível na sala virtual de sua instituição – por exemplo, a criação de portfólios, pode, ainda, solicitar que a equipe técnica faça uma busca no repositório de módulos do MOODLE, pois talvez exista algum módulo com possibilidade de ser instalado para atendê-lo.

Para finalizar, reafirmo nossos desejo e convicção de desenvolver uma educação envolvida com o sujeito, com os seus processos de subjetivação, com a construção coletiva do conhecimento; enfim, com as vivências da ética e da cidadania consciente.

No contexto da educação a distância, em salas virtuais, as possibilidades de alcance dessas metas são potencializadas por meio do estímulo de condutas de aprendizagem autônoma e cooperativa e por meio da facilidade de registro e de acompanhamento do progresso dos alunos no curso.

## REFERÊNCIAS

GONÇALVES, M. I. R. Avaliação no contexto educacional online. In: SILVA, M. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 171-181.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. 2007. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm#\\_ftn1](http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm#_ftn1)>. Acesso em: 20 out. 2011.

OKADA, A. L.; ALMEIDA, F. J. Avaliar é bom, avaliar faz bem: os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. In: SILVA, M. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 267-285.

PEREIRA, A. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Edla Faust. O papel da avaliação educacional nos processos de aprendizagem autônomos e cooperativos. In. **Formação do engenheiro**: desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões da educação tecnológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999, p. 207-228. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/WSEngRevisado.zip>. Acesso em: 10 ago. 2010.

RAMOS, E. F., FIORENTINI, L. M., ARRIADA, M. C. **Introdução à educação digital**: guia do formador. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2009. 108p. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011848.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

SARDELICH, M. E. Aprender a avaliar a aprendizagem. In: SILVA, M. **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998.



# A PRODUÇÃO DISCURSIVA NAS INTERAÇÕES EM AVAs

Suzana Damiani



## INTRODUÇÃO

Houve tempos em que a preocupação, quando da produção textual, parecia estar centrada na comunicação e esta, por sua vez, encaminhava a atenção e o olhar para o que era dito, para o que deveria ser entendido. Na medida do possível, buscávamos ser claros, diretos, objetivos, sempre que a temática assim exigisse. Não raras vezes, o intuito parecia ser o fato de conseguirmos transmitir uma mensagem. A esta restava a classificação de bem-organizada, em linguagem própria à temática e até, eventualmente, ao suporte, mas seria um bom texto se a mensagem fosse captada pelo receptor. Assim mesmo, com a designação de receptor, de recebedor da mensagem, com a função precípua de decodificá-la, de compreendê-la, quicá, de interpretá-la. Não ouvíamos que, em muitas situações escolares ou mesmo da vida cotidiana, o que estava ocorrendo não era apenas a transmissão de informações, a transmissão de uma mensagem, que até poderia estar impregnada de inúmeras funções. Além disso, pouco ou nada era falado, pensado, discutido sobre o fato de que, através da linguagem (com foco agora na linguagem verbal), poderíamos e, mais complexo, deveríamos, interagir com o outro.

O entendimento de que a teoria da comunicação, centrada na informação, influenciou a construção de um modelo “linear, mecanicista, hierárquico e desigual”, responsável por um sistema que privilegiava a ‘passividade’ (PRIMO, 2000, p. 81), faz com que, agora, diante de inúmeras transformações, olhemos para o mesmo processo como um processo de interação. São dois os elementos fundamentais para nossa reflexão: o olhar e as interações promovidas pelos tutores nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) para estudantes do ensino superior.

Antes de iniciarmos nossa incursão pelas reflexões que englobarão a fundamentação deste trabalho, orientada pelos estudos de Bronckart (2003), Charaudeau (apud LARA et al. 2008) e Charaudeau (2009), Fiorentini (2003) e Silva (2002), parece relevante destacarmos que o entendimento que pauta nossas concepções é o de que o ser humano é um ser de linguagem. Quanto às linguagens de que se vale para interagir com os demais, a princípio, como pares, somos capazes de estudá-las, sempre tendo em mente um ponto de partida e uma específica forma de ver e de entender o fenômeno da comunicação/interação, ou seja, a realização de atos de comunicação, de atos de linguagem. (CHARAUDEAU, 2008).

### O olhar e as lentes

Se optarmos por olhar os fatos à nossa volta, o mundo que nos cerca, provavelmente, veremos fenômenos idênticos de modo distinto. Você, eu e o outro veremos distintamente. É possível transformar essa fala em experimento se, por exemplo, em sendo usuários de óculos, resolvermos trocar os nossos com alguém. Caso apenas usemos óculos escuros, podemos olhar com ou sem a interferência das características daquelas lentes. Podemos, ainda, olhar para uma mesma paisagem com óculos escuros em plena luz do dia, num dia ensolarado, e observar o mesmo lugar, com óculos

escuras, à noite. É evidente que, fisicamente, poderemos perceber a mesma realidade de outro modo.

Mas o questionamento ultrapassa o aspecto físico. Será que vemos, e é chegado o momento de ampliarmos nosso entendimento para a ideia de lermos, portanto, será que vemos/lemos o mundo de modos distintos apenas pela interferência de elementos físicos? Qual o papel de nossas concepções quando das experiências de ler e de ver o que nos cerca? Fazemos, agora, um convite para que passemos a pensar sobre a interconexão entre os olhares e sobre as concepções arraigadas em nossas vivências, em nossas leituras, nas propostas epistemológicas que orientam nossa prática em situações próprias da esfera educacional.

Se pensarmos no ambiente de sala de aula, em que o encontro de olhares se dá de forma presencial, as possibilidades de leitura do que está se passando com cada estudante, talvez, seja menos viável do que em AVAs. O professor, quando diante de uma turma, mesmo que todos estejam de frente para ele, pode não acompanhar, no dia a dia, todos os olhares (lembrando que olhares, pontos de vista, forma de ler o que está sendo trabalhado, ou seja, o objeto de estudos, nem sempre são verbalizados, expressados pelos estudantes). Há, na maioria dos casos, a possibilidade de uma vaga percepção do que está sendo processado na mente de cada um.

Ainda nos espaços tradicionais de aprendizagem, ou seja, em sala de aula, há uma limitação para que os estudantes vejam os colegas, por conta, minimamente, da disposição física dos mesmos. É sabido que, na maioria dos casos, a disposição é linear, um atrás do outro, e, mesmo quando alguém apresenta uma contribuição ou uma dúvida, a direção da mesma é para o professor, que ocupa, se assim podemos entender, um lugar privilegiado quanto à oportunidade de ver o todo e de dirigir-se ao grande grupo. Vale ressaltar que o que foi descrito não é o retrato de todos os ambientes de sala de aula, mas as vivências levam a crer que isso seja ainda uma realidade em muitas instituições, nos distintos níveis, em inúmeros lugares. Outro aspecto relevante é o fato de as trocas, as interações ocorrerem diretamente entre professor e estudantes, não havendo intermediários, algo próprio da organização dos ambientes virtuais de aprendizagem, da sistemática da educação a distância (EAD), que conta com os tutores.

Nos espaços criados nos AVAs, entretanto, se pensarmos numa premente construção de situações de interação, a lógica estrutural apresentada acima exige um repensar da organização dos espaços, bem como dos papéis dos atores em cena. Uma das concepções a serem consideradas, de antemão, diz respeito ao entendimento que o professor tem de seu papel, bem como dos papéis a serem desempenhados pelos estudantes. Isso tudo sem esquecer que haverá o envolvimento de tutores ao longo da realização de um curso (disciplina, módulo). Um segundo aspecto a ser analisado está diretamente relacionado com a visão do professor sobre que papéis serão desempenhados pelos estudantes na educação a distância. Nesse sentido, é fundamental – com base na perspectiva de que a interação se dará via AVA, de que as trocas de olhares, na maioria dos casos, não existirão –, pensar que as decisões sobre os esclarecimentos não advirão dos olhares ou das expressões de dúvida. Assim, é importante que o professor tenha

claro que pouco saberá sobre os estudantes pelo encontro presencial. Caso queira saber mais sobre cada um deles, será necessário acessar o perfil e as atividades de cada um no ambiente virtual. Esse professor saberá por sua leitura, por sua percepção do que foi escrito pelos estudantes pelo diálogo a partir das produções textuais de cada um deles. Poderá ainda, contando com o apoio dos tutores, saber mais sobre os estudantes, mas devemos ter em mente que será influenciado pela leitura, pela perspectiva acerca do estudante construída pelo tutor. Neste estudo, como centro da reflexão, abordaremos as questões relativas à dinâmica discursiva como elemento fundamental para que sejam oportunizadas as aprendizagens, bem como para acompanhar o processo vivenciado pelos estudantes, tanto por parte do professor como, especialmente, do tutor.

## Os atores e as ações discursivas

Ao utilizarmos o termo atores, estamos concebendo as relações discursivas como práticas sociais, interativas. (CHARAUDEAU, 2009). Nesse sentido, é relevante uma breve pausa para que possamos refletir sobre os inúmeros papéis vividos no cotidiano, isso quando não em um mesmo dia.

Pensemos, antes de mais nada, que somos seres de linguagem e que tudo o que se passa conosco, mesmo as leituras de imagens, de sons, de toques, de aromas, são transformadas em “palavras”<sup>1</sup> em nosso íntimo. Somos tristes ou felizes pelas palavras que orientam a forma de ver/ler nossa vida.

Temos, por óbvio, de lembrar que as interações se dão como atos sociais, portanto, é importante considerar quem disse, quando disse, a quem foi dito, com que intuito foi dito, se foi dito de modo suave, agradável ou áspero, duro, intransigente. Assim, parece fácil lembrarmos situações em que a palavra deixou mágoa, muito mais pela forma que foi dita do que propriamente por sua significação habitual. Mais uma vez, parece possível resgatarmos na memória situações em que alguém tenha dito “Qualquer outra pessoa poderia ter dito isso para mim, mas não você”.

O objetivo, neste momento, é elucidar o entendimento de que, sempre que há interação, ela é mediada pela palavra. Quando falarmos sobre as interações em AVAs, necessariamente, deveremos resgatar tal forma de conceber o uso da(s) linguagem(ns) como atores que somos, respeitando o papel que estamos desempenhando e a intencionalidade discursiva. Vamos visualizar uma situação cotidiana para que possamos explicitar o entendimento do que foi dito.

Ao acordar, logo cedo, podemos estar desempenhando distintos papéis em relação aos que estão à nossa volta. Se vivemos com nossos pais, nosso papel é de filho/a; se vivemos com o marido ou com a esposa e, se temos filhos, ao abrímos os olhos podemos logo estar desempenhando o papel do ser que ama e é amado, mas, em algumas situações, o papel de mãe acaba sendo o primeiro a ser desempenhado. Vamos pensar que ainda não saímos do quarto, de casa, pois, assim que abrímos a porta, podemos estar desempenhando o papel de vizinhos, de amigos, de estudantes, de professores, de empregados (e aqui, dependendo da profissão, os papéis

<sup>1</sup> Palavra no sentido amplo, indicando a forma de expressão e de interpretação da linguagem verbal, própria do ser humano.

podem desdobrar-se); somos um único ser, atuando no mundo como atores e, conseqüentemente, a cada nova situação, valemo-nos de linguagens distintas, de vocabulário específico e/ou especializado, de tom de voz próprio (às vezes, impróprio, e os problemas surgem ou se agigantam em virtude disso).

Mas temos de falar de um papel em especial, o de tutor. Quem ainda não é tutor precisa saber que papel é esse a ser desempenhado. Nos Referenciais de Qualidade do MEC para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) consta que o tutor é um dos participantes ativos da prática pedagógica. “Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.” (BRASIL, 2007, p. 21). Podemos, no entanto, ver o tutor como um elo entre o professor e os estudantes, entre o curso, sua proposta, e os estudantes, o elo que vai garantir, em muitos casos, a permanência dos inscritos nos cursos, pois o tutor é (agora pensando em papéis) um diplomata<sup>2</sup> da EAD. Podemos fazer uma alusão ao que diz Platão (1980) quanto à forma de portar-se em viagens ao exterior e quem pode realizá-las, mas, especialmente, que quem estiver em tal situação será considerado um representante do Estado. É o momento de resgatarmos a ideia de que o tutor precisa aprimorar sua habilidade de interação por meio de sua produção discursiva (textual), pois suas ações estarão marcadas em seus textos: em mensagens, *e-mails*, *chats*, conversas telefônicas e, caso alguns ainda não tenham pensado nisso, na organização do perfil disponibilizado no AVA (bem como da foto escolhida). Fazemos a sugestão de, após a leitura do texto, cada um analisar seu próprio perfil e se perguntar “Estou bem?”.

É ao tutor que compete, em muitas situações, analisar as situações vivenciadas pelos estudantes e reportá-las ao professor, quando necessário, bem como fazer o inverso, levar aos estudantes decisões e orientações que partem do professor. Tal tarefa exige, além das habilidades de um diplomata, que o tutor tenha em mente o quão importante é o seu olhar (envolvendo os distintos aspectos) quando assume a responsabilidade de dizer em nome do outro, seja ele a própria instituição, o curso, o professor, os estudantes. É chegado o momento de uma pausa para inserir a questão discursiva/textual, pois, seja em uma conversa telefônica, em um *e-mail*, seja uma participação em outros espaços do AVA, a interação se dará pela “palavra”.

Um dos elementos que merecem atenção é pensar sobre como é percebido o contexto de “saber pelo outro”. O elo representado pelo tutor deve ser também de confiança, pois dele é esperado que o que vai ser dito por ele ao outro seja a representação fidedigna da situação, além disso, que seja possível atender às expectativas daquele que deseja ter sua questão contemplada a termo. Ao tutor cabe, em cada nova situação, estar ciente de seu papel, de pensar sobre o seu olhar, sobre o prisma que está orientando sua visão/leitura. O tutor, ao colocar-se em seu papel, terá condições de organizar um texto mais adequado se, mesmo não dispondo dos elementos que caracterizam os interlocutores envolvidos, reconstruir uma imagem dos participantes no ato de linguagem, bem como ancorá-los na situação pontual.

<sup>2</sup> Indivíduo habilidoso para tratar as pessoas e resolver situações difíceis; aquele que é esperto e astucioso nas negociações (HOUAISS, 2009)



## A cena e o espaço das ações discursivas

Como foi dito anteriormente, assumimos distintos papéis ao longo do dia. Cada um dos papéis podem ser identificados pelo espaço, ambiente onde ocorrem, pelos interlocutores envolvidos, pelas manifestações de linguagem utilizadas para estabelecer a interlocução, a interação. Sabemos, porém, que, mesmo que não sejam informações partilhadas, imaginamos qual possa ser o papel desempenhado e o desejo, a intencionalidade ao usarmos determinados recursos de linguagem. Pode, no entanto, ficar a dúvida sobre se nosso texto está bom, e, não raro, buscamos ouvir o outro. Nesses casos, é comum perguntarmos a alguém próximo se nosso texto “está bom, se assim está bem”. Faremos um convite aos leitores para que nos acompanhem a um lugar, a uma cena, e convivam com alguns atores a fim de nos ajudarem com sua opinião, com seu ponto de vista, sua leitura, seu olhar.

Imaginemos a seguinte situação: estamos conversando com nossos tios e primos, na sala, após a refeição, e uma de nossas primas, que nem apareceu para um “Oi!”, chega, de repente, e pergunta: “Estou bem?” Para ajudar, vale esclarecer que a prima foi contemplada com inúmeros atributos que contribuem para que seja considerada deslumbrante, e isso é unanimidade. Cabe dizer, ainda, que sua entrada causou impacto geral, pois, afora a beleza estonteante da jovem, seu vestido parecia transformá-la em uma sereia pronta para encantar os presentes; era possível saber não se tratar de uma sereia por conta da fenda que permitia ver toda a perna, do pé ao alto da coxa. Cada detalhe que se pudesse observar poderia ser descrito como de poderes mágicos, os quais levavam os movimentos da prima a parecerem de uma personagem despertada de um conto fantástico. Lamentamos informar que, por mais detalhes que se pudesse registrar, seria quase impossível descrevermos a beleza que está diante de cada um.

Não podemos, porém, esquecer que a nossa encantadora prima fez a seguinte pergunta: “Estou bem?” Podemos responder ou fazer uma pergunta. Digamos que, fascinados pela imagem, simplesmente dizemos: “Sim, está bem.” Haverá alguns, não motivados pelo menos nobre sentimento da cobiça ou motivadas (aqui cabe o feminino) por um sutil sentimento de inveja, que perguntarão: “Bem para ir aonde?” Vamos aproveitar o momento de imaginação, mas incluir a informação de que a refeição à qual nos referimos acima era o almoço e que a prima diga: “Vou à festa do primeiro aninho do filho da minha colega de faculdade. A festa será na chácara onde moram os avós da criança.” Diante de tal resposta, o longo vestido acetinado, rebordado e acompanhado de acessórios ainda mais festivos, parece não ser a melhor opção para aquela festa, aquela situação. A resposta, certamente, não seria que a prima não estivesse bem, mas que não estava bem para aquela situação. Concordam?

Mas vamos ainda imaginar que a jovem, ao perguntar se estava bem, não precisasse dizer para onde iria, pois todos a aguardavam para dirigir-se à celebração de sétimo dia de falecimento de seu ancião esposo. Mais uma vez, parece não ser a escolha adequada para a ocasião, mesmo que, por uma possibilidade de humor negro, estivesse a jovem viúva, apesar da perda do companheiro, evidenciando seu agradecimento por tudo o que o falecido

marido deixou para que ela pudesse ter uma longa vida sem dificuldades financeiras. Seria, ao que parece, prudente perguntar que imagem estará passando frente aos amigos e familiares se assim se apresentasse em público. Vejamos que o que, inicialmente, poderia parecer impecável, pode não ser e, ao contrário, pode parecer agressivo, pode ser pedante, e, em nosso estudo, simplesmente, inadequado.

O exemplo apresentado pode ser aplicado às inúmeras situações do cotidiano, para os diferentes papéis que desempenhamos, mas, no momento, vamos analisar o papel de tutor na EAD. É esperado do tutor que, antes de produzir seus textos, tenha em mente quem será seu interlocutor, que papel desempenha naquela situação (estudante, professor, instituição) e que imagem tem desse interlocutor. Outra tarefa é construir sua imagem como participante do ato de linguagem, quem é ele como tutor e como espera ser visto pelo interlocutor. Além disso, é primordial ter presente qual sua intencionalidade, qual o objetivo a estar evidenciado no/pelo discurso/texto, sem esquecer, é claro, do que precisa ser dito.

Nesse sentido, portanto, não basta que alguém diga, diante da pergunta: “Como está meu texto?”, que está bem. É necessário que nossa pergunta contemple: “Como está meu texto, sendo A e B os interlocutores, a intencionalidade de A ser X, e ambos estarem na seguinte situação discursiva (enunciativa/comunicativa)?” A produção discursiva passa, segundo essa abordagem, a pressupor um planejamento que pode ser estruturado conforme a tabela abaixo (Tabela 1):

Tabela 1 – Planejamento da Produção Discursiva

<b>Quem escreve? Quem é o autor? Papel/imagem Intencionalidade</b>	<b>Situação/contexto enunciativo Espaço de diálogo/ de interação</b>	<b>Para quem escreve? Quem é o interlocutor? Papel/imagem O que é esperado?</b>
Como vai tratar o interlocutor? Como quer ser visto?	O que vai ser dito? Como vai ser dito?	Como vai ser tratado? Como quer que se sinta?
<b>Texto (oral/escrito):</b>		

A proposta que fazemos como forma de aplicarmos o que foi objeto de nossa reflexão, implica analisar, a partir do depoimento de uma tutora, uma situação vivenciada por ela e dar o encaminhamento, em virtude do que considera ser mais adequado em termos de solução, bem como de adequação discursiva. A tutora A. G. diz que

Nesses meses de tutoramento no polo de [...], percebi uma problemática recorrente: a falta de clareza na comunicação escrita. Todos nós, de modo

geral, estamos habituados a sermos, talvez, rápidos, claros, objetivos e, em caso contrário, numa situação de comunicação oral, isso pode ser facilmente resolvido. Entretanto, na escrita, a situação é bem mais complexa: a escrita pode deixar marcas mais duradouras, positiva ou negativamente, e quem garante que o interlocutor vai realmente entender a mensagem conforme a intenção com a qual foi redigida? Muitos contratempos têm ocorrido nesse sentido, e eu, nesse caso, tenho sido como a “intermediária” para a resolução desses pequenos problemas. (Texto Adaptado – Tutora A. G.)

Vejamos, agora, uma situação concreta em que a tutora precisou encaminhar uma solução:

Situação: mal-entendido de uma aluna com a tutora a distância num *chat*. A aluna sentiu-se ofendida pela tutora, pois não dava o auxílio de que ela precisava e foi, conforme a aluna, irônica no trato das dúvidas referentes à atividade. (Texto Adaptado – Tutora A. G.)

Suponhamos que alguém esteja desempenhando o papel de tutor presencial e que opte por encaminhar uma mensagem para a aluna. Temos, inicialmente, de pensar que, no AVA, há vários espaços. Podemos imaginar que nossa interlocução possa se dar em espaços distintos (pensemos nos diferentes ambientes que podem ser gerados no AVA), ou seja, assim como no ambiente presencial, podemos conversar na sala do coordenador, na do professor, na secretaria, no bar; temos, assim, de escolher o ambiente adequado para que se dê a interlocução. É importante termos a noção de que não é prudente abordarmos determinados assuntos em qualquer lugar, apenas aproveitando a oportunidade de termos encontrado com a pessoa com quem precisávamos conversar para dizer o que tínhamos em mente. Pois bem, o local onde se dará o diálogo, o espaço para onde enviaremos a mensagem ou o ambiente virtual no qual a postaremos, vai também influenciar sobre o momento de organizarmos nosso texto. Além disso, antes de o tutor iniciar a elaboração direta do seu texto, ele fará a atividade de preencher o quadro de planejamento.

Sempre que usamos alguma metáfora, corremos o risco de nos esquecermos de contemplar várias possíveis relações, mas, no momento, para nós, o planejamento do texto terá a relevância de um projeto arquitetônico. Imaginemos que será inviável sabermos se a casa (localizada na cidade (para o dia a dia), no local de férias, ou seja, na praia, no campo, na serra etc.) satisfaz as nossas necessidades, sem podermos comparar a obra executada com o seu projeto. Portanto, vamos pensar da mesma forma em relação ao texto a ser produzido, ele poderá ser analisado quanto à sua adequação se pudermos observar o planejamento anterior. Parece prudente destacarmos que o planejamento não é indicado apenas para os tutores, em situação de EAD, mas a proposta é aplicada a todos os produtores de textos/discursos, em distintas situações da vida cotidiana.

Assim, ao invés de termos como foco inicial “o que vai ser dito”, começaremos a delinear o perfil do produtor da mensagem: quem será o autor, nesse sentido, quem escreve ou fala? Na situação em questão, qual o papel a ser desempenhado (Quem sou eu naquele contexto: colega, amigo, tutor? Falo em nome de quem? Além disso, qual a intencionalidade com o texto/discurso? O que, efetivamente, se espera com o que será dito?). Devemos resgatar a ideia de que agimos *com* e *pelo* texto/discurso e

esperamos que o outro, nosso interlocutor, também o faça, pois, como ser interpretante, reconhece o que dele é esperado (CHARAUDEAU, 2009).

Apesar de o planejamento ter, em espaços distintos, os elementos presentes num ato de linguagem, sabemos que esse é apenas um recurso didático e que não fazemos a segmentação em cada evento discursivo. Nos espaços a preencher, temos de aplicar o mesmo raciocínio em relação ao interlocutor (leitor, ouvinte), evidenciando quem é ele (ou quem são eles e, se não soubermos, trabalharemos com a ideia de um interlocutor médio, conforme Bakhtin (2004)); que papel desempenha no ato de linguagem; como é visto por mim; o que dele é esperado etc.

No entrelaçamento de elementos, vamos considerar o tratamento a ser dado ao interlocutor, evidenciando tanto a forma como o vemos, bem como explicitando a forma como quer ser visto e, agora sim, retomar o que precisa ser dito. Feita a análise dos elementos que farão parte do texto, passamos, agora, a redigi-lo, a dar forma a tudo o que temos em mente em relação à produção textual/discursiva. Vamos, em fim, colocar nosso planejamento, em ação.

Após a finalização do texto/discurso, o produtor do texto será capaz de olhar para sua produção e responder à questão: “Está bom o meu texto?” Frente aos parâmetros para análise, ou seja, que orientam o olhar de quem estará avaliando, é muito mais promissora a atividade de tecer comentários, de fazer sugestões, de especificar o que pode ser aprimorado. É oportuno retomarmos a fala de Wittgenstein (1987, p. 114) quando diz que “Os limites da minha linguagem significa os limites do meu mundo.”, bem como termos presente que mostramos quem somos, o que sabemos ou não, como vemos o outro, através da linguagem usada. Mostramos, revelamos os limites de nosso mundo pela linguagem. Essa parece ser imprescindível em nosso estudo.


## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todos os momentos de nossa vida interagimos com o outro por meio da linguagem. Tudo o que fazemos, está permeado por linguagem. Todas as nossas produções discursivas, nossos atos de linguagem, planejados ou não, estarão refletindo o que somos, quais são nossas crenças, como vemos o outro e o mundo, como entendemos os problemas e que soluções encaminhamos frente a eles.

Nossas leituras sobre a tarefa de produção discursiva, com base nas reflexões propostas, bem como nas nossas produções efetivas, se planejadas, poderão contribuir para uma nova perspectiva de comunicação, não apenas encaminhada de forma unidirecional, linear, mas como uma rede de relações e de funções, como atos de linguagem, atos de interação social. Como seres de linguagem que somos e nos fazemos nela e por ela, refletir sobre as ações discursivas/textuais (como passíveis de planejamento e, conseqüentemente, como formas adequadas, elaboradas a uma situação específica), poderá constituir-se em um hábito, no sentido mais positivo que esse vocábulo possa ser vislumbrado, ou seja, o sentido apontado por Aristóteles na célebre frase “Somos o que repetidamente fazemos. A excelência, portanto, não é um feito, mas um hábito.”

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS; HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM .
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander; MAINGUENEAU, Dominique. **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, c2008. v.1 (Lucerna ; 2).
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009. (Org.) PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; MACHADO, Ida Lucia.
- FIORENTINI, Leda Maria Rangearo . A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (Org.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PLATÃO. **Diálogos**. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, 1980. 13 v. (Coleção amazônica. Série Farias Brito)
- PRIMO, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000.
- SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado lógico-filosófico; investigações filosóficas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.



**CONTEXTUALIZANDO  
O CAMPO: A LEGISLAÇÃO  
E A UNIVERSIDADE  
ABERTA DO BRASIL**

Luis Alberto Segovia González



## INTRODUÇÃO

Neste capítulo é apresentada uma síntese da evolução e da abrangência do marco legal em que se enquadra a educação a distância na conjuntura atual, além do funcionamento da Universidade Aberta do Brasil e de sua importância como fator que alavanca a expansão da modalidade a distância nas instituições públicas de ensino superior.

Esta síntese será apresentada tendo por objetivo complementar o presente material de tal forma que sugira orientações e que sirva como referência na formação de futuros tutores. Uma análise mais abrangente da legislação e do histórico da Universidade Aberta do Brasil é apresentada por Dias (2010) e por Litto e Formiga (2009).

### Legislação sobre educação a distância

As iniciativas pioneiras em educação a distância no Brasil datam das primeiras décadas do século XX. Acerca desse assunto, podem ser citados os programas radiofônicos de caráter educativo da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e da Fundação Roquete Pinto (iniciados em 1923), os cursos por correspondência da Marinha e do Exército (a partir de 1939) e os cursos de formação profissional básica por correspondência do Instituto Universal Brasileiro, de ampla abrangência temática e regional (a partir de 1941).

Essas iniciativas, porém, funcionavam à margem do marco legal que regulamentava o ensino na época, o que contribuiu para o surgimento de um preconceito que permeia até hoje a educação a distância em alguns círculos acadêmicos, a despeito de quaisquer considerações a respeito da qualidade do ensino ou das vantagens e desvantagens inerentes à modalidade.

Litto e Formiga (2009) comentam a estreita brecha legal que foi aberta com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961) e posteriores regulamentações dessa lei. Pela primeira vez, foi admitida legalmente a possibilidade de “organização de cursos ou escolas experimentais” dependentes de autorização prévia do Conselho Estadual de Educação (para cursos de educação básica) e do Conselho Federal de Educação (para cursos de nível superior). Além desse reconhecimento, foi delegada aos Conselhos Estaduais a competência para autorizar “experiências pedagógicas com regimes diversos”. Outro importante avanço foi a permissão concedida aos cursos supletivos para a utilização de meios de comunicação, tais como o rádio e a televisão com o objetivo de “alcançar o maior número de alunos”.

Com este novo *status* legal, funcionaram os cursos do Projeto Minerva, transmitidos por rádio em cadeia nacional (a partir de 1970), os cursos de quinta a oitava séries da TVE do Ceará, com material impresso e transmitido por televisão (a partir de 1974), os cursos do Sistema Nacional de Teleducação do SENAC (a partir de 1976), os cursos do Brasil da UnB, veiculados em jornais e em revistas (a partir de 1979), além de outras iniciativas semelhantes.

Mais de 30 anos depois, a segunda Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), concedeu um novo *status* à educação a distância, retirando-lhe o

caráter clandestino e excepcional. Especificamente, o artigo 80 da segunda Lei de Diretrizes e Bases reconheceu a educação a distância como uma modalidade de educação, com abertura e regime especiais, dispondo que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino” além de estabelecer a obrigatoriedade da organização “com abertura e regime especiais” a ser “oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União”.

As regulamentações posteriores desta lei, através do Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998; do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e; do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, constituem o marco legal básico em que se enquadra a educação a distância atualmente (julho de 2011). A primeira consequência das regulamentações citadas é o estabelecimento da definição oficial de educação a distância como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Devem ser destacadas também as seguintes disposições pelas suas repercussões na prática da educação a distância:

- A obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino para a oferta de cursos a distância e o caráter temporário deste credenciamento (cinco anos, renováveis após avaliação).
- A obrigatoriedade de momentos presenciais para as avaliações dos estudantes.
- A obrigatoriedade de que os resultados das avaliações presenciais devem prevalecer sobre os demais resultados, obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.
- A possibilidade de oferta de cursos em diversos níveis e em distintas modalidades educacionais (educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional com cursos técnicos de nível médio e cursos tecnológicos de nível superior, educação superior com cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado).
- A possibilidade de aceitar transferência e de aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e em programas presenciais e vice-versa.
- A definição de polo de apoio presencial como a unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, relativas aos cursos e aos programas ofertados a distância.

Outra regulamentação posterior de consequências relevantes foi a do artigo 81 da mesma Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) citada anteriormente, que estabelece a permissão para



“a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais”. Com base neste artigo, a Portaria Ministerial nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, faculta às instituições de ensino o desenvolvimento de experiências pedagógicas com o objetivo de introduzir gradualmente a cultura e a prática da educação a distância, através da modalidade semipresencial. O artigo 1 estabelece que:

- As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.
- A modalidade semipresencial caracteriza-se como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem, centrados na autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.
- As disciplinas referidas no *caput* poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.
- A oferta das disciplinas previstas deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e de comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como para prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Espera-se, com a aplicação do disposto na portaria citada, uma disseminação da cultura da educação a distância no corpo docente que atua nos cursos presenciais e, a médio prazo, uma expansão da oferta de cursos na modalidade a distância. Iniciativas posteriores de fomento a ações desenvolvidas nesta modalidade semipresencial apontam para essa direção.

Outro marco legal da legislação sobre educação a distância é constituído pelo Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006 que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e posteriores regulamentações, que exigirá uma abordagem mais detalhada a seguir.

## Criação da Universidade Aberta do Brasil

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi oficializado através do Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, tendo como precedentes históricos várias iniciativas anteriores em educação a distância, realizadas por instituições públicas de ensino superior, tais como: o Curso de Pedagogia a Distância da UFMT (1995); os Cursos do Consórcio CEDERJ do Rio de Janeiro (2000); os cursos do Programa de Pró-Licenciaturas (2005), entre outros.

O decreto menciona explicitamente que o Sistema UAB “é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e de interiorizar a oferta de cursos e de programas de educação superior no país” e; apresenta como seu objetivo prioritário a oferta de “cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Nas análises e nas caracterizações do Sistema UAB frequentemente é dada menos ênfase aos demais objetivos listados no decreto, ainda que não mencionados explicitamente como prioritários, mas igualmente importantes porque ampliam a abrangência do Sistema. Assim, são listados também como objetivos:

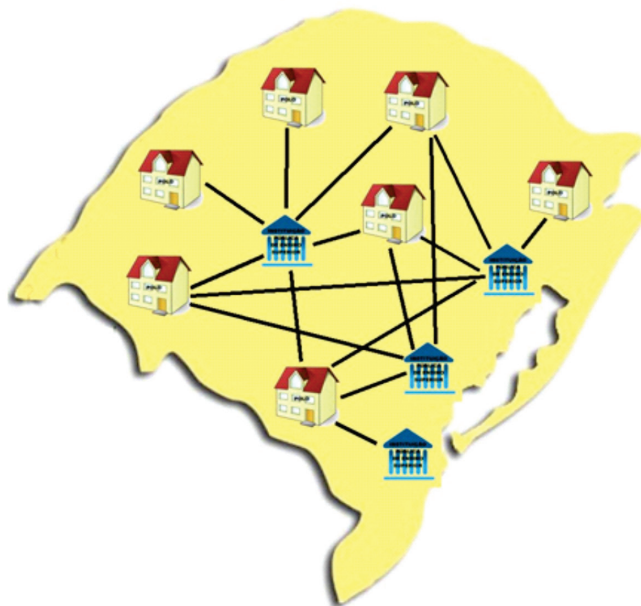
- Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, de gestores e de trabalhadores e educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
- Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento.
- Ampliar o acesso à educação superior pública.
- Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país.
- Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância.
- Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como estimular a pesquisa e as metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e de comunicação.

## Funcionamento da Universidade Aberta do Brasil

O mesmo Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006 que criou o Sistema UAB, estabeleceu as diretrizes para seu funcionamento, através de um “regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, e articulação com polos de apoio presencial nos municípios”. Para isto, conforme o Decreto mencionado, o Ministério de Educação assinará convênios com as instituições públicas de ensino superior (credenciadas e interessadas em ofertar os cursos a distância) e acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos, interessados em manter polos de apoio presencial do Sistema UAB. Ainda no mesmo Decreto, a sustentabilidade financeira do Sistema UAB é garantida através do artigo 6, o qual estabelece que “as despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”.

Resumidamente, a dinâmica do Sistema UAB funciona por meio da oferta de cursos por parte das instituições públicas de ensino superior; a manutenção dos polos de apoio presencial, por parte dos municípios e; o financiamento das despesas, por parte do Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Neste regime de colaboração, a infraestrutura na rede de polos é compartilhada pelas instituições públicas de ensino superior, podendo o mesmo polo receber cursos diferentes de várias instituições de ensino, como ilustra a Figura 1.



*Figura 1 – Funcionamento do Sistema UAB*

O município é responsável pela manutenção da infraestrutura do polo (local físico, laboratórios de informática, salas de aula etc.); as instituições públicas de ensino superior, responsáveis pela implementação da oferta dos cursos e; o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelo financiamento do sistema.

Inicialmente a implementação desse funcionamento ocorreu através de editais, que possibilitavam que as instituições públicas de ensino superior apresentassem suas propostas de cursos e que os municípios apresentassem suas propostas de credenciamento de polos. Atualmente está sendo operacionalizada uma otimização desse mecanismo na tentativa de adequar a oferta dos cursos à demanda dos polos com a utilização de um sistema disponibilizado na internet (Plataforma Freire), que permite a divulgação das pré-ofertas de cursos e a pré-inscrição dos candidatos. A articulação para o credenciamento de novos polos do Sistema UAB, por sua vez, ocorre nos Fóruns Estaduais de Educação, em que os representantes das instituições públicas de ensino superior, dos municípios e da Secretaria Estadual de Educação, têm a tarefa de compatibilizar as demandas dos

municípios com o estabelecimento de uma rede de polos credenciados de abrangência geográfica que atenda às necessidades do Estado.

## A UAB nas instituições públicas de ensino superior

Nas instituições públicas de ensino, o Sistema UAB conta com um Núcleo UAB, constituído pela Coordenação UAB, Assessoria Financeira, *webdesigner* e Secretaria, cuja tarefa é a gestão do sistema no âmbito da instituição e a articulação com as diversas instâncias internas, com a UAB/CAPES e com os polos.

Os cursos oferecidos através do Sistema UAB seguem a organização curricular dos cursos presenciais, em que as unidades de conteúdo são agrupadas em disciplinas. Cada curso conta com um coordenador de curso, um coordenador de tutoria, um revisor, professores e tutores, além de contar com uma equipe de apoio administrativo.

A operacionalização de uma disciplina é esquematizada na Figura 2, que apresenta os atores que participam do processo de construção do conhecimento, com a mediação do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

No sistema UAB o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado em quase a totalidade das instituições de ensino é o MOODLE, existindo alternativas, tais como as da própria Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde são utilizados também os ambientes ROODA e NAVi, desenvolvidos por equipes do Instituto de Educação e da Escola de Administração, respectivamente. Um projeto que em fase de implementação, atualmente, tem por objetivo a unificação das interfaces destes três ambientes e sua completa integração com o sistema acadêmico.

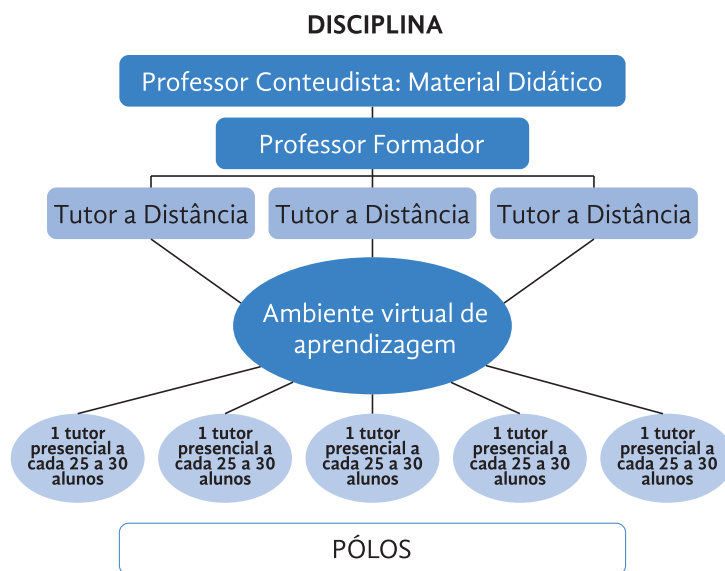


Figura 2 – Funcionamento de uma Disciplina

Na instituição de ensino desempenham suas tarefas:

- O professor conteudista, responsável pelo material didático a ser utilizado na disciplina.
- O professor formador, responsável pela disciplina.
- Os tutores a distância, auxiliares do professor formador, mediadores da comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes.

No polo de apoio presencial, desempenham suas tarefas os tutores presenciais que acompanham e que auxiliam os alunos na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem e dos recursos existentes no polo (laboratórios de informática, laboratórios de ensino, bibliotecas etc.), apoiando operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

## A UAB nos polos de apoio presencial

Nos polos de apoio presencial, mantidos pelo município sede do polo, o Sistema UAB conta com a Coordenação do Polo, com a Secretaria e a Assessoria em Informática. A gestão do polo está sob a responsabilidade da coordenação, escolhida pelas instituições de ensino que atuam no polo a partir de uma lista tríplice de nomes de professores da rede pública de ensino, encaminhada pela Prefeitura do Município. Os tutores presenciais, como descrito anteriormente, desempenham suas tarefas no polo, com o suporte da coordenação e dos demais membros da equipe.

## A UAB na CAPES e detalhes sobre o financiamento do sistema

Uma significativa alteração na configuração do sistema ocorreu em 2010 com a passagem da gestão do Sistema UAB da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, posteriormente extinta, para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A gestão do Sistema UAB na CAPES está sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, que articula as ações por meio de quatro coordenações: a Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos, a Coordenação Geral de Articulação Acadêmica, a Coordenação Geral de Políticas da Informação e a Coordenação Geral de Supervisão e Fomento.

O financiamento do sistema abrange o amplo espectro dos custos necessários para seu funcionamento. Assim, está previsto no modelo de planilha orçamentária dos cursos o financiamento para os seguintes itens:

- Bolsas para Coordenador UAB, Coordenador UAB Adjunto, coordenador de curso, coordenador de tutoria, revisor, professores, tutores a distância e tutores presenciais.

- Recursos para contratação de secretária, de técnico de informática, de técnico para apoio administrativo.
- Recursos para viagens aos polos.
- Recursos para compra de material bibliográfico.
- Recursos para produção de material didático.
- Recursos para compra de livros para as bibliotecas dos polos.
- Bolsas para os coordenadores de polos.
- Recursos para infraestrutura nas instituições de ensino.
- Recursos para infraestrutura nos polos.
- Recursos para expansão da EAD nas instituições de ensino.

Atualmente, uma parte significativa da EAD, implementada nas instituições de ensino superior e nos municípios, tem sido financiada com recursos obtidos através do Sistema UAB. Pode-se afirmar que o impacto trazido pelos recursos repassados para as instituições no período de 2008 a 2010 foi decisivo para isso.

## A lei de concessão de bolsas e as regulamentações posteriores

Um dos detalhes do financiamento do Sistema UAB merece especial atenção: a concessão das bolsas aos participantes do sistema. O marco legal que rege essas concessões é constituído pela Lei nº 11273, de 6 de fevereiro de 2006 e a Lei nº 11502, de 11 de julho de 2007, ambas com as regulamentações específicas para o Sistema UAB, dentre as quais devem ser citadas a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 e a Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Estes dispositivos legais descrevem em detalhes todos os requisitos e as condições que devem ser atendidas pelos bolsistas, em todos os níveis.

Considerando que o objetivo deste texto é servir como orientação na formação dos futuros tutores, cabe aqui uma transcrição das disposições relacionadas especificamente a eles. Segundo a legislação vigente:

- A remuneração dos profissionais que atuam nos cursos de formação inicial e continuada e que atuam nos polos de apoio presencial do Sistema UAB é feita por meio de bolsas de estudo e de pesquisa, concedidas pela CAPES/MEC e pagas pelo FNDE/MEC, conforme disposto na Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009.
- O tutor é o profissional selecionado pela IPES, vinculada ao Sistema UAB, para o exercício das atividades descritas a seguir. No entanto, cabe às instituições de ensino determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos projetos pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

Na listagem de atribuições dos tutores, a regulamentação não distingue o tutor a distância do tutor presencial, apresentando como atribuições do tutor:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes.
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso.
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes.
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas.
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes.
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes.
- Participar das atividades de capacitação e de atualização, promovidas pela instituição de ensino.
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhá-los à coordenação de tutoria.
- Participar do processo de avaliação da disciplina, sob orientação do professor responsável.
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

São apresentados também os pré-requisitos para fazer jus ao recebimento da bolsa para tutor. Para tanto, o tutor deve possuir formação de nível superior e ter experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior. Caso não comprove essa experiência, deve comprovar formação pós-graduada ou vinculação a algum programa de pós-graduação.

Uma regulamentação recente acrescenta mais pré-requisitos para o exercício da tutoria em cursos do Sistema UAB, principalmente no que se refere à qualificação e ao vínculo do tutor. A Coordenação da Direção de Educação a Distância (DED-CAPES), por meio do Ofício Circular 20/2011, determina que os tutores devem:

- Possuir formação na área da disciplina ou do curso em que atuam, garantindo assim a qualidade da formação em nível superior oferecida no âmbito do Sistema UAB.
- Estar vinculado ao setor público, ser aluno de programa de pós-graduação de IES pública ou possuir outro tipo de vínculo com a IES de atuação, como, por exemplo: professor voluntário, assistente ou similar.

Também é vedada a acumulação com bolsa de estudo ou de pesquisa de agências de fomento federais. A única exceção a essa regra é o caso disposto pela portaria conjunta CAPES CNPq, de 12 de dezembro de 2007 que diz: “Os bolsistas da CAPES e do CNPq, matriculados em programas de pós-graduação no país, selecionados para atuar nas instituições públicas de ensino superior como tutores do Sistema UAB, terão as respectivas bolsas de estudo preservadas pelas duas agências, pelo prazo da sua duração regular”. A regulamentação dispõe, ainda, que os bolsistas fazem jus ao recebimento de uma única bolsa por período, mesmo que exerçam mais de uma função no âmbito do Sistema UAB.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados obtidos para o Sistema UAB no segundo semestre de 2011 apontam para os seguintes números:

- 92 instituições públicas de ensino superior integrantes do sistema.
- 584 polos credenciados ativos.
- 160000 alunos matriculados.

Estes números se, por um lado, constituem um avanço significativo na expansão do acesso à educação superior, por outro, apresentam o desafio da sua manutenção, em conjunto com a avaliação do sistema, a sua conformidade com padrões de qualidade e a adoção de boas práticas de gestão.

Especificamente no âmbito das instituições públicas de ensino superior, constituem questões a serem resolvidas a médio prazo, entre outras, o cômputo da carga horária dos professores que atuam no Sistema UAB, a transformação dos cursos de oferta única em cursos de oferta permanente (com a conseqüente absorção dos custos na matriz orçamentária da instituição), e a definição do vínculo legal dos tutores com a instituição que permita o reconhecimento da importância de seu papel na educação a distância. São questões que nos próximos anos exigirão uma resposta que ultrapasse as limitações impostas pela legislação vigente, possivelmente com sua alteração e adequação à nova realidade conseqüente à adoção, em maior escala, da cultura da educação a distância.

## REFERÊNCIAS

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LITTO, F. .; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. CAPES. **Ofício circular 20/2011-DED/CAPES** de 15 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sEAD/sEAD-2/>



legislacao-EAD/documentos/Oficio\_Circular\_20-20111dedcapes.pdf/at\_download/file>. Acesso em 10 jul. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº **9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, de supervisão e de avaliação de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 26**, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e da execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em 12 jun. 2011.


BRASIL. FNDE. Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e da execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2010>>. Acesso em 12 jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11273**, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm)>. Acesso em 15 jun. 2011. BRASIL. **Lei nº 11502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2007/lei-11502-11-julho-2007-556654-norma-pl.html>>. Acesso em 15 jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e as bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em 15 Jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 15 Jun. 2011. BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 4059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 15 Jun. 2011.





**BASES PEDAGÓGICAS  
E EPISTEMOLÓGICAS  
DA TUTORIA EM  
EDUCAÇÃO  
A DISTÂNCIA**

Silvestre Novak  
Sergio Roberto Kieling Franco



## INTRODUÇÃO

A crescente ampliação da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade a distância – especialmente *lato sensu* – tem suscitado inúmeras discussões acerca do papel da tutoria na Educação a Distância (EAD) em nosso país. A novidade posta pela EAD e a ausência de referenciais na tradição educacional brasileira têm contribuído para o aumento do interesse pela busca de uma identidade da função de tutor, seja do ponto de vista da prática, seja do ponto de vista de suas bases teóricas e metodológicas.

Uma questão que tem suscitado discussões refere-se à natureza da tutoria. Afinal, essa modalidade de ensino teria uma característica de cunho mais administrativo ou de cunho mais pedagógico? Tratando-se de uma função nova, que, em certa medida, concorre com a função docente, nem sempre tem sido aceita em sua dimensão pedagógica, especialmente porque não está prevista e instituída no quadro docente das instituições de ensino superior. Ainda que a prática no Brasil venha consagrando a tutoria como uma atividade pedagógica, sendo que inúmeras instituições têm adotado a denominação professor tutor, trata-se de uma questão não totalmente resolvida, particularmente nas instituições públicas, nas quais as carreiras docentes e a estrutura institucional não contemplam essa atividade. Por outro lado, o vácuo na legislação tem contribuído, em certa medida, para que essa indefinição persista ao longo do tempo.

### O que (não) diz a legislação brasileira sobre a função de tutor na educação a distância

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),<sup>1</sup> em 1996, abriu caminho para a oferta de educação formal a distância no país, em todos os níveis de ensino. Ao estabelecer as bases legais para a oferta de ensino formal a distância, o texto da LDB definiu algumas responsabilidades, atribuindo ao poder público a tarefa de incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (art. 80). A redação dada ao referido artigo não deixa dúvidas quanto à natureza estratégica dessa modalidade de ensino na visão do legislador.

Juntamente com os aspectos legais – e suas repercussões –, a inserção da modalidade a distância na LDB cumpriu também uma função simbólica importante, de sinalizar às diferentes instâncias da esfera educacional, a viabilidade pedagógica de uma nova modalidade de ensino, ao lado do modelo tradicional desenvolvido face a face. Dessa forma, o reconhecimento da EAD como uma modalidade de ensino válida deixou de depender, ao menos, no que se refere às questões de ordem legal, unicamente de interpretações subjetivas dos educadores. Ainda que tal providência não tenha eliminado por completo as resistências ao ensino a distância, a partir de então as discussões referentes ao tema não poderiam mais desconhecer um fato inexorável, de encontrar-se a EAD sob a guarda da lei maior, definidora das diretrizes gerais da educação nacional. Dentre os

<sup>1</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

aspectos que têm suscitado debates no atual estágio em que se encontra a modalidade a distância no país, coloca-se em evidência a questão da tutoria em EAD, seja no que se refere aos aspectos legais, seja no que se refere aos aspectos funcionais.

Uma das motivações que sustentam os debates advém da novidade da tutoria no sistema educacional brasileiro, da necessidade de se compreender o papel desse ator estreado, por assim dizer, nos processos de ensino e de aprendizagem. Não obstante, o pleno entendimento da função de tutor depende de uma compreensão mais abrangente, do contexto em que se insere a EAD, bem como das metodologias postas em prática nessa modalidade de ensino. Trata-se de compreender o papel de uma função até então pouco conhecida, cuja identidade encontra-se em construção.

Do ponto de vista legal, é escassa a referência ao papel da tutoria na legislação vigente. De um lado, como era de se esperar, tratando-se de lei maior, a LDB não faz menção ao assunto. Da mesma forma, tanto o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentou inicialmente o art. 80 da LDB, assim como o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, que alterou a redação do mesmo, ambos revogados pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,<sup>2</sup> nada referem à questão da tutoria em EAD.

<sup>2</sup> Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.

Por fim, seguindo essa mesma linha, a regulamentação vigente da EAD, consolidada pelo Decreto nº 5.622, mantém-se praticamente alheia à questão. Entretanto, na época da definição desse marco regulatório, que normatiza a oferta de ensino formal a distância no país, diferentemente das situações anteriores, havia já se constituído um discernimento relativamente à importância da tutoria em EAD, especialmente em função das exigências práticas dos projetos de ensino a distância implementados até então. No referido Decreto consta uma única referência à tutoria, na alínea “b” do inciso “IV”, do artigo 26, que trata das *disposições finais*:

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições: [...]

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a: [...]

b) seleção e capacitação dos professores e tutores (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Colocado nesses termos, o leitor pode ser induzido a pensar que a função de tutoria se aplicaria tão somente à oferta de cursos a distância em *bases territoriais múltiplas*, ou seja, estritamente junto aos polos de apoio presencial, ou em função destes. Tal interpretação não seria de todo despropositada, na medida em que a tutoria somente é referida explicitamente no citado dispositivo legal quando este trata da oferta de cursos a distância em *bases territoriais múltiplas*, em regime de parceria, determinando, nesse caso em particular, a necessidade de indicação das responsabilidades no que diz respeito à *seleção e à capacitação dos professores e dos tutores*.

Com efeito, a forma como a tutoria encontra-se referida no Decreto nº 5.622 pode conduzir a duas interpretações distintas: a primeira, de que a

modalidade a distância prescinde da função de tutor; e a segunda, de que a tutoria somente se aplica em casos de oferta de cursos a distância em bases territoriais múltiplas, ou seja, com alunos residentes distante da sede da Instituição de Ensino Superior (IES) formadora.

A rigor, nenhuma das interpretações acima sugeridas condiz com a realidade, por uma razão muito simples, a de que o papel da tutoria se define em função de um modelo de ensino a distância em particular, e não em função da modalidade de ensino propriamente dita. A ausência dessa noção pode estar na origem do equívoco de interpretação a que a legislação induz, seja em função da omissão, na medida em que não dedica suficiente atenção ao papel da tutoria em EAD, seja em função da forma como refere à função, vinculando ao artigo que trata da oferta de cursos a distância em bases territoriais múltiplas.

Uma análise mais ampla do contexto em que se deu a inserção legal da EAD no Brasil pode explicar o truncamento na constituição da identidade da função de tutor, que, por sua vez, encontra-se intimamente relacionada com a compreensão que se tem da modalidade de ensino a distância.

Segundo essa perspectiva, a consolidação da regulamentação da Educação a Distância no país, expressa no Decreto nº 5.622 (apesar de ter havido regulamentação anterior, através do Decreto n.º 2.494, de 1998), na medida em que se efetivou quase uma década após a promulgação da LDB, de certa forma, e por esta mesma razão, concorreu para que a implementação da modalidade de ensino em larga escala pudesse se dar dentro de um novo cenário tecnológico, mais favorável à implementação da EAD, configurada em novas bases, considerando as questões do acesso e da pertinência dos recursos disponíveis, seja do ponto de vista didático-pedagógico, seja da ótica de gestão educacional.

É de se reconhecer, portanto, que tal fato trouxe algumas repercussões positivas, na medida em que contribuiu para que a EAD, em larga escala, fosse implementada num momento mais propício, considerando os recursos tecnológicos e de acesso, evitando-se que um imenso e custoso aparato tecnológico, em processo de rápida obsolescência, fosse montado, baseado em tecnologias restritivas do ponto de vista didático-pedagógico.

Muitos avanços na educação foram protagonizados pela LDB, incluindo a oficialização da oferta de cursos formais a distância, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino. Não obstante, em 1996 não se vislumbrava o potencial das TICs e da internet no campo da educação, especialmente para a modalidade a distância, da mesma forma como se percebe hoje. Compreende-se, portanto, que o modelo de EAD concebido mantém estreita vinculação aos meios disponíveis na época, como canais de rádio e de televisão. Desse modo, o atrelamento aos recursos existentes determinou a configuração de um modelo de EAD, baseado em metodologias de ensino já conhecidas e muito próximas do ensino presencial vigente, baseadas no ensino diretivo, no centralismo do professor, numa estrutura educativa hierarquizada verticalmente (PETERS, 2003), e na acentuada valorização dos conteúdos, em detrimento do processo, dentro de uma perspectiva de transmissão do conhecimento.

Sob esse prisma, bem ou mal, o vácuo regulatório evitou que se difundisse e que se consolidasse em larga escala um modelo de EAD que, independentemente das concepções pedagógicas, estaria eivado de limitações do ponto de vista tecnológico, comparativamente aos recursos atualmente disponíveis, especialmente no que concerne aos níveis interacionais.

## O desafio da mediação da aprendizagem

Compreendida como estratégica, a EAD se tornou muito mais relevante com o advento dos novos recursos tecnológicos, que ampliaram o potencial da modalidade de ensino, modificando substancialmente as relações com a pedagogia e a epistemologia. (FRANCO, 2000). Vale dizer que a metodologia de ensino a distância que se propõem a tirar proveito dos recursos trazidos pelas TICs, no que concerne às múltiplas interações, difere em essência da metodologia de ensino a distância baseada em processos mais tradicionais de EAD, conforme já referido, caracterizada pelo uso de materiais impressos e distribuídos por reembolso postal, e pelos meios de comunicação unidirecional, como rádio e televisão.

Não se pretende aqui confrontar modelos de EAD possíveis, num e noutro cenário tecnológico. O foco de interesse está na concepção pedagógica de EAD que o cenário tecnológico atual pode favorecer, ou seja, o alcance da modalidade de ensino em termos de ganhos para a formação e a aprendizagem, e de como se pode tirar proveito dos recursos multimídia, informacionais e de processamento em rede hoje disponíveis, transformando a potencialidade numa realidade efetiva, que possa se traduzir em resultados práticos nos processos educativos.

Compreende-se, naturalmente, que o simples uso de aparatos tecnológicos propiciados pelas TICs pode não significar por si só inovação pedagógica, ou mesmo, pode não representar ganhos expressivos para os processos educativos, seja no ensino a distância, seja no ensino presencial. De fato, o aproveitamento do potencial advindo das TICs na EAD depende de bons projetos pedagógicos, da forma como se estruturam as ações, da dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem, do uso adequado dos diferentes recursos, da qualificação do corpo docente e de tutores, do aprimoramento de didáticas e, principalmente, das concepções pedagógicas e epistemológicas que fundamentam as ações educativas. Em suma, tanto na EAD como no ensino presencial, pode-se desenvolver projetos educativos avançados, que não dependam propriamente da modalidade de ensino em si mesma.

Ainda que o uso adequado das TICs possa agregar valor ao ensino presencial, a relação até agora existente entre as tecnologias e o ensino presencial difere da relação existente entre tecnologias e EAD. De certa forma, o papel das TICs se torna mais essencial no ensino a distância, visto que esta modalidade, para que possa se efetivar, necessita de tais recursos; enquanto que no ensino presencial, via de regra, as tecnologias se inserem dentro de uma lógica de apoio, visando à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Em outras palavras, significa ter em conta o caráter



imprescindível da tecnologia na Educação a Distância, em razão da própria natureza *mediada* da modalidade de ensino.

Esse conceito, de ensino mediado, explícito no art. 1º do Decreto nº 5.622, define EAD como “modalidade educacional na qual a **mediação** didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2005, grifo nosso). Na EAD, a utilização adequada das tecnologias de informação e de comunicação potencializa a mediação pedagógica, propiciando que os processos de ensino ocorram em espaços/tempos diversos.

Dentro dessa perspectiva, a tecnologia assume no âmbito da EAD uma dramaticidade tal que não encontra correlato no ensino presencial. A mediação, considerada em suas dimensões tecnológicas e pedagógicas, torna-se um vetor dos processos de ensino e de aprendizagem a distância. (NOVAK, 2010). Explica-se, assim, o desenvolvimento dos recursos tecnológicos digitais, que têm nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) um de seus mais proeminentes exemplos, e sua crescente aplicação em projetos de cursos a distância. Os AVAs, que se consagraram no ensino a distância, estão sendo cada vez mais utilizados também como ferramenta de apoio no ensino presencial.

O desenvolvimento de inúmeras experiências educativas com AVAs, aliado à expansão da modalidade a distância baseada nas TICs, tem contribuído para a formação de um consenso acerca dessa metodologia de ensino, relativamente às questões pedagógicas e epistemológicas. A renovação do debate pedagógico e a produção de pesquisas e de reflexões, por conta da implementação de cursos superiores a distância, tem levado os educadores a reconhecer o quanto modelos de ensino a distância, baseados nas TICs e no conceito de *aprendizagem em rede* (NOVAK, 2005), criam possibilidades educativas extremamente ricas do ponto de vista da disponibilidade e da flexibilização de recursos, como também do ponto de vista das interações entre professores e alunos, professores e tutores, tutores entre si, tutores e alunos e, principalmente, entre os próprios alunos.

De um modo geral, os discursos que embasam propostas de cursos a distância, a fundamentação epistemológica presente nos projetos pedagógicos, e as práticas verificadas em salas de aula virtuais enfatizam o papel das interações nos processos de ensino e de aprendizagem, justificando uma das atribuições mais nobres e um dos desafios mais complexos da tutoria, que pode ser resumido como *mediação da aprendizagem*, ou seja, uma atuação de natureza eminentemente pedagógica. Dentro dessa perspectiva, o papel da tutoria tende a assumir uma conformação particular, de articulação da aprendizagem em rede, processos estes facilitados pelo uso adequado das TICs, e de recursos como AVAs.

Em última instância, o papel da tutoria se materializa em estreita articulação com o modelo de EAD a que se propõem, sendo definido pelas concepções pedagógicas e epistemológicas que orientam os currículos de cada curso. Nesse sentido, as discussões acerca do papel da tutoria passam necessariamente por essas duas dimensões.

A partir dessa perspectiva de análise, evidencia-se que a inserção desse novo ator nos processos de ensino e de aprendizagem, o tutor em EAD, não é movida por uma exigência de ordem legal, mas por uma necessidade didático-pedagógica, própria de uma metodologia de ensino a distância em particular, ainda que uma vez concretizada, tenda a requerer uma atenção de cunho normativo. Visto por esse ângulo, a tutoria não constitui necessariamente uma exigência da modalidade de ensino a distância, mas uma exigência de um modelo particular de ensino a distância, já que é possível organizar cursos a distância sem a participação de tutores. Acredita-se, no entanto, que a tutoria pode representar efetiva contribuição para o ensino a distância, na medida em que tem seus paradigmas assentados em propostas pedagógicas inovadoras, e que trazem subjacente uma nova compreensão de como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem. A tutoria em EAD nasce, assim, atrelada às questões pedagógicas e epistemológicas, que orientam os processos de ensino e de aprendizagem na modalidade a distância, e num contexto de concepção de ensino e de aprendizagem em rede, ela redefine seu significado.

Segundo essa perspectiva de abordagem, evidencia-se que as origens da atividade de tutoria na EAD brasileira, e a construção de sua identidade, estão vinculadas muito mais a uma necessidade de ordem pedagógica do que a uma necessidade de ordem legal, técnica ou administrativa. O potencial da tutoria revela-se a partir da idealização de um modelo particular de EAD embasado em concepções pedagógicas inovadoras, em que as TICs entram não somente como viabilizadoras de comunicações ágeis e multidirecionais, mas principalmente como viabilizadoras de uma metodologia de ensino que não encontra correlato no ensino estritamente face a face.

Colocado nesses termos, a EAD pode ser entendida como uma “metodologia de ensino”, e não simplesmente uma “modalidade de ensino”, que se coloca como alternativa complementar ao modelo de ensino presencial. Dito de outro modo, vislumbra-se o quanto a metodologia de ensino a distância pode agregar valor aos processos educativos, de ensino e de aprendizagem, ao promover situações de aprendizagem que, de outra forma, dificilmente poderiam ser implementadas. Por esta mesma razão, constata-se uma crescente utilização das tecnologias de EAD como apoio ao ensino nos cursos presenciais de graduação e de pós-graduação nas universidades do país.

É dentro desse contexto e em condições específicas que se justifica e se consolida o papel da tutoria em EAD, sendo sintomático o fato da definição e da descrição das atribuições desse profissional advir, não da legislação propriamente dita, mas dos *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*.

A segunda versão desses Referenciais de Qualidade para a EAD, publicada em 2007, em atualização ao texto anterior, de 2003, embora não tenha força de lei, estabelece os parâmetros que orientam os “[...] atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.” (MEC, 2007, p. 1). Segundo o referido documento, “[...] as orientações [...] devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação

a distância, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil". (MEC, 2007, p. 1).

Com efeito, o Decreto nº 5.622 determina que o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições para oferta de EAD, bem como a autorização, a renovação de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos ou dos programas a distância, conforme consta nos incisos I e II do art. 7º, "deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância", definidos pelo Ministério da Educação.

Significa dizer que as instituições de ensino interessadas no credenciamento para a oferta de EAD e no reconhecimento de cursos nesta modalidade de ensino deverão articular as propostas pedagógicas em consonância com os princípios e as concepções explícitos nos Referenciais. Portanto, nos termos dos Referenciais de Qualidade para a EAD (MEC, 2007, p.8), a opção epistemológica deve estar explícita de forma inequívoca no Projeto Pedagógico (PP) de cada curso ou instituição de ensino, inclusive no que concerne à forma como se desenvolverão os processos de tutoria. Dessa forma, as diretrizes e os princípios que orientarão os processos de ensino e de aprendizagem deverão constar do PP. E mais, as concepções de tutoria deverão, segundo o mesmo documento, manter coerência com a opção teórico-metodológica definida no PP.

## **A qualificação do trabalho da tutoria: a experiência da UFRGS**

O pleno exercício da tutoria em EAD traz implícitas algumas condições, relacionadas com habilidades e competências necessárias para o bom desempenho das atividades precípuas. Ao tutor não é suficiente que conheça o projeto pedagógico do curso. É também indispensável que o orientador coloque-se em acordo com tal projeto. Ou seja, que o tutor se sinta à vontade para atuar com desenvoltura dentro de um determinado contexto didático e pedagógico. Em outras palavras, deve estar alinhado com as concepções epistemológicas que embasam o projeto pedagógico.

Aprofundando a questão, fica claro que a constituição da identidade da função de tutoria mostra-se totalmente imbricada com as dimensões epistemológicas e pedagógicas, na medida em que sua atuação deve-se dar em consonância com as concepções que embasam o PP de cada curso, como sujeitos que participam ativamente da prática pedagógica, conforme já explicitado nos referenciais:

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (MEC, 2007).

A mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, que caracteriza grande parte das propostas de cursos a distância, desenvolvidos atualmente, se coloca como primordial para a definição do papel da tutoria nesse novo contexto da EAD, fortemente embasada nas TICs:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (MEC, 2007).

Nesse sentido, o exercício da tutoria na modalidade a distância, a partir da experiência desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialmente através dos diversos cursos de licenciatura voltados para a formação de professores em exercício nas redes públicas do Estado, bem como de bacharelado e de graduação tecnológica, implementados a partir de 2006, evidenciou a importância dos tutores conhecerem a fundo os projetos pedagógicos dos respectivos cursos em que atuam.

Assim, o conhecimento aprofundado do projeto pedagógico do curso coloca-se como uma exigência para o bom desenvolvimento da tutoria na modalidade a distância, além do domínio da didática e de conteúdos específicos vinculados à sua área de atuação.

Para tanto, o desenvolvimento de intenso programa de capacitação, implementado na universidade, revelou-se fundamental para a preparação dos profissionais para o exercício da tutoria na modalidade a distância, visando à excelência acadêmica e propiciando uma educação de qualidade, dentro dos princípios da inovação e da democratização do acesso ao ensino.

Equipes de tutores de cursos como o de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD), além das capacitações regulares, tiveram a oportunidade de desenvolver curso de especialização em tutoria a distância, durante todo o período de atuação, auferindo excelentes resultados no trabalho desenvolvido.

Outro fator que contribuiu para a qualificação do trabalho de tutoria foi o contato com os materiais didáticos. Os tutores tiveram a oportunidade de conhecer os objetos virtuais de aprendizagem, experimentando os recursos antes do início de cada atividade, oferecendo *feedback* para os professores autores, visando a eventuais adequações. Desse modo, foi possível melhorar ainda mais os materiais produzidos para o curso, antes de colocá-los em prática. Além do mais, desse modo, os tutores desenvolveram habilidades e competências importantes para a condução dos trabalhos junto aos alunos. A melhor compreensão dos objetivos educacionais se refletiu num maior aprofundamento da experiência de aprendizagem vivenciada pelos alunos, motivada pela mediação pedagógica.

Certamente o trabalho de tutoria também se revelou de vital importância na organização dos trabalhos e na orientação dos alunos quanto aos objetivos de cada atividade. Na maior parte dos casos, a boa compreensão

das propostas a serem desenvolvidas em cada conteúdo dependia da mediação da tutoria. De igual modo, atuação dos tutores na orientação dos alunos quanto à organização do tempo e à organização dos estudos dos estudantes, representou uma contribuição de suma importância para o desenvolvimento de cada eixo do curso.

A análise da dinâmica dos trabalhos de tutoria junto aos cursos a distância da universidade evidencia um espaço de interlocução que pressupõe, além das competências próprias para o bom desenvolvimento da atividade, como o domínio de conteúdos específicos e de conhecimentos teóricos e práticos das metodologias de ensino a distância, características como pró-atividade e como autonomia na intervenção pedagógica (FAINHOLC, 1999), que se aproxima do fazer da docência.

Por fim, a partir do acompanhamento de programas na modalidade a distância desenvolvidos na UFRGS, de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, evidenciou-se outro aspecto crucial para uma tutoria promissora em EAD. Trata-se, além da compreensão das concepções pedagógicas e epistemológicas que embasam os projetos pedagógicos, da necessária pertinência de um alinhamento dos tutores com essas concepções. Em outras palavras, revelou-se de fundamental importância o engajamento dos tutores com as propostas de trabalho concebidas e colocadas em prática. Vale dizer que a tutoria a distância se efetiva em sua plenitude na medida em que o tutor, além de conhecer e de ter o domínio, sente-se confortável ao lidar com as concepções que fundamentam as ações de ensino e de aprendizagem das quais participa em sua mediação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da figura do tutor tem sido fundamental para o desenvolvimento de cursos a distância, nos quais as interações entre os diferentes partícipes das ações educativas são valorizadas e tidas como essenciais para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem.

De um lado, exige-se do tutor que desempenhe com competência o seu papel, atuando intensamente e de forma efetiva na mediação da aprendizagem, caracterizando-se assim sua ação como eminentemente pedagógica. De outra parte, persiste a dificuldade em reconhecer a ação da tutoria em EAD como uma atividade de cunho docente, seja em função da omissão normativa, seja em função das dificuldades em compatibilizar esse novo ator dentro de um universo corporativo no qual a carreira docente encontra-se já sedimentada.

A construção da identidade da função tutorial depende, portanto, do reconhecimento da natureza pedagógica da atividade de tutoria em EAD. O não reconhecimento da tutoria como uma atividade pedagógica acarreta diversas consequências negativas para o bom desempenho das funções. Uma das maiores dificuldades refere-se à legitimidade da atuação da tutoria diante da classe. Se o tutor sente-se desautorizado para o desempenho de suas atividades dentro dos princípios que regem a função docente, seu papel passa a ser colocado em xeque pelos próprios alunos, que esperam interlocuções ao nível “professoral” e não de “suporte técnico/operacional”.

Dessa forma, não encontra justificativa a redução da atividade de tutoria a mero organizador das atividades de ensino. Ademais, para o professor formador uma tutoria exercida nesses moldes seria de pouca valia. A prática, portanto, tem evidenciado que a tutoria em Educação a Distância encontra sentido na medida em que tem suas bases assentadas nas dimensões pedagógicas e epistemológicas que orientam os processos educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. P. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 2.561**, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regula o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 27 abr. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 fev. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

FAINHOLC, Beatriz. **La interatividad en la educación a distancia**. Argentina: Paidós, 1999. 172 p.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MEC. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. DF, jun. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

NOVAK, S. **O problema da interação na era da aprendizagem autônoma**: pressupostos epistemológicos da educação a distância na perspectiva construtivista. [Dissertação]. Porto Alegre, 2005.

NOVAK, S. **Educação a distância e racionalidade comunicativa**: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem. [Tese]. Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco. Porto Alegre, 2010. 399 f.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003, 400 p.





## **SOBRE OS AUTORES**





**Daisy Schneider** - Pedagoga, Especialista em Tutoria em EAD, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela UFRGS. Pesquisadora do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED). Assessora Pedagógica da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS. E-mail: [daisy.schneider@gmail.com](mailto:daisy.schneider@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8129846539705166>.

**Daniela Forgiarini Pereira** - Psicóloga, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Doutoranda em Informática na Educação pela UFRGS. Coordenadora da pós-graduação em Psicologia Organizacional (ESADE). Sócia-Diretora da Efeito Soluções Empresariais. E-mail: [dfpr@terra.com.br](mailto:dfpr@terra.com.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5151832211798883>.

**Luciana Boff Turchielo** - Graduada em Pedagogia e mestre em Extensão Rural pela UFSM. Especialista em Coordenação Pedagógica (UFRRJ) e doutoranda em Educação (UFRGS). Pedagoga da UFRGS, atuando na Secretaria de Educação a Distância (SEAD) como coordenadora das capacitações em EAD com experiência nos programas anuais de formação continuada de professores e tutores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: [capacitacao@sead.ufrgs.br](mailto:capacitacao@sead.ufrgs.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9720478732177480>.

**Luis Alberto Segovia Gonzalez** – graduado e mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor assistente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Engenharia Civil, com ênfase em Estruturas. Coordenador UAB/UFRGS. E-mail: [segovia@ufrgs.br](mailto:segovia@ufrgs.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3519850092512806>.

**Magda Bercht** - Licenciada em Matemática, Mestre em Computação e Doutora em Computação pela UFRGS. Professora associada do Departamento de Informática Aplicada e no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. Orientadora. E-mail: [bercht@inf.ufrgs.br](mailto:bercht@inf.ufrgs.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3071039194694398>.

**Mára Lúcia Fernandes Carneiro** – graduada em Engenharia Química pela UFRGS, especialista em Metodologia do Ensino Superior e Informática na Educação (PUCRS), mestre em Ciência da Computação pela PUCRS e doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Professora adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [mara.carneiro@ufrgs.br](mailto:mara.carneiro@ufrgs.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6577902544340934>.

**Márcia de Borba Campos** - Bacharel em Informática pela PUCRS, mestre em Computação pela UFRGS e doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Professora adjunta da Faculdade de Informática da PUCRS, atuando

do nos cursos de graduação e pós-graduação (lato sensu), com ênfase de pesquisa em Informática na Educação, Tecnologias Assistidas, Educação a Distância, Interação Humano-Computador. Líder do grupo de Informática na Educação da Faculdade de Informática da PUCRS (GIE/FACIN/PUCRS). E-mail: [marcia.campos@pucrs.br](mailto:marcia.campos@pucrs.br) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3266082770151361>.

**Milene Selbach Silveira** - Bacharel em Informática pela PUCRS, mestre em Computação pela UFRGS e doutora em Informática pela PUC-Rio. Professora adjunta da Faculdade de Informática da PUCRS, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação, com ênfase de pesquisa em Interação Humano-Computador e Informática na Educação. E-mail: [milene.silveira@pucrs.br](mailto:milene.silveira@pucrs.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0483707899231728>.

**Mônica Carapeços Arriada** - graduada em Ciências da Computação pela UFPel, mestre em Ciências da Computação, ênfase em Computação Aplicada (Educação), pela UFSC. Professora da UNISC e consultora dos cursos de formação de professores do Programa de Informática Educativa (Proinfo integrado) do MEC. E-mail: [monicarapecos@gmail.com](mailto:monicarapecos@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5420365096926173>

**Patrícia Alejandra Behar** - Bacharel em Informática, Mestre e Doutora em Computação pela UFRGS. Professora Associada IV da Faculdade de Educação e dos cursos de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e em Informática na Educação (PPGIE) da UFRGS. E-mail: [pbehar@terra.com.br](mailto:pbehar@terra.com.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7661737809414762>.

**Sérgio Roberto Kieling Franco** - graduado em Psicologia, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professor Associado II da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando em diversos cursos de licenciatura e nos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e em Informática na Educação (PPGIE). Email: [sergio.franco@ufrgs.br](mailto:sergio.franco@ufrgs.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6389325869865024>.

**Silvestre Novak** - Graduado em Filosofia pela UFRGS, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Educação a Distância. Professor Pesquisador junto à UAB, na UFRGS e Técnico em Assuntos Educacionais. Email: [vice@sead.ufrgs.br](mailto:vice@sead.ufrgs.br) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724936641968603>.

**Suzana Damiani** - graduada em Língua e Literatura de LP pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutor em Línguas Modernas Universidad Del Salvador. É professora adjunta da UCS. E-mail: [sdroveda@usc.br](mailto:sdroveda@usc.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8273163274079759>



