

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA REGINA PIRES

**AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Uberaba
2016

MÁRCIA REGINA PIRES

**AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello.

Uberaba
2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P746c Pires, Márcia Regina
As competências do professor da educação a distância / Márcia Regina
Pires. -- 2016.
128 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello

1. Educação. 2. Ensino a distância. 3. Professores - Formação. 4. Professores - Eficiência. I. Dalberio, Osvaldo. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37

MÁRCIA REGINA PIRES

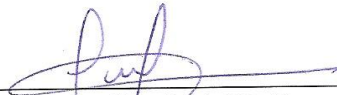
AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

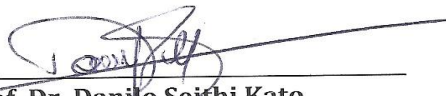
Orientador(a): Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello

Uberaba, MG, 07 de dezembro de 2016

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Osvaldo Dalberio dal Bello
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Danilo Seithi Kato
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.ª Dr.ª Paula Teixeira Nakamoto
Instituto Federal do Triângulo Mineiro

Ventos de Drummond e Adélia

Quando nasci, uma anja-mãe,
dessas acorrentadas pelo fado,
olhou pra mim e disse: independência.
Palavra grande demais para quem nem sabia silabar.
Mas de tanto ensinar, um dia a palavra fecundou:
asas invisíveis brotaram em mim,
e a anja, enfim, descansou.
Ausência muito doída para qualquer pessoa:
quem verá os meus voos?
Aceito apenas o que não posso mudar.
Não sou tão órfã que não possa ser,
o vento bate em meu rosto e o sol aquece a minha pele.
Mas, o que sinto, às vezes, postergo. Tenho medo.
Sei de linhagens inauguradas e de reinos fundados.
Quando escrevo, a dor parece tão bela e, do lado de lá, as paisagens nos levam.
Asas voam ao sabor do vento, em segredo.
E se eu for para nunca mais?
Desdobradamente, a cada dia, é preciso reunir coragem para ser filha, mulher, mãe, poeta,
professora...
E cada uma assumir essa vontade de alegria, sonhos de menina: cumprir a sina.
Livres – com asas já crescidas –, semear outras vidas e,
noutras vidas, ideias.

(Márcia Regina Pires, 09/03/2013)

Dedico esse trabalho a Jesus Cristo; à minha mãe, Zilda Alves Pires; ao meu pai, Lourival Correia Pires e à minha avó, Argina Pires Zago; para mostrar, mais uma vez, que nada foi em vão. A vocês, meu amor eterno.

Agradeço

a Jesus Cristo, pela presença e cuidados;
à Ana Flávia, por iluminar minha vida;
ao José Sidney, pelo incentivo;
à Ivanilda Barbosa, pelos ensinamentos;
à Stela Dias, pelas conversas sobre o mestrado;
à Wilma pela meiguice com que me recebeu em sua casa;
à Laudeth, Madalena e Maria Beatriz pela alegria e coleguismo;
à Márcia Guimarães, pelos livros e conversas sobre Educação a Distância;
à tia Luiza Helena (*in memoriam*), tia Fátima e tia Tânia, pelo amor maternal;
ao professor Danilo e à professora Paula, pelas importantes intervenções feitas na qualificação;
ao professor Dalberio, pela atenção, serenidade e segurança com que conduziu minha orientação.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado vincula-se à linha de pesquisa Fundamentos e práticas educacionais, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e tematiza acerca das competências do professor da Educação a Distância, tendo como problema de pesquisa – Quais são as competências do professor da modalidade da Educação a Distância? –, e como objetivo geral – Delinear as competências do professor da modalidade de Educação a Distância. Como procedimento metodológico foi utilizada a pesquisa bibliográfica. A pesquisa caracterizou a modalidade de Educação a Distância no Brasil – situando o contexto dessa modalidade de ensino, ressaltando sua historicidade, bem como os pontos positivos e os desafios a serem superados; descreveu o que são competências e, por último, identificou as competências do professor-conteudista, do professor-especialista, do professor-tutor e do professor perfil-geral, descritas nos artigos da CAPES, no decênio 2006 – 2016. Foram identificadas trezentas e doze competências específicas que constituem nove competências gerais do professor a distância, sendo elas: planejamento, acolhimento empático, motivação, acompanhamento, tecnologia digital, mediação, autodesenvolvimento docente, criação do percurso didático e produção de material didático. Ao desvelar o desdobramento das competências docentes do professor de Educação a Distância, a pesquisa mostrou uma tendência do desenvolvimento desses docentes em propiciar uma educação que leve em conta a singularidade dos aprendizes, que intervenha de forma efetiva em seu desenvolvimento, considerando as dimensões biológicas, afetivas, sociais e intelectuais dos educandos, para uma formação autônoma.

Palavras-chave: Educação. Educação a Distância. Competências. Docência.

ABSTRACT

This master's dissertation is linked to the research line 'Fundamentals and educational practices' of the Masters in Education at Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM) and it examines the competences of the distance education professor, having as its research problem – What are the competences of the professor in the Distance Education modality? –, and as its general objective – To outline the competences of the professor in the Distance Education modality. As its methodological procedure, the bibliographic research was used. The research characterized the Distance Education modality in Brazil – by situating its context, highlighting its historicity, as well as the strengths and the challenges to be overcome; described what competences are and, lastly, identified the competences of the content-professor, specialist-professor, tutor-professor and general profile-professor, as described in CAPES' papers in the decennial 2006-2016. Three hundred and twelve specific competences that constitute nine general competences of the long distance professor have been identified, namely: planning, empathic hosting, motivation, accompaniment, digital technology, mediation, teaching self-development, didactic route creation and didactic material production. When disclosing the unfolding of the distance education professor's teaching competences, the research showed a development tendency of these teachers in order to provide education that takes into account learners' singularities, effectively intervening in their development, by considering pupils' biological, affective, social and intellectual dimensions to an autonomous learning.

Keywords: Education. Distance Education. Competences. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelos de EAD que utilizam videoaula ou teleaula.....	40
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recursos do AVA.....	38
Quadro 2 – Conceitos de competências.....	70
Quadro 3 – Aspectos relacionados às competências.....	71
Quadro 4 – Competências dos professores de Educação a Distância.....	83
Quadro 5 – Competência geral “planejamento” e suas competências específicas – professor-tutor.....	85
Quadro 6 – Competência geral “acolhimento empático” e suas competências específicas – professor-tutor.....	85
Quadro 7 – Competência geral “motivação” e suas competências específicas – professor-tutor.....	86
Quadro 8 – Competência geral “acompanhamento” e suas competências específicas – professor-tutor.....	87
Quadro 9 – Competência geral “tecnologia digital” e suas competências específicas – professor-tutor.....	88
Quadro 10 – Competência geral “mediação” e suas competências específicas – professor-tutor.....	89
Quadro 11 – Competência geral “autodesenvolvimento docente” e suas competências específicas – professor-tutor.....	93
Quadro 12 – Competência gerais “planejamento” e “produção de material didático” e suas respectivas competências específicas – professor-conteudista	94
Quadro 13 - Competência gerais “planejamento” e “acompanhamento” suas respectivas competências específicas – professor-especialista.....	96
Quadro 14 – Competência geral “planejamento” e suas competências específicas – professor perfil geral.....	97
Quadro 15 – Competência geral “acolhimento empático” e suas competências específicas – professor perfil geral.....	98
Quadro 16 – Competência geral “motivação” e suas competências específicas – professor perfil geral.....	99
Quadro 17 – Competência geral “acompanhamento” e suas competências específicas – professor perfil geral.....	99
Quadro 18 – Competência geral “tecnologia digital” e suas competências específicas – professor perfil geral.....	100

Quadro 19 – Competência geral “criação do percurso didático” e suas competências específicas – professor perfil geral.....	101
Quadro 20 – Competência geral “mediação” e suas competências específicas – professor perfil geral.....	104
Quadro 21 – Competência geral “autodesenvolvimento docente” e suas competências específicas – professor perfil geral.....	106
Quadro 22 – Descrição das competências gerais.....	107
Quadro 23 – Relação quantitativa das competências específicas e competência geral.....	108
Quadro 24 – Relação quantitativa das competências específicas e competência geral por tipologia de professor.....	110
Quadro 25 – Quantidade de competências gerais elencadas para cada tipo de professor.....	110

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
AR – Agência Regional
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENSUP – Censo de Educação Superior
EAD – Educação a Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FACED – Faculdade de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEE-MG – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	MINHA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO, COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A ORIGEM DA PESQUISA.....	14
1.2	O CAMINHO.....	21
2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	28
2.1	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	28
2.2	DISTÂNCIAS FÍSICAS A SEREM PERCORRIDAS E O ACESSO À EDUCAÇÃO.....	31
2.3	A INTERNET: UM CAMINHO VIRTUAL, MAIS SEGURO E MAIS RÁPIDO.....	33
2.4	MODELOS DE CURSOS NA MODALIDADE EAD.....	34
2.5	A EAD E SEUS DESAFIOS.....	42
2.6	CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS.....	52
3.	O QUE SÃO COMPETÊNCIAS	56
3.1	O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS, POR MÚLTIPLAS VOZES.....	56
3.2	COMO EXPLICAR COMPETÊNCIAS.....	72
4	AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	74
4.1	O PROFESSOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.....	75
4.2	IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS: O QUE DIZEM OS ARTIGOS.....	82
4.2.1	Competências do professor-tutor.....	83
4.2.2	Competências do professor-conteudista.....	94
4.2.3	Competências do professor-especialista.....	95
4.2.4	Competências do professor perfil geral.....	96
4.2.5	Descrição das competências gerais delineadas.....	106
4.2.6	A relação quantitativa entre as competências específicas e as competências gerais: o que os dados nos revelam.....	108
4.2.4	Discussão sobre os dados.....	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Optamos por apresentar este trabalho, por meio de dois tópicos bem distintos. No primeiro tópico, intitulado – Minha relação com a educação, com a Educação a Distância e a origem da pesquisa –, narramos uma breve biografia escolar e profissional da autora, mostrando como se originou o tema da pesquisa. Pela natureza semântica do discurso, cujos matizes são pessoais, tomamos a liberdade de escrevê-lo usando a primeira pessoa do singular. O caminho – é o título do segundo tópico dessa introdução. Nele, mostramos o problema de pesquisa, bem como o objetivo geral e os específicos, além da metodologia utilizada. Apresentamos os autores fundamentais do nosso trabalho, e os capítulos que o integram.

1.1 MINHA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO, COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A ORIGEM DA PESQUISA

A educação tornou-se o centro de minhas atenções quando eu ainda era criança. Já nessa época, eu achava o mundo muito desigual e a relação das pessoas com o mundo mais desigual ainda. Percebia que algumas pessoas pareciam viver mais plenamente e tinham uma ação mais ativa na vida do que outras. Elas pareciam não temer o futuro por ter certo domínio sobre ele, certo domínio sobre as pessoas, sobre as coisas, sobre a vida – a deles e a dos outros. Os médicos que tratavam da minha mãe tinham o poder de tirar a dor e de curar; a minha professora explicava sobre as coisas do mundo sem hesitar, dominava-o com as palavras; o dentista que me atendia sabia exatamente o que fazer e solucionar o meu problema. Eu olhava esses profissionais com extrema admiração porque o poder deles parecia muito maior do que o meu e o dos meus pais. Eles pareciam viver a vida com domínio, sem medos e eu queria muito ser assim. Mas como? A resposta veio pelas palavras da minha mãe: “Eles estudaram, filha. Estude também e você será como eles”.

A educação traduziu-se, para mim, como um poder de transformação, em que a pessoa transformada se apodera do mundo, de si mesma e da vida, tornando-se mais plena. Assim, ainda criança, apaixonei-me pelo ato de educar que, naquele tempo, era revestido nas ações de minha professora que, em seu exercício docente, parecia a pessoa mais poderosa do mundo: alguém capaz de potencializar pessoas!!! Foi neste momento que decidi ser docente! A imagem eu-professora, desde aquele dia, foi meu objetivo na vida, sendo o meu sonho mais sonhado e a imagem-esperança dos meus dias tristes. Eu tinha a certeza de que, quando fosse

professora, eu me sentiria mais capaz, teria mais domínio sobre a vida e, por isso, seria mais plena. Foi o que aconteceu. Essa plenitude veio de várias formas, e por meio dessas formas, amplia-se a cada dia.

No entanto, minha formação docente demorou a ocorrer. Condições impostas pela vida me fizeram, antes, procurar outros caminhos, como a formação em Contabilidade no Ensino Médio e a superior em Tecnologia em Processamento de Dados. Apenas aos vinte e dois anos de idade me ingressei no curso de Licenciatura Plena em Letras, obtendo grau aos vinte e cinco anos. Embora não fosse apaixonada pelos primeiros cursos realizados, considero que eles me oportunizaram desenvolver importantes competências que aproveito até hoje, inclusive como professora.

Minha primeira experiência como docente foi num cursinho pré-vestibular, na modalidade presencial. Já neste momento inicial os desafios foram grandes, uma vez que a metodologia requerida no curso previa que os professores trabalhassem listas de questões de vestibulares de instituições do Brasil. Tínhamos que ler, interpretar e analisar cada uma das alternativas juntamente com os alunos, mostrando porque a alternativa correta era considerada assim. Para conseguir compreender essas questões que contemplavam grande diversidade de conteúdos, tive que aprofundar e ampliar, de forma bem rápida, os conhecimentos construídos na faculdade.

Depois de trabalhar na educação presencial, minha segunda experiência docente foi como professora-tutora do PROFAE (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem), em 2001. Esse projeto, de iniciativa do Ministério da Saúde, teve como meta principal oportunizar a formação de profissionais da área de enfermagem, para que eles melhorassem a qualidade dos serviços prestados. Uma das ações do projeto foi oferecer a complementação do Ensino Fundamental para os profissionais que ainda não tinham concluído esse nível de ensino, para que, depois, pudessem participar do curso de qualificação profissional de auxiliar de enfermagem ou de complementação de auxiliar de enfermagem para técnico em enfermagem.

Assim, em 2001, fui contratada como professora-tutora, pela operadora¹ SENAC-MG, para acompanhar e solucionar dúvidas dos alunos do curso de complementação do

¹ Operadora: instituição parceira responsável pela oferta de qualificação técnico-profissional e complementação do ensino fundamental para trabalhadores da área da enfermagem. Podem ser escolas públicas ou privadas, fundações universitárias, instituições de saúde, associações profissionais, etc., selecionadas mediante processo de seleção pública. Quando autorizadas e credenciadas pelo PROFAE, as operadoras podem oferecer diretamente os cursos ou se associar a executoras (cinco, no máximo) para realizá-las. (BRASIL, 2003, p. 12).

Ensino Fundamental, que deveriam estudar a distância, por meio do livro-didático do Telecurso 2000². Entretanto, naquela ocasião, naquela operadora, em relação a esse curso, o projeto não foi realizado na modalidade de Educação a Distância, como tinha sido previsto, mas sim na modalidade presencial. Acredito que isso decorreu pela soma dos seguintes fatores que se complementaram para que eu e minha supervisora desvirtuássemos a execução do projeto. Naquele momento, não me foi oferecida nenhuma formação como tutora; além disso, a supervisora que era responsável pelo meu trabalho tinha poucos conhecimentos e nenhuma experiência em EAD³ o que dificultou seu entendimento em relação à proposta e seu acompanhamento; como professora recém-formada, eu tinha um grande desejo de dar aulas presenciais e os alunos uma grande necessidade de estar com um professor que pudesse explicar o conteúdo dos livros. Assim, eu passei a dar aulas presenciais de segunda a sexta-feira, durante três horas por dia. Vale ressaltar que tanto eu como minha supervisora e alunos, ignoramos totalmente o projeto de EAD, para realizarmos uma educação presencial que atendesse à nossa necessidade naquele momento e que resultou na aprovação de todos os discentes da turma na prova ministrada pela agência regional⁴, no semestre.

Realço que a Educação a Distância, em 2001, no Brasil, ainda não tinha a amplitude e a repercussão que tem atualmente. Poucos conheciam e acreditavam nessa modalidade de ensino, que exigia uma nova forma de pensar a educação. Essa experiência mostra que nem eu e nem minha supervisora conseguimos este feito e, por isso, não assumimos esta modalidade de ensino, prevista no projeto. A distorção da estratégia do processo de ensino-aprendizagem inviabilizou a minha permanência no curso, uma vez que eu dedicava quinze horas semanais de docência, ao invés das quatro horas previstas de tutoria e que eram, de fato, remuneradas. No modelo adotado por mim e aceito pela supervisora, eu trabalhava a mais do que as horas

² O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo MEC, que oferece escolaridade básica de qualidade a quem precisa. No Brasil, ele é utilizado para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes. (TELECURSO, 2016, p.1).

³ Educação a distância é a 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, p.1).

⁴ Agências Regionais (AR) – responsáveis pela supervisão, monitoramento e avaliação dos cursos de educação profissional e de complementação do ensino fundamental, igualmente selecionadas mediante processo de seleção pública. (BRASIL, 2003, p. 12).

contratadas, isso fez com que, em termos financeiros, o trabalho fosse pouco atrativo. Assim, acabei deixando o curso, quando encontrei uma proposta melhor de emprego.

Apenas no semestre posterior, quando cursei uma especialização em Formação de Professores em EAD, é que consegui compreender o sentido e o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade de educação. Em seguida, tive a minha primeira experiência como tutora propriamente dita. Participei como tutora do projeto Veredas, de iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que, em 2005, formou 14 mil professores do ensino fundamental em exercício nas redes públicas, estadual e municipal, no curso Normal Superior. O curso teve início em janeiro de 2002 e contou com 18 instituições de ensino superior como agências formadoras⁵. Por meio dessa oportunidade, pude acompanhar a formação de 16 professoras-cursistas e compreender, de forma contundente, que é possível ensinar e formar a distância, ou seja, que a EAD pode trazer resultados satisfatórios.

Em julho de 2005, assim que terminou a primeira versão do Projeto Veredas, fui contratada como preceptora⁶ no curso de Pedagogia de uma instituição particular. O desenho do curso, naquela ocasião, previa, como tarefas do preceptor, ministrar oficinas de apoio à aprendizagem de 8h; dar plantão de apoio presencial ajudando o aluno a planejar seus estudos e solucionar dúvidas; corrigir e avaliar trabalhos, aplicar provas, acompanhando-o em todo seu processo de ensino-aprendizagem, inclusive nos seminários a que assistiam. As únicas atividades não realizadas pelo preceptor eram a elaboração do livro didático, palestras e a avaliação das provas presenciais. Como no projeto Veredas, o curso de Pedagogia também não usava um Ambiente Virtual de Aprendizagem⁷ (AVA), os trabalhos eram enviados, pelos alunos, por correio eletrônico ou pelas agências de correio. Depois de corrigidos, eram retornados para os alunos pela mesma mídia utilizada por eles. O contato entre preceptor e aluno era presencial, por *e-mail* ou por telefone. Sendo assim, o trabalho desenvolvido pelo preceptor nesse curso de Pedagogia era muito semelhante ao trabalho desenvolvido pelo tutor

⁵ Agências formadoras: agências responsáveis por operacionalizar todo o projeto do curso, exceto a elaboração do material didático, das provas e do cadastro de notas e emissão de títulos.

⁶ Preceptora: profissional responsável por acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, como os professores- tutores.

⁷ Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são “espaços na internet relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudo e ao monitoramento de alunos nas modalidades presencial, semipresencial (*blended learning*) e a distância (*e-learning*).” (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p. 58).

do projeto Veredas, no curso Normal Superior, diferenciando-se apenas na nomenclatura, no valor salarial dos preceptores e porque estes não eram responsáveis pela correção das avaliações presenciais. Esse curso também trouxe um retorno muito positivo aos graduandos e pude constatar o quanto aprenderam.

Minha experiência como profissional de EAD não parou por aí. Ao longo de quinze anos nesta área, tive a oportunidade de formar preceptores para atuarem em curso de EAD; de escrever capítulos para livros didáticos desta modalidade; de realizar tratamento didático e editoração em livros de outros professores; de acompanhar a escrita e dar parecer em roteiros de professores de cursos semipresenciais; de participar como tutora e professora de cursos com outros planos de EAD; de assessorar a gestão; entre outras atividades. Pude, inclusive, realizar uma especialização na modalidade EAD, enquanto aluna, em uma pós-graduação *lato-sensu* totalmente virtual.

Mas, ressalto que os dois primeiros cursos em que atuei como tutora e preceptora – Normal Superior Veredas e Pedagogia – foram fundamentais para minha formação como profissional de EAD, porque por meio deles percebi que é possível realizar uma Educação a Distância de qualidade. Também pude perceber a importância da EAD como meio de democratização do ensino, haja vista que muitos de meus alunos não teriam a oportunidade de aprender e se formar no Ensino Superior se não fosse dessa forma.

Embora, em toda minha formação, tenha desejado ser professora da educação presencial, a EAD apareceu para mim como um amplo universo de trabalho, uma vez que assim que findava um projeto, eu era convidada a integrar outros. Sentia que minhas habilidades de expressão, especialmente a de expressão escrita, iam ao encontro das necessidades dos cursos a distância. Diferente da maioria de meus colegas, a predominância da comunicação escrita, inerente à EAD, não era um desafio para mim. Além disso, meus trabalhos como tutora dos cursos Normal Superior Veredas e do curso de Pedagogia me possibilitavam conhecimentos e desenvolvimento didático-pedagógico, o que me faziam ser cada vez mais didática e intervir apropriadamente na formação de meus alunos a distância.

O modelo de EAD dos primeiros cursos de que participei, previa encontros presenciais em certo período de tempo, e isso facilitava bastante minha atuação. O retorno positivo, nas avaliações realizadas pelos meus alunos, evidenciava o progresso deles em relação à aprendizagem; conseguíamos perceber sua evolução e seu reconhecimento em relação à importância do curso em suas vidas. Sentia-me muito valorizada e confortável, em relação ao meu exercício profissional.

Esse quadro começou a mudar quando a instituição em que eu trabalhava resolveu adotar um novo modelo de EAD, totalmente virtual, usando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como recurso exclusivo de encontro entre professores-tutores e alunos. A transição dos dois modelos foi feita de uma maneira muito rápida, exigindo que alunos, professores e colaboradores desenvolvessem, de forma abrupta, formas de dominar esse novo recurso que, inclusive, ainda estava em processo de elaboração e atualização quando foi disponibilizado à equipe.

Entre as competências requeridas, uma em especial – a realização de videoaulas –, desequilibrou-me enquanto profissional, deflagrando reflexões acerca de meu exercício docente nesse novo espaço de aprendizagem – AVA – e sobre como essa nova forma de ser professor(a) refletia na relação entre o aluno e o conhecimento; o aluno e seus colegas; o aluno e o professor e *vice-versa*. Na videoaula, eu me deparei com o desafio de dar aula a uma câmera, imaginando meus alunos. Isso foi extremamente difícil porque estava sem os meus interlocutores diante de mim, não podia contar com seus rostos, com sua energia, com seus *feedbacks*, com suas expressões de compreensão, de dúvida, de indignação ou espanto. Estava destituída da atitude responsiva ativa⁸ de meus aprendizes em relação ao que eu estava dizendo no momento da videoaula, em relação a sua aceitação ou não, a sua compreensão ou não. Assim, por não estarem lá, eu não podia mudar a direção de meu discurso a partir de suas expressões corporais, antecipando explicações, formulando outros exemplos, enfim, adaptando o fluxo do meu pensamento e de minhas explicações à necessidade de meus discentes naquele momento. Eu tinha que imaginar tudo: o aluno diante de mim; suas possíveis perguntas; suas dificuldades e possibilidades de compreensão, a partir do fluxo de raciocínio que estava adotando e, ainda, num tempo que eu considerava muito restrito. Análoga a essa situação nova, havia também uma pressão profissional, uma vez que a videoaula estaria à disposição para ser vista, inclusive, pelos meus colegas de trabalho, meus superiores, até mesmo pelos pró-reitores e pelo reitor, quantas vezes quisessem. A exposição da aula e, conseqüentemente, a avaliação de meu trabalho estaria ampliada várias vezes, e

⁸ A atitude responsiva ativa é um conceito, do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que diz respeito aos pensamentos e respostas dadas pelo ouvinte quando este acompanha o discurso do locutor. Para Bakhtin “o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso, adota simultaneamente para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta-se, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes desde as primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

poderia estar sob o julgamento, inclusive, de doutores no assunto. Consoante a isso, naturalmente, eu vivia também a experiência do confronto da imagem subjetiva da professora que eu acreditava ser com a imagem que as câmeras me revelavam, o que demandou reflexões ainda mais íntimas. O nervosismo causado por todas essas variáveis, diante de uma situação nova e com a pressão profissional natural do processo, fazia aparecer atos falhos⁹ em meu comportamento, nos momentos da videoaula, como esquecimentos, trocas de palavras, vícios de linguagens, entre outros, que dificultavam ainda mais meu desempenho.

Obviamente, alguns de meus colegas vivenciaram isso com maior tranquilidade, outros, porém, nem se arriscaram, alegando não terem perfil para dar uma videoaula. Entretanto, todo esse desafio me provocava, me fazia refletir cada vez mais e encontrar formas de lidar com a situação, superando meus medos e minhas limitações. Também, refletia muito acerca do porquê e para quem estava contribuindo, na EAD, e se valia a pena viver esses conflitos. Isso me fez indagar se a EAD é, realmente, eficaz; se é possível ensinar com esses recursos; e se sou capaz de ser uma professora de EAD competente. Em relação às primeiras questões, entendo que essa modalidade de educação é democratizante e pode ser profícua, inclusive, com esses recursos, mas para isso é necessário que todo sistema educacional de EAD, juntamente às instituições, tenham vontade política. No que tange à última questão – se sou capaz de ser uma professora de EAD competente –, faz-se necessário descobrir quais são as competências de um professor de educação a distância, o que motivou essa pesquisa.

As mudanças, fomentadas pela EAD, movem as nossas concepções de como nos apresentamos em um novo espaço que é real, mas não é concreto; de como existimos em ambientes virtuais; de como, neles, relacionamo-nos com o objeto de conhecimento, de como interagimos com o outro e podemos alterá-lo, emocioná-lo; ensiná-lo; transformá-lo. Como educadora deste século, sinto-me instigada a participar de forma efetiva das demandas que a contemporaneidade me apresenta; a tomar as rédeas das formas de educação desse tempo e meu quinhão de responsabilidade nas transformações desta história que é minha também.

⁹ Ato falho é um conceito do psicanalista Sigmund Freud. Segundo este pesquisador, os atos falhos são erros na fala, na escrita, na ação física, na memória, advindos da manifestação do inconsciente reprimido. Por meio dos atos falhos, o desejo do inconsciente é realizado, sem a intenção da pessoa que o realiza.

1.2 O CAMINHO

Segundo o filósofo Pierre Levy (2012) estamos vivendo um momento singular na história. A expansão da internet enquanto rede mundial de computadores tem contribuído sobremaneira para que a humanidade transforme suas formas de lidar com a informação e com o conhecimento. Para o autor, tais transformações criam uma revolução de cunho tão importante quanto às ocorridas na descoberta da imprensa; na expansão marítima pelos países europeus e na Revolução Industrial. A internet possibilitou que as diferenças culturais ocasionadas pelas distâncias geográficas fossem atenuadas e que os conhecimentos científicos, econômicos e culturais dos diversos países fossem socializados. Com seu grande poder de divulgação de conhecimento, análogo a capacidade de oportunizar conexões entre várias pessoas do mundo inteiro, ela possibilitou a seus usuários a criação espontânea de trabalhos cooperativos e de inteligência coletiva, fomentando a ecologia cognitiva¹⁰. A produção de conhecimento tornou-se cada vez mais acelerada e os saberes, cada vez mais obsoletos. Ao lado disso, as transações econômicas e financeiras também passaram a ser negociadas nessa rede, estabelecendo um mercado global, e exigindo que as empresas produzissem produtos cada vez mais criativos e com operacionalização de venda e de entrega cada vez mais eficientes. A competência profissional de um indivíduo deixou de centrar-se predominantemente no conhecimento estático adquirido na instituição de ensino em que se formou, para centrar-se em sua capacidade de produzir conhecimento em cooperação com outras pessoas. Nesse contexto, a relação homem-conhecimento se transformou, e nessa esteira, a educação viu-se obrigada a mudar. As escolas, as universidades viram a sua função social enquanto centros de estocagem, armazenamento e distribuição de conhecimento esvaír-se, em meio a esse cenário (LEVY, 2012).

¹⁰ Ecologia cognitiva. Entendendo a expressão ecologia, advinda da biologia, como estudo dos seres vivos no ambiente em que vivem, pressupondo suas relações com este ambiente e com outros seres vivos, a expressão ecologia cognitiva é o estudo dos seres humanos em sua relação com o ambiente e com outros seres humanos, o que resulta em formas de conhecer, pensar e entender que definem e redefinem possibilidades cognitivas individuais e coletivas. Segundo Levy (2012), o conhecimento da sociedade, na cibercultura, nasce e cresce como árvores em florestas; cada internauta que coloca seu comentário contribui para um galho da árvore que sem limites, amplia-se infinitamente. Cada vídeo, cada texto seriam sementes destas plantas que nascem sem planejamento. O que caracteriza o termo ecologia, nessa perspectiva, é a espontaneidade de expressão e socialização do conhecimento em um ambiente ilimitado, sem controles e irrefreável, em que a interação é o único fator norteador do comportamento de seus integrantes (LEVY, 2012).

Para Levy (2012), a evolução tecnológica é cada vez mais surpreendente e mobiliza mudanças na educação. As universidades têm tentado encontrar formas de se fazerem significativas, deixando de ser um universo de estocagem de conhecimento para ser um universo de conhecimento em fluxo, segundo este pesquisador. Para isso, têm que, necessariamente, desenvolver sua vocação de produzir e socializar conhecimentos, aproximando-se das comunidades e de outras instituições, sejam elas outras universidades, museus, bibliotecas, etc. A universidade tem que perceber que a construção do conhecimento está além do campus, e que ela tem que contribuir para que essa construção seja cada vez mais profunda, ampla e consciente (LEVY, 2012).

Nesse contexto, a Educação a Distância ganha realce como grande possibilidade de democratização do conhecimento e da educação superior, haja vista que é triplamente acessível, pois flexibiliza espaços e tempos de aprendizagem, e, na esfera particular, apresenta mensalidades acessíveis à população (MORAN, 2011). Consoante a isso, dispõe de recursos tecnológicos do universo do conhecimento em fluxo, conforme explicado por Pierre Levy (2012). A união de todos esses fatores acena para a ampliação cada vez maior dessa modalidade de Educação no Brasil, o que tem se consolidado. Entretanto, é necessário que os professores dominem essa modalidade para que possam de fato conduzir o processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais conscientes da formação que estão proporcionando.

Para Levy (2012), a terra do universo virtual é uma terra semântica, cuja substância é constituída por signos – sons, imagens, palavras –, de forma organizada. Embora parte do material colocado na rede seja audiovisual, a grande maioria é constituída por textos, que são articulados de forma colaborativa. Segundo este autor, em relação à educação, não é mais suficiente colocar a informação disponível, é fundamental formar para a autonomia, possibilitando que os alunos saibam identificar as informações, constatar sua legitimidade, interpretá-las, refletirem sobre elas, socializá-las e trocá-las com seus pares, produzindo, de forma colaborativa novos conhecimentos. O pesquisador ressalta que não existe produção de conhecimento sem autonomia intelectual (LEVY, 2012), o que assevera a importância do educador encontrar formas de se engajar na educação deste milênio, considerando tanto a presencial quanto a distância.

Segundo Pozo (2002, p. 25) “Graças à aprendizagem incorporamos a cultura, que por sua vez traz incorporadas novas formas de aprendizagem. [...] Cada sociedade, cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura da aprendizagem.” As transformações por que tem passado nossa sociedade, inevitavelmente, transformam a nossa forma de lidar com o conhecimento, gerando uma nova cultura da aprendizagem.

A modalidade da Educação a Distância funda uma forma inteiramente nova do professor se relacionar com cada aluno e com o objeto de conhecimento; do professor relacionar-se com vários alunos e com o objeto do conhecimento; do aluno relacionar-se com o professor e com o objeto de conhecimento; dos alunos relacionarem-se entre si; dos alunos relacionarem-se entre si e com o professor, e por último, do professor mediar essas relações. Isso se dá especialmente pelo novo arranjo do tempo e do espaço que é totalmente diferente da educação presencial, e, por isso, exige processos e tecnologias diferentes, que por sua vez requerem um novo sistema de representação.

A ação do homem em relação ao meio não é uma relação natural como a dos animais, mas sim mediada por outras pessoas e por instrumentos inclusive simbólicos. Isso inclui um processo de ação dialético que, por um lado, possibilita a transformação desse meio pelo homem, mas também a transformação deste homem ao atuar nesse meio, concreto e simbólico. (VYGOTSKY, 2000).

Nessa perspectiva, entendemos que novas circunstâncias de aprendizagem criadas pela EAD, na relação tempo e espaço e nas relações instituídas por meio das novas tecnologias, exigem uma nova forma de ensinar e de aprender, criando novas formas de ser aluno e de ser professor, e isso possibilita e exige ao docente novas competências. Assim, nossas reflexões principais traduziram-se no problema de pesquisa Quais são as competências do professor da modalidade da Educação a Distância?

Para clarificar o processo de docência dos professores da EAD, visando compreender suas novas competências, tivemos como objetivo geral – Delinear as competências do professor da modalidade de Educação a Distância. E como objetivos específicos: 1) Caracterizar a modalidade Educação a Distância no Brasil; 2) Descrever e indicar conceitos sobre o que são competências; 3) Identificar competências do professor-conteudista, do professor-especialista e do professor tutor, descritas nos artigos da CAPES, no decênio 2006 – 2016.

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica (DALBERIO, O.; DALBERIO, M., 2009). Em um primeiro momento, elaboramos um plano de assunto, em que definimos a estrutura lógica do trabalho, de forma que as partes formassem um todo coerente e norteador da pesquisa. Em seguida, realizamos a escolha da fonte de dados.

O levantamento dos dados foi realizado por meio de busca eletrônica no Portal de Periódico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Ministério da Educação (MEC). Escolhemos essa fonte de dados por pertencer ao Ministério da Educação – MEC e por possuir um grande acervo que conta com “mais de 37 mil

periódicos com texto completo, 126 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual”. (BRASIL, 2015, p.1).

A busca foi realizada por meio de expressões-chave do tema em questão. Num primeiro momento, optamos pela opção “por assunto” para realizar uma “busca simples” utilizando o descritor “Competências do professor de Educação a Distância”. Encontramos apenas uma publicação. Entretanto, após a leitura de seu resumo, percebemos que o texto não atendia à temática. Sendo assim, uma nova busca simples foi feita, também, pela opção “por assunto”, mas dessa vez utilizando o descritor “Competências EAD”, porém nenhuma publicação foi encontrada.

Num terceiro momento, a partir da opção “por assunto”, realizamos uma busca avançada, selecionando a opção de busca do descritor “competências” e do descritor “Educação a Distância” no título das obras, mas novamente nenhuma publicação foi encontrada. Então, realizamos mais uma busca avançada, com os descritores “competências” e “Educação a Distância” escolhendo a opção “qualquer” que busca pelos descritores no título, no nome do autor e no assunto das obras. Encontramos 62 publicações. No entanto, percebemos que algumas obras excediam a 10 anos de tempo de publicação, sendo assim realizamos a mesma busca, mas agora limitando o período em dez anos – 2006 a 2016. Obtivemos 57 publicações. Em seguida, procedemos à leitura do resumo de cada uma dessas obras e constatamos que, apenas, 19 artigos contemplavam as competências na Educação a Distância. Compreendendo que os autores poderiam usar a terminologia ensino a distância, procedemos à busca com as mesmas escolhas anteriores, trocando apenas a palavra “educação” por “ensino”. Obtivemos 36 artigos. Procedemos à leitura de seus resumos e identificamos que todos esses artigos fizeram parte da busca anterior, por isso não acrescentaram nada à pesquisa.

Depois da leitura completa dos 19 artigos encontrados percebemos que 5 artigos não articulavam-se à temática competências do professor na Educação a Distância, por isso eles foram descartados e a nossa pesquisa constituiu-se de 14 artigos.

A partir dessa leitura, identificamos que 13 artigos estão escritos na língua portuguesa e 1 na língua espanhola. 5 artigos foram revisados por pares. Também identificamos que 7 artigos referem-se ao professor-tutor, 2 aos professores conteudista e especialista e 5 a um perfil geral de professor da EAD. Sendo assim, separamos os artigos, pela tipologia de professor, evidenciada. Esta foi a nossa primeira categorização dos artigos.

Considerando a concepção de competências de Perrenoud (2000), procedemos à segunda leitura de cada artigo, buscando encontrar trechos do texto que evidenciassem competências específicas do professor da tipologia em questão. Esses trechos foram marcados.

Posteriormente, realizamos a leitura desses trechos, identificando as competências específicas de cada tipologia de professor. No início, as competências foram descritas na forma original. Em seguida, depois da leitura de todas as competências específicas encontradas, elas foram reescritas adaptando o verbo para o infinitivo e assegurando, a cada uma, uma unidade mínima de significação, atendendo aos critérios de síntese e objetividade.

Por meio da análise temática, agrupamos as competências específicas de acordo com as situações as quais faziam parte, a natureza dos esquemas de pensamento e os objetivos pretendidos comuns entre elas, definindo, por meio de inferência, a competência geral que elas constituíam. Agrupamos e descrevemos as competências específicas em tabelas, intituladas pela competência geral relacionada. Em seguida, analisamos, individualmente, cada uma das tabelas, procurando competências específicas que se aproximassem semanticamente uma das outras, identificando as recorrências. Quando percebíamos competências específicas similares, optávamos por uma delas, reescrevendo-a de forma a atender uma significação consensual, contemplando a ideia central entre elas. Em seguida, sinalizamos a recorrência da competência específica, por meio da citação indireta dos autores dos artigos de origem, na mesma linha da tabela, na coluna direita. Numeramos as competências específicas de cada competência geral, para obtermos a quantidade de competências específicas da competência geral em questão.

Com o intuito de subsidiar a análise qualitativa dos dados, mensuramos a quantidade de artigos que versaram acerca de cada tipologia de professor, obtendo seus percentuais; a quantidade de competências específicas destinadas a cada competência geral, da tipologia do professor; a quantidade de competências gerais atribuídas a cada tipologia de professor; a quantidade de competências específicas de cada competência geral, considerando todas as ocorrências desta competência geral obtendo seus percentuais; mensuramos, também, todas as competências específicas de cada tipologia de professor, obtendo seus percentuais.

Procedemos à análise dos dados, identificando a natureza das competências específicas e suas contribuições em relação à competência geral. Procuramos compreender as características fundamentais desta competência geral, suas finalidades e as situações em que pode ser empregada. Buscamos identificar os princípios didáticos que regem cada uma das competências específicas e, também, a sua maioria, investigando o norte que dão à prática

docente. Ponderamos os números obtidos da quantificação das competências específicas para constatar suas predominâncias, identificar o foco dado pelos autores dos artigos, inferindo causas e possíveis direcionamentos. Também, procuramos estabelecer comparações entre as competências de cada tipologia docente, procurando identificar o perfil de cada profissional e compreender o processo de ensino-aprendizagem da EAD. Os dados foram discutidos a partir de nosso arcabouço teórico.

Nossa base teórica foi constituída especialmente pelos autores Pierre Levy, Juan Ignacio Pozo, Philippe Perrenoud, Maria Luiza Belloni e José Manoel Moran.

Por meio dos estudos de Pierre Levy descrevemos o cenário das interações estabelecidas na contemporaneidade a partir da rede mundial de computadores e das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), evidenciando como esses recursos têm influenciado a construção do conhecimento e a cultura. Pozo nos deteve numa perspectiva mais geral acerca da educação e da cultura de aprendizagem de nosso tempo, por demonstrar como ela tem ocorrido na sociedade do conhecimento. Perrenoud nos trouxe o conceito de competências e suas influências na educação. Maria Luiza Belloni contribuiu na contextualização da Educação a Distância no Brasil e, por último, José Manoel Moran trouxe os aspectos pragmáticos desta modalidade de educação.

Pierre Levy possui formação em histórias das ciências, sociologia e filosofia (EDUARDO, 2011), estuda a cibernética, a inteligência artificial, e a relação humana com essas tecnologias, criando e explicando conceitos como ciberespaço, cibercultura, ecologia cognitiva, conhecimento colaborativo e inteligência coletiva (LEVY, 1999, 2012).

Pozo é licenciado em Filosofia e Letras e doutor em Psicologia, pela Universidade Autônoma de Madri – Espanha (UAM, 2016); suas pesquisas centram-se em conceitos, procedimentos e estratégias de aprendizagem tendo em vista a contemporaneidade. Ele aborda a nova cultura da aprendizagem, discorre sobre como as transformações deste tempo contribuem com nossas concepções acerca das coisas, do outro, do mundo, da vida (POZO, 2002).

O sociólogo e antropólogo suíço Perrenoud é um dos pesquisadores mais conhecidos no Brasil em relação ao tema competências. Em suas obras, ele faz uma análise minuciosa acerca do conceito de competências e de sua aplicabilidade na educação. Mostra as relações que permeiam o exercício docente, detalhando as competências docentes e suas repercussões em relação à aprendizagem, trazendo exemplos cotidianos (PERRENOUD, 1999, 2000; UNIVERSITÉ, 2016).

Maria Luiza Belloni é graduada em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e doutora em Ciências da Educação. Desde a década de 70, estuda as inter-relações entre as mídias e os processos educacionais, com ênfase nos temas infância e mídias, educação a distância, comunicação educacional (CNPQ, 2016). Seus trabalhos sobre EAD contribuem com a discussão acerca das demandas sociais e de possíveis contribuições da Educação a Distância (BELLONI, 2001).

José Manoel Moran é filósofo e possui mestrado e doutorado em Computação pela Universidade de São Paulo. Pesquisa acerca das novas tecnologia e mediação pedagógica, mídia-educação, meios de comunicação e EAD (MORAN, 2016). Suas obras têm um viés mais pragmático, acerca desta modalidade de ensino.

O desenvolvimento desta dissertação é constituído por três capítulos. A Educação a Distância (EAD) – é o título do primeiro capítulo. Por meio dele, contextualizamos a Educação a Distância no Brasil a partir de indicadores da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Secretaria da Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC), articulando-os à Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No segundo capítulo, intitulado – O que são competências? – trouxemos o conceito de competências sob a perspectiva de diferentes estudiosos. Elencamos os aspectos coincidentes entre eles e selecionamos o conceito que traduziu o termo de forma mais completa, para nortear a nossa pesquisa no Portal da CAPES.

Competências do Professor de Educação a Distância – intitula o terceiro capítulo. Nele, discorremos acerca do papel do professor na sociedade contemporânea, depois apresentamos as competências específicas e as competências gerais do professor da modalidade de Educação a Distância, identificadas na pesquisa realizada. Posteriormente, analisamos e discutimos os dados.

Nas considerações finais, mostramos como as publicações analisadas evidenciam as competências do professor de Educação a Distância; ponderamos acerca dos dados colhidos, mostrando suas relações com o processo de ensino-aprendizagem de EAD e sugerimos novos estudos.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, pretendemos apresentar a EAD, inferir possíveis condicionantes de sua expansão, demonstrar alguns modelos que estão sendo usados, e constatar a articulação entre objetivos institucionais e a forma como ela é efetivada. A Educação a Distância é algo, relativamente, novo. E como tudo que é novo traz certo estranhamento, demandando discussão. Compreender esse fenômeno possibilita-nos avaliá-lo de forma mais justa.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, caracteriza a 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. (BRASIL, 2005, p. 1).

A definição da lei coloca em evidência a questão da mediação didático-pedagógica que ocorre por meio de tecnologias de informação e comunicação, também chama-nos a atenção para a diversidade de lugares e tempos. Maia e Mattar (2007) contemplam estes e outros aspectos como fundamentais na EAD, citando os seguintes: separação no espaço; separação no tempo; planejamento; tecnologia de comunicação; autonomia versus interação; e o público. Para compreender a Educação a Distância, faz-se necessário conhecer esses aspectos e como eles são mobilizados.

Em relação à separação de professor e alunos e do aluno com seus colegas, esses autores explicam-nos

Em geral, a sigla EaD¹¹ é aplicada a atividades de ensino e aprendizagem em que aluno e professor estão separados fisicamente, o que as distingue, por exemplo, do ensino presencial. Em EaD ocorre uma separação geográfica e espacial entre o aluno e professor e mesmo entre os próprios alunos, ou seja, eles não estão presentes no mesmo lugar, como no caso tradicional. A EaD prescinde, portanto, da presença física em um local para que ocorra a educação. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 6).

¹¹ Alguns autores utilizam a sigla EaD ao invés de EAD.

Ao prescindir da presença física do professor e dos colegas nos momentos de aprendizagem, essa modalidade inaugura a necessidade de se compreender essa nova maneira de educação formal. No entanto, é imprescindível levar em conta que a aprendizagem ocorre e sempre ocorreu em todos os momentos de nossa vida, em situações dentro e fora da escola, esta última informalmente. Ressaltamos que aprender sem a presença física de nosso interlocutor não é algo criado pela Educação a Distância, uma vez que, desde a invenção da escrita, e por meio da leitura, somos capazes de entrar em contato com ideias expressas por outras pessoas, sem que para isso estas tenham que estar presentes. Há séculos, a leitura nos oportuniza dialogar com autores de lugares e de tempos diferentes. Por meio dela, estabelecemos um processo de interlocução, em que somos persuadidos pelo autor e travamos com ele uma dinâmica de reflexão, marcada pela resistência, pela aceitação ou pela mudança de convicções; assim, mesmo sem objetivos educativos, o texto pode mediar o ensino de forma assíncrona. “É importante, de qualquer maneira, lembrar que mesmo na leitura de um texto ocorre interação entre o leitor e o texto e entre o leitor e o próprio autor do texto” (MAIA; MATTAR, 2007. p. 8). Entretanto, a EAD vem legitimar essa forma de aprender, utilizando essa e outras estratégias no modelo de seus cursos.

Maia e Mattar (2007, p. 6) explicam:

Além da separação física, costuma-se também associar a EaD à separação temporal entre alunos e professores. Existem algumas atividades síncronas em EaD, ou seja, em que professores e alunos precisam estar conectados na mesma hora, como *chats*, videoconferências interativas e, mais recentemente, plataformas virtuais como o Second Life. Mas, na maior parte dos casos, as atividades em EaD são assíncronas, ou seja, professores e alunos estão separados no tempo.

A flexibilidade do tempo na EAD tem dois sentidos. Enquanto tempo disponibilizado para a realização das atividades e para orientação, constitui-se, certamente, como um aspecto facilitador da aprendizagem, pois amplia as possibilidades do aluno e do educador. O aluno estuda quando quiser, desde que se autoprogramar diante dos intervalos de tempo instituídos; por outro lado, o professor também tem uma flexibilidade maior em relação ao tempo de respostas aos alunos. Para Maia e Mattar (2007), como a EAD oportuniza um tempo diferido, ela deve aproveitar esse recurso, pois isso possibilita que os alunos estudem mais em alguns momentos e menos em outros, de acordo com as dificuldades que encontram e com os ritmos próprios de sua aprendizagem. Esses autores defendem que a EAD permite um maior respeito ao ritmo de aprendizado de cada aluno, mas ressaltam que vários cursos ainda não superaram o conceito de tempo utilizado nos cursos presenciais, pois ainda contemplam o conceito de hora-aula.

O outro sentido relacionado ao tempo, diz respeito à disponibilização dos materiais. Em vários modelos de curso, o professor responsável em disponibilizar o material no ambiente de aprendizagem não é o mesmo professor que acompanha o aluno. Muitas vezes, esse material didático é, inclusive, comprado, ou seja, a instituição de ensino adquire um pacote fechado de material – com livros, videoaulas, textos e atividades, para ser colocado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), atendendo cursos que podem ter várias edições, durante muitos anos. Uma das críticas em relação a esse material é que pode tornar-se obsoleto em relação às atualizações da área de conhecimento.

Outro aspecto fundamental aos cursos de EAD é o planejamento. A modalidade de Educação a Distância exige uma organização muito bem estruturada. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância destacam como tópicos principais do Projeto Político Pedagógico de um curso dessa modalidade

I) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; II) os sistemas de comunicação; III) o material didático; IV) a avaliação; V) a equipe multidisciplinar; VI) a infraestrutura de apoio; VII) a gestão acadêmico-administrativa e VIII) a sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p.8).

Observa-se que a EAD necessita de processos interdependentes, realizados de forma integrada por diversos recursos e colaboradores que a compõem, o que faz dela algo complexo e sistêmico, com menor possibilidade de alteração.

A necessidade de possibilitar novos tempos e espaços fez com que a EAD tivesse que contar, de forma imprescindível, com mídias diferentes da modalidade presencial. Tais mídias devem atender às necessidades e possibilidades específicas do público-alvo em questão. São usadas desde apostilas impressas, sistema de Correios, quanto mídias eletrônicas, com tecnologias de telecomunicação e transmissão de dados, sons, imagens, internet e ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, as mídias formam uma condição *sine qua non* para a realização da EAD.

Maia e Mattar (2007) destacam os aspectos autonomia *versus* interação. Afirmam que, antes do desenvolvimento das tecnologias interativas, a autonomia e a independência, por parte do aluno, eram inerentes ao conceito de EAD, mas que atualmente “As novas tecnologias geram, sem dúvida, maior interação de professores e alunos, e mesmo entre os próprios alunos, possibilitando justamente a combinação da flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço [...]”. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 9). Por último, esses autores também caracterizam a EAD a partir de seu público, uma vez que ela contempla

peças que não teriam acesso à educação em suas formas tradicionais, funcionando como mecanismo de justiça social.

Vale ressaltar que a EAD surge como uma alternativa possível de educação superior à população de baixa renda que tem dificuldades de acesso à escola presencial. Essa modalidade de ensino atende a esse público porque não exige um espaço físico comum e por isso não exige deslocamento e transporte, além disso, possibilita horários flexíveis e usa tecnologias de comunicação que viabilizam um menor custo. Estes aspectos integrados no cenário brasileiro revelam porque essa modalidade é tão aceita e se faz tão necessária.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – nº 9.394/1996, a Educação a Distância (EAD) tem realizado uma grande expansão. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o resumo técnico do Censo de Educação Superior (Censup) de 2012, em relação à quantidade de matrículas entre 2009 e 2012, aponta que “Em termos percentuais, a maior elevação ocorreu nos cursos a distância, com crescimento registrado de 32,9% de 2009 a 2012, com uma média de crescimento de aproximadamente 10% ao ano”. (BRASIL, 2014a, p. 60). De acordo com os dados do Censup, 2013, no período de 2012 – 2013, “a matrícula dos cursos de graduação cresceu 3,9% nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos a distância”. (BRASIL, 2013, p. 7). De acordo com o Censup 2014, o número de concluintes em cursos de graduação presencial praticamente se estabilizou em 2013. A modalidade a distância aumentou 17,8% no período. (BRASIL, 2014b, p. 23).

Entre os aspectos propulsores da EAD, destacamos o problema de transporte no Brasil e, também, a ampliação do acesso à rede mundial de computadores, pela população brasileira.

2.2 A DISTÂNCIAS FÍSICAS A SEREM PERCORRIDAS E O ACESSO À EDUCAÇÃO

O acesso à educação no Brasil é bastante complexo. Entre os vários fatores implicados, temos o problema da distância, tendo em vista as dimensões geográficas do país. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015a, p. 1), a superfície territorial brasileira tem 8.515.767,049 km² e possui 5.565 municípios. Nesse cenário, a população depende essencialmente do sistema de transporte, pois este é responsável por garantir a ela oportunidades presentes na cidade ou em suas áreas centrais, uma vez que isso atenua a reprodução da pobreza entre gerações, pois oportuniza o acesso a empregos, ao desenvolvimento profissional, à educação, à cultura geral entre outros aspectos

(SILVEIRA; COCCO, 2013). Estes autores mostram que na região metropolitana de São Paulo, entre a periferia metropolitana e a zona rural, os moradores comprometem cerca de 16,4% de sua renda mensal com transporte, enquanto que, no interior, são comprometidos 13,8% e na capital 15,9%. Os autores ressaltam, também, o tempo gasto em congestionamentos nas grandes metrópoles, mostrando um estudo realizado em 2012 pela Fundação Dom Cabral que “mostra que em realidades como a da Grande São Paulo, a cada ano, os congestionamentos aumentam 17%, e na Grande Belo Horizonte e no Rio de Janeiro, cerca de 14%” (SILVEIRA; COCCO, 2013, p. 1). Segundo eles, a referida pesquisa mostrou que no Rio de Janeiro há “um aumento de 1h e 52 minutos para 2h e 49 minutos de tempo em trânsito, e em São Paulo, 3h e 30 minutos por dia” (SILVEIRA; COCCO, 2013, p. 1).

Sendo assim, além do comprometimento da renda da população, o tempo destinado ao transporte, considerando os contratempos do tráfego, podem ser um incisivo impedimento para que as pessoas prossigam em seus estudos presenciais. Se imaginarmos um atraso de aproximadamente 50 minutos para aulas que somam 3h30min (19h00 às 22h30) por dia, 23% das aulas diárias estariam comprometidas, inclusive impossibilitando a continuidade do processo educativo.

Esta é a realidade das grandes metrópoles em que, apesar de trajetos distantes e transportes onerosos, estudantes têm a possibilidade de realizar migrações pendulares¹². Entretanto, nas regiões mais interioranas, nem isso é possível. Para continuar estudando, muitos estudantes têm que deixar a cidade em que moram e se mudar para a cidade onde está a instituição de ensino presencial, sendo custeados pelos pais. Entretanto, como mostra os indicadores do IBGE, uma média de 13,3% das famílias brasileiras depende dos rendimentos advindos de todos seus integrantes, inclusive dos jovens em idade escolar, por isso, nestas famílias eles não podem deixar de trabalhar para se dedicarem exclusivamente aos estudos. A pesquisa mensal de emprego de maio de 2015, dos indicadores do IBGE, mostra que os jovens de 16 a 24 anos fazem parte da população economicamente ativa correspondendo a 12,6% em Recife; 13,2% em Salvador; 14,8% em Belo Horizonte; 11,2% no Rio de Janeiro; 13,3% em São Paulo e 14,92% em Porto Alegre (IBGE, 2015b, p. 9).

Como vimos, a distância, a despesa com transportes e, ainda, com custos de moradia e alimentação na cidade da instituição de ensino podem ser um impedimento para que as pessoas continuem na educação formal presencial. Encontrar meios para a solução desse

¹² Migração pendular é o movimento realizado pelas pessoas, quando saem de sua cidade pela manhã para cumprir jornada de trabalho ou de estudo em outra cidade próxima e voltam à noite.

problema significa tornar a educação acessível à parcela da população que enfrenta esse desafio. Uma das possíveis soluções é a Educação a Distância.

2.3 A INTERNET COMO VEÍCULO PARA A EDUCAÇÃO

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo dados levantados em 2011, mostra o crescimento do acesso à internet em todas as regiões do País, considerando as pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizaram a internet, segundo as grandes regiões – 2005/2011. As regiões Sudeste (54,2%), Centro-Oeste (53,1%) e Sul (50,1%) apresentam mais da metade da população respectivamente, em relação aos percentuais de 2005 – 26,2%; 23,4% e 25,5%. Além disso, o PNAD mostra, ainda, que as regiões Norte e Nordeste apresentam mais de 1/3 de sua população de 10 anos ou mais de idade tendo acessado a internet em 2011, o que corresponde a 35,4% e 34,0% de pessoas que acessaram a internet neste ano (IBGE, 2011). Além disso, os dados coletados constataam o crescimento do acesso a essa rede no Brasil, por faixa etária da população

O acesso à Internet continuou sendo maior entre os jovens. As análises mostraram que os grupos etários de 15 a 17 anos (74,1%, em 2011) e de 18 ou 19 anos de idade (71,8%, em 2011), em todos os anos da pesquisa, foram os que apresentaram os maiores percentuais de pessoas que acessaram a Internet. De 2005 para 2008, o aumento da proporção de pessoas que acessaram a Internet foi maior nos grupos etários que abarcavam as idades de 10 a 24 anos. No período de 2008 para 2011, o maior aumento ocorreu nos grupos etários de 25 a 39 anos de idade. Vale destacar o aumento do percentual de pessoas de 50 anos ou mais de idade que acessavam a Internet, que passou de 7,3%, em 2005, para 18,4%, em 2011 (IBGE, 2011, p. 34).

[...] Observou-se que, de 2005 para 2008, em todos os grupos etários, o crescimento foi superior a 55,0%, chegando a 114,5% para as pessoas com idade de 10 e 14 anos. De 2008 para 2011, as maiores variações do contingente de pessoas que acessaram foram nos grupos etários a partir de 30 anos, em especial, o grupo de 50 anos ou mais de idade. (IBGE, 2011, p. 35).

Apesar de a pesquisa não revelar quais as finalidades da utilização da internet para as pessoas pesquisadas, constatamos, de forma contundente, a aceitação deste recurso em todas as regiões do País e por todas as faixas etárias. Vale ressaltar o crescimento de 114,5% para a faixa etária com idade de 10 e 14 anos, percebido nos anos de 2005 a 2008 e o grande índice dos adolescentes de 15 a 17 anos e de 18 a 19 anos, em 2011. Outro dado relevante da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é do acesso à internet, para estudantes e não-estudantes. Segundo a pesquisa, houve um aumento de acesso de 179,7%, em 2011, para os não-estudantes. (IBGE, 2011, p. 37).

Em 2013, o aumento de números de acesso foi menos significativo, mas teve um saldo positivo com 1,6% de usuários em relação a 2012. A faixa etária que mais teve acesso à internet continuou sendo a do público jovem “Por grupos de idade, pessoas de 15 a 17 anos de idade e de 18 ou 19 anos de idade apresentaram as maiores proporções de usuários da internet, no Brasil, em 2013 (75,7% e 73,8% respectivamente).”(IBGE, 2015c, p. 79). A pesquisa revelou também que “Mais da metade dos internautas tinha de 10 a 29 anos de idade (52,9%). As mulheres eram 51,9% do total.” (IBGE, 2015c, p. 79).

Nesse cenário, surgem seis fatores altamente favoráveis ao uso da rede mundial de computadores na educação: 1) a ampliação do acesso à internet nas várias regiões do país; 2) a ampliação do acesso de pessoas de várias faixas etárias; 3) a grande quantidade de jovens que acessam a rede; 4) a ampliação de acessos de não-estudantes; 5) a necessidade da educação para o aproveitamento das informações; 6) a necessidade do educador mediar e acompanhar a formação dessa habilidade; 7) o percentual de 88% da população brasileira que não possui ensino superior. “Percentual de pessoas com nível superior passa de 11,4% para 12%” segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2012 (BRASIL, 2014e, p.1).

Para Moran (2013, p. 9),

A banda larga na internet, o celular de terceira geração, a multimídia e a tv digital estão revolucionando nossa vida no cotidiano. Cada vez mais, resolvemos mais problemas, em todas áreas da vida de forma diferente das anteriores. [...] Estamos caminhando para interconectar nossas cidades, tornando-as cidades digitais integradas com as cidades físicas. O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, mas se integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável. Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito da cidadania plena. Os não conectados perdem uma condição cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais.

O mundo digital se configura como mais uma riqueza da humanidade e, assim, se constitui como um novo direito do cidadão. Além de um importante recurso de informação, a internet como algo atrativo às pessoas pode significar uma volta, destas pessoas, à educação formal. No Ensino Superior, essa mídia pode ser usada de forma mais efetiva, proporcionando certa independência ao aluno em relação ao transporte e ao tempo, assim a internet desponta como grande impulsora da modalidade Educação a Distância.

2.4 MODELOS DE CURSOS DA MODALIDADE EAD

O modelo de um curso refere-se à maneira como sua estrutura está organizada, com base no projeto pedagógico. Os cursos a distância podem ter variados modelos. Behar (2009, p. 24), ao discorrer sobre modelos pedagógicos, explica:

Entende-se o conceito de modelo pedagógico para a EAD como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo. Nesse triângulo (professor, aluno e objeto), são estabelecidas relações sociais em que os sujeitos vão agir de acordo com o papel definido.

Parafraseando a autora, o modelo pedagógico está embasado em uma ou mais teorias da aprendizagem (piagetiana, rogeriana, vygotskyana, skinneriana, etc.) e, a partir disso, estabelece uma estrutura denominada Arquitetura Pedagógica (AP), que é constituída da:

1) fundamentação do planejamento/proposta pedagógica (aspectos organizacionais), em que estão incluídos os propósitos do projeto ensino-aprendizagem a distância, a organização do tempo e do espaço e expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe, (2) conteúdo - materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, *software* e outras ferramentas de aprendizagem; (3) atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos numa sequência didática para a aprendizagem (aspectos metodológicos); (4) definição do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tais como vídeo e/ou videoconferência, entre outros (aspectos tecnológicos). (BEHAR, 2009, p. 25).

Importante perceber que o primeiro passo da Arquitetura Pedagógica (AP) é a fundamentação do planejamento, que deve dar relevância aos propósitos do projeto ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, considera-se que todos os outros aspectos são norteados e decorrentes dessa fundamentação que está vinculada, também, a uma das teorias que embasam a EAD.

As teorias que contemplam a perspectiva de EAD enfocam, sobretudo, a relação entre o aprendiz e o professor e entre os aprendizes e seus colegas. Keegan (1996 apud VALENTE, 2011) descreveu essas teorias como Teorias de independência e autonomia; Teorias de industrialização do ensino e Teorias de interação e comunicação. As Teorias de independência e autonomia preconizam o estudo independente do aluno, considerando que a autonomia e a responsabilidade do educando para os estudos atenuariam a necessidade da presença física do professor (WEDMEYER, 1977, MOORE, 1993 apud VALENTE, 2011). As Teorias de industrialização do ensino levam em consideração uma concepção de educação em massa, baseada em princípios de mecanização, automação e divisão do trabalho, atentando-se para a racionalização dos recursos da EAD para atingirem objetivos econômicos e educacionais (PETERS, 2001 apud VALENTE, 2011). As Teorias da interação e comunicação ressaltam a importância do diálogo entre o aluno, os colegas, os professores e tutores, considerando, também o ritmo de cada aprendiz, seu engajamento no processo e a comunicação mediada (HOLMBERG, 1995 apud VALENTE, 2011). Os pressupostos

teórico-metodológicos da arquitetura pedagógica adotados revelam as teorias de ensino-aprendizagem e também as teorias de Educação a Distância que a embasam.

A AP, também, prevê os aspectos organizacionais, pois seus vários atores devem estar em perfeita sintonia. Reitoria, pró-reitoria, gestores, professores, colaboradores e alunos – cada um dos integrantes deve saber exatamente qual o seu papel no processo, sendo assim, isso precisa estar bem delimitado. As formas de interação/comunicação entre professores-especialistas, professores-tutores, gestores e demais colaboradores são fundamentais. Elas são condição *sine qua non* para que todo processo dê certo. Todos os envolvidos precisam ter uma comunicação rápida e segura.

É necessário definir se haverá momentos presenciais ou se será um curso totalmente a distância, nos dois casos é imprescindível evidenciar quais espaços presenciais ou virtuais serão ocupados. Deve-se definir como os alunos serão enturmados, como poderão ingressar no curso e quantas turmas serão ofertadas durante o ano. Além disso, deve-se estabelecer a *interface* com o sistema acadêmico da instituição, para definir e legitimar o histórico, registrar as presenças, alimentar o banco de dados. Neste sistema, é registrada toda a vida acadêmica do aluno, como matrícula, frequência, conclusão de disciplinas, fechamento, conclusão ou abandono do curso e aspectos financeiros, quando for o caso.

Em relação aos materiais instrucionais, deve-se escolher qual o suporte a ser usado, baseando-se no público-alvo, pois em nada adiantará oferecer um material eletrônico para pessoas que não têm acesso ao computador e muito menos textos em ambientes virtuais de aprendizagem, para aqueles que não acessam a internet. O perfil deste público deve ser considerado, uma vez que alguns suportes são preferidos ou preteridos, dependendo da faixa etária dos alunos. Outro aspecto diz respeito ao conteúdo, este deve se originar do currículo e atender ementas específicas de cada componente ou disciplina.

Em relação às atividades, deve-se prever quais atividades serão propostas, se serão fechadas ou abertas, quantas serão de aprendizagem e quantas serão avaliativas, se haverá oportunidade de reestudo e quais valores serão atribuídos a cada uma; se as avaliações serão presenciais ou feitas no sistema, tudo isso obedecendo uma sequência didática de aprendizagem, inerente a metodologia utilizada.

Os aspectos tecnológicos também devem ser pensados de acordo com o suporte oferecido. Neste momento, define o uso ou não do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Se ele não for utilizado, deve se definir quais outras tecnologias serão usadas, como o e-mail, ou recursos dos Correios, por exemplo.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são “espaços na internet relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudo e ao monitoramento de alunos nas modalidades presencial, semipresencial (*blended learning*) e a distância (*e-learning*).” (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p. 58). O AVA disponibiliza vários recursos e ferramentas da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) como rotas de aprendizagem; fórum, e-mail, diário de bordo, videoaula, videoconferência, atividades e atividades de avaliação, etc., para serem usados no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, quando um curso opta pelo AVA, ele pode engendrar diferentes recursos de TICs que, por sua vez, possibilitam diferentes articulações que obedecem a distintas abordagens do processo ensino-aprendizagem.

As TICs integradas a esses ambientes suportam um universo virtual composto não somente pelo aparato tecnológico e gerenciamentos das informações, mas também pelos sujeitos participantes e suas interações. Disso deriva uma nova abordagem para os AVAs, cujas finalidades tecnológicas representam fontes importantes para a busca dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos, simbólicos e comportamentais de seus participantes. (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p. 58).

Os recursos do AVA constituem condição para a participação e interação das pessoas, entretanto, a escolha das ferramentas a serem disponibilizadas depende da arquitetura pedagógica (ou modelo de EAD) prevista para o curso. No Quadro 1, a seguir, vemos a definição de alguns desses recursos.

Quadro 1 – Recursos do AVA

Definição
<p>Rota de aprendizagem</p> <p>A rota de aprendizagem é um caminho organizado pelo professor para que o aluno possa aprender determinados conhecimentos e desenvolver determinadas habilidades e/ou competências. Este caminho é construído por meio de um hipertexto “sequência de texto que permite a remissão para outra localização (documento, arquivo, página da internet, etc.)” (HIPERTEXTO, 2016, p. 1), em que o professor estabelece um diálogo com seu aprendiz, muito semelhante ao diálogo estabelecido em uma aula presencial. Na rota de aprendizagem, o professor propõe ao aluno leituras, assistir às videoaulas, participar de videoconferências, bem como realizar todas as atividades que o aluno deverá desenvolver para atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos. A rota de aprendizagem é disponibilizada por um determinado tempo previsto na arquitetura pedagógica do curso, pode ser de uma semana, quinze dias, um mês, etc.</p>
<p>Fórum</p> <p>É uma ferramenta que oportuniza a reunião de alunos e professores-tutores para debaterem um tema específico, de forma assíncrona. A questão inicial é complexa e exige que diversas variáveis sejam contempladas na busca de sua solução. Isso demanda que as pessoas tragam pontos de vistas singulares, contribuindo para frentes de soluções e arregimentando matizes de discussão. As participações de cada pessoa contribuem para elucidar pontos obscuros ou ignorados e corroboram com o aprofundamento das ideias e o processo de esclarecimento e/ou solução. Pela discussão ser assíncrona, os participantes têm um tempo maior para elaborarem suas intervenções. (TORNAGHI, 2005; MATTAR, 2012).</p>
<p>E-mail</p> <p>É um correio eletrônico. Por meio dele, o aluno pode corresponder-se com os colegas e com o professor-tutor a distância ou presencial de forma individual ou coletiva, numa relação de um para um ou um para muitos. Por ser um recurso que oferece rapidez e comunicação individualizada, ele é muito usado pelos alunos para esclarecer dúvidas e outras questões. Espera-se que o professor-tutor a distância ou presencial responda essa demanda com rapidez e demonstrando atenção pessoal. (TORNAGHI, 2005).</p>
<p>Diário de bordo</p> <p>Nesta ferramenta, o aluno fará o registro de sua aprendizagem de forma sistematizada, entretanto não precisa ser diário. O objetivo é que o aluno expresse as suas aprendizagens mais significativas, refletindo sobre o que aprendeu. Dessa forma, ele poderá compor o percurso do processo que está vivenciando no curso, socializando-o com o professor-tutor a distância. No diário de bordo, o conteúdo não é delimitado previamente, assim o aluno tem a liberdade de escrever sobre o que quer destacar e comentar, voltando-se para um diálogo consigo mesmo, num processo de expressão de seus sentimentos e de suas experiências. Assim, objetiva-se que a linguagem utilizada seja mais lúdica, criativa e prazerosa (CARNEIRO; GELLER; PASSERINO, 2016).</p>
<p>Videoaula</p> <p>Aula gravada e disponibilizada no AVA para os alunos assistirem quantas vezes acharem necessário. Ela pode ser gravada em um estúdio ou fora dele e tem diferentes objetivos como introduzir um conteúdo, ilustrá-lo, reforçá-lo ou complementá-lo.</p>
<p>Videoconferência</p> <p>A videoconferência é uma forma de comunicação interativa que permite que duas ou mais pessoas que estejam em locais diferentes possam se encontrar face a face com áudio e comunicação visual em tempo real. Reuniões, cursos, conferências, debates, palestras são conduzidas como se todos os participantes estivessem juntos no mesmo local. Com os recursos da videoconferência, pode-se conversar com os participantes e, ao mesmo tempo, visualizá-los na tela do monitor, trocando informações como se o fizesse pessoalmente. (FERRARI; LAPOLI, 2003, p. 1).</p>
<p>Atividades</p> <p>Atividades cujo objetivo é a construção do conhecimento.</p>
<p>Atividades de avaliação</p> <p>Atividades cujo objetivo é a construção do conhecimento e avaliação do aluno.</p>

Fonte: Elaborada pela Autora, 2016

É importante destacar que os recursos são imprescindíveis, mas o mais importante é a forma como eles são articulados, pois traduzem limites e possibilidades do processo educativo, uma vez que são norteados pelas funções e conexões que estabelecem para

atingirem o objetivo pretendido. Em suma: a forma de interação traduz o tipo de educação realizada.

Segundo Neves (2005, p. 138)

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a Educação a Distância tem sua identidade própria.

Não há, porém, um modelo único de Educação a Distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano dos alunos é que vão definir a melhor tecnologia, a necessidade de momentos presenciais em estágios supervisionados, laboratórios e salas de aula, a existência de polos descentralizados e outras estratégias.

Sendo assim, a arquitetura pedagógica é condição fundamental ao pensarmos nas competências do professor de EAD, uma vez que ele está condicionado a esse desenho, pois, integra uma instituição que define essa arquitetura.

De acordo com o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil – Censo EADBR, de 2014 (ABED, 2014, p. 43), 79% dos cursos são cursos livres, ou seja, não necessitam de regulamentação. Os cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD constituem 14% e os cursos regulamentados totalmente a distância correspondem a 7%. Entre os cursos superiores totalmente a distância 8% constituem as Licenciaturas e 6% Bacharelado. 14% dos cursos são totalmente a distância o que implica modelos de cursos que considerem esse fator.

Moran (2011, p. 48) utiliza-se do nome do recurso predominante para nomear o modelo (AP), segundo ele

Existem basicamente no Brasil dois grandes modelos de EAD, com muitas variáveis. No primeiro, aparece mais o professor no seu papel tradicional, sendo visto pelos alunos ao vivo (teleaula) ou em aula gravada (videoaula). Além das aulas, há leituras e atividades presenciais e virtuais (modelo de tele e videoaula). No segundo modelo, o professor não “dá aula”, ele se comunica por materiais impressos e digitais, escritos de forma dialogada e com tutoria presencial em polos e/ou virtual, pela internet. Usa alguns vídeos eventual, não sistematicamente (modelo web). [...]

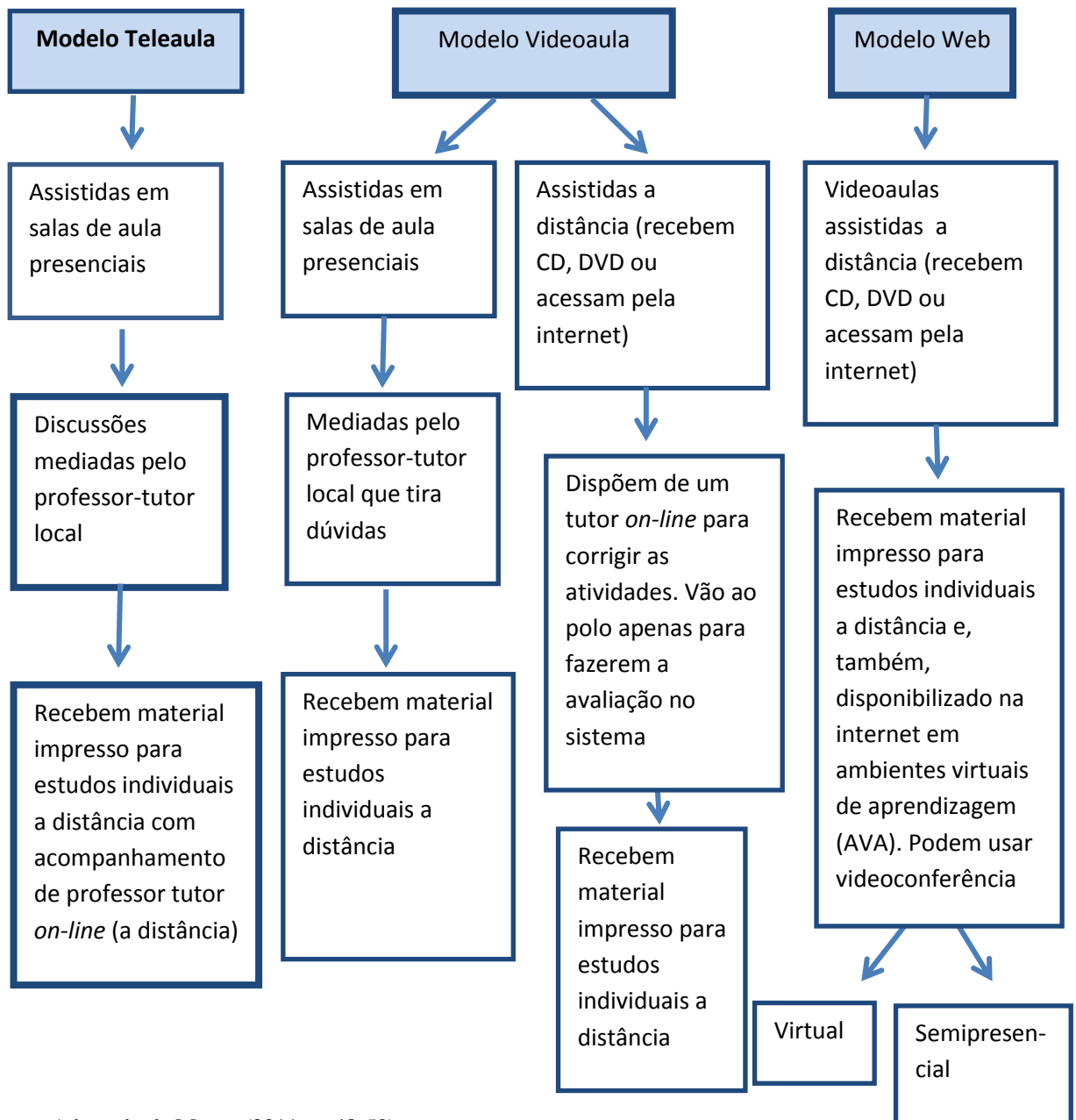
Em relação ao modelo *web*, explica

Já o modelo *web* foca também no conteúdo disponibilizado pela internet e por CD e DVD. Além do material encontrado na web, os alunos costumam ter material impresso por disciplina ou módulo. Os ambientes principais de aprendizagem são o Moodle, o Blackboard e o Teleduc. Algumas instituições têm o seu próprio ambiente digital de aprendizagem. Começa-se a utilizar a teleconferência para alguns

momentos de interação presencial com os alunos, visando orientar, solucionar dúvidas e manter vínculos afetivos. (MORAN, 2011, p. 50).

Assim vemos que as tecnologias e o uso delas atendem a uma organização didática ou, como diz Behar (2009), uma arquitetura pedagógica que deve estar coerente com o projeto. De acordo com os modelos ressaltados por Moran, temos a figura a seguir.

Figura 1 – Modelos de EAD que utilizam videoaula ou teleaula



Fonte: Adaptado de Moran (2011, p. 48-50)

É importante destacar o quanto a internet tem sido usada nos cursos totalmente a distância e, também, semipresenciais, entretanto, dependendo do modelo adotado, pode haver poucas oportunidades de interação. Valente (2003a, 2003b apud BORBA, MALHEIROS E AMARAL, 2011) salienta que há diferentes propostas para a interação, mesmo quando os organizadores valem-se do mesmo recurso, como a internet. Segundo estes autores, há propostas denominadas “um-para-um”, em que o material é disponibilizado ao aluno que o estuda, com pouco ou sem contato com o professor. Depois esse aluno faz um teste-padrão, ou seja, cabe a ele transformar informações em conhecimento. Em outra proposta, a interação recai apenas numa relação em que o professor restringe-se em responder às perguntas dos alunos, a partir de atividades que são realizadas por estes. Essa relação é conhecida como “um-para-muitos” e é chamada “virtualização da escola tradicional”. Por último, há a relação chamada “muitos-para-muitos” em que a interação ocorre de forma mais intensa, possibilitando a relação entre professor-aluno e aluno-aluno. Com atividades síncronas e assíncronas, o professor acompanha todo o processo, instigando a participação entre os colegas (VALENTE, 2003a, 2003b apud BORBA, MALHEIROS; AMARAL, 2011).

Estes autores explicam, ainda, que os meios tecnológicos são necessários a todas as propostas para viabilizarem a comunicação. Salientam que o ambiente virtual de aprendizagem é crucial nesse processo, pois dependendo dos recursos nele oferecidos, oportuniza uma comunicação diferenciada. Citam os recursos de comunicação assíncrona como *portfólios* e fóruns e de comunicação síncrona como videoconferências e *chats*. “Para nós, a comunicação diferencia qualitativamente a natureza da aprendizagem, de acordo com sua intensidade e qualidade, e o currículo deve levar em consideração as possibilidades das mídias utilizadas.” (BORBA, MALHEIROS; AMARAL, 2011, p. 27).

Ao comentar a diversidade de modelos dos cursos de EAD, Moran (2011, p. 46) explica

Temos modelos autoinstrucionais a modelos colaborativos; modelos focados no professor (teleaula), no conteúdo, a outros centrados em atividades e projetos. Temos modelos para poucos alunos e modelos de massa para dezenas de milhares de alunos. Temos cursos com grande interação e outros com baixa interação com o professor.

Cada modelo evidencia, sobretudo, objetivos priorizados na proposta pedagógica e revelam a abordagem teórica desta proposta. Cada modelo irá oportunizar um tipo de formação e necessariamente a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências diferenciadas. Avaliar os modelos oferecidos significa avaliar os princípios e a concepção de educação de cada curso.

2.5 A EAD E SEUS DESAFIOS

Discorrer sobre educação pressupõe discorrer essencialmente sobre a forma que ela é feita. Não há educação sem forma, uma vez que esta é inerente ao ato de educar. Quem educa, educa de um modo e as próprias atitudes do ato de educar revelam valores, princípios, modos de pensar, de ser e de lidar com o objeto de conhecimento, que são aprendidos pelo educando. Por isso, a forma com que se educa é fundamental na Educação. Para Oliveira (2012, p. 11),

A introdução das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) pode não representar uma inovação pedagógica, pois a utilização de sofisticados recursos tecnológicos em velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação. Assim sendo, o critério para analisar uma proposta de EAD parece não estar na mediação tecnológica, mas na concepção didático-pedagógica que subjaz tanto o suporte tecnológico como a sua utilização na mediação pedagógica.

É importante compreender que o que norteia a educação, seja ela presencial ou a distância, é a concepção didático-pedagógica que definirá o modelo do curso. A tecnologia tem que estar a serviço da educação e não o contrário. As perguntas – educar quem? Para quê? Por quê? Como? – devem ser respondidas pelos educadores e não por tecnólogos ou por empresários.

Belloni (2001) mostra que há uma discussão acerca do fordismo e pós-fordismo, pois estes têm sido considerados como base para a elaboração de modelos teóricos, de políticas e práticas de EAD, no que tange ao planejamento, desenvolvimento e produção de materiais pedagógicos. A autora explica que essa discussão constituiu-se principalmente pelo trabalho de Otto Peters (1973 apud BELLONI, 2001), importante especialista em EAD e reitor de Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, nos anos 70.

Desde os anos 70, Peters vem desenvolvendo análises das características da EaD a partir de comparações e analogias com a produção industrial de bens e serviços que identificam nos processos de EaD os principais elementos dos processos de produção industrial agrupados no que se convencionou chamar “modelo fordista”: racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, standardização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização. (KEEGAN, 1986 apud BELLONI, 2001, p. 9).

A crítica de Peters (1973 apud BELLONI, 2001) encontra respaldo, de uma forma mais ou menos ampla, em alguns modelos dessa modalidade de educação.

Em relação à mecanização, essa é a primeira característica que pode ser encontrada em maior ou menor grau. O Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil – Censo EADBR, de 2014 (ABED, 2014, p. 129), aponta que 68% dos cursos de EAD são

totalmente a distância, constituindo a maioria dos cursos. Os cursos semipresenciais constituem 51%.

A EAD, realizada a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tem tais tecnologias como condição *sine qua non*. No modelo de curso totalmente virtual, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), hospedado na internet, é o único espaço do curso. Quando esse ambiente apresenta problemas de ordem de qualquer natureza, o processo de construção de conhecimento é prejudicado e, até mesmo, dependendo do problema, bloqueado. Se há algum problema com a internet ou se o sistema “sai do ar” resta ao processo educativo aguardar uma solução.

Além disso, adotando uma perspectiva vygotskyana¹³, sabemos que a educação é mediada pelos outros sociais que convivem com o aprendiz, entretanto, a mediação da EAD apenas se realiza se o meio tecnológico, enquanto mídia de acesso, assim o permitir. Vale ressaltar que, num modelo de curso totalmente virtual, em nenhum momento há o encontro presencial entre professores e alunos. Assim a própria presença do professor é mediada por textos, por e-mails e por videoaulas. Isso significa dizer que a presença do professor sofre condições e interferências dos próprios meios que a sustentam.

Uma videoaula não é uma aula, porque o professor no momento da videoaula está em uma condição diferente da de uma aula, assim sua espontaneidade, suas atitudes, seu exercício docente respondem de forma diferenciada do que em uma aula presencial, onde ele tem a presença física de seus alunos, dispõe de uma cumplicidade estabelecida, e seu dizer se restringe a um momento único e a um espaço limitado. O material didático escrito como orientações de estudos colocadas no sistema, ou textos que tematizam acerca do conteúdo, mesmo que estejam escritos de forma dialogada, não são e não provocam os mesmos efeitos de uma aula presencial. Obviamente o material didático produzido pelo professor não é o professor, porque têm naturezas diferentes. Tais materiais abrigam a presença do professor de uma forma refratada pela mídia em que estão, além disso, esses materiais são manipuláveis, ou seja, podem ser recortados; podem ser publicados em contextos e em tempos diferentes dos originais. O fato de o professor não estar presencialmente diante do aluno e, por outro lado, de o aluno não estar presencialmente diante do professor, fazem com que suas presenças estejam condicionadas pelas mídias. A inevitável mecanização da presença do professor retira dele a

¹³ Abordagem do cientista russo Lev Semenovitch Vygotsky, que defende que os seres humanos são educados a partir das intervenções das pessoas com as quais convivem. Para esse educador, o professor deve ser um mediador, intervindo no processo de aprendizagem, realizado entre o aprendiz e o objeto de conhecimento.

condição de ser humano presencial para torná-lo, nos materiais didáticos, um ser humano mediado. Não estar presencialmente com seus alunos, não poder ver e sentir suas reações, não poder conhecê-los *tête-à-tête*, atenua o estabelecimento da cumplicidade entre professor-aluno, diminuindo a exposição da subjetividade desses atores. Nesse sentido, a mecanização diminui a possibilidade de o professor perceber singularidades dos discentes e estabelecer uma relação mais afetiva.

Enquanto na educação presencial o professor é responsável por planejar sua disciplina, por discorrer sobre o conteúdo e indicar leituras complementares; por mediar todo o processo de acompanhamento de aprendizagem e avaliar o aluno, na EAD, há a divisão do trabalho do professor entre professores com funções distintas. Nota-se, assim, outra característica da EAD, evidenciada por Peters (1973 apud BELLONI, 2001): a divisão do trabalho.

Dependendo do modelo do curso, há o professor-conteudista, o professor-especialista e o professor-tutor. O professor-conteudista é responsável por organizar e escrever o conteúdo da disciplina, como roteiros de estudos, textos complementares, enunciados de fóruns, atividades de fixação e de avaliação, elaborar videoaulas, etc. Segundo Cordeiro, Rosa e Freitas (2006, p. 4),

O conteudista é o profissional que possui domínio sobre determinado assunto. Geralmente professor e especialista, mestre ou doutor, com experiência em disciplinas afetas aos objetos de estudo do conteúdo. A este profissional é encomendado um texto que reflita seu saber, mas que também expresse as necessidades do projeto de EAD ao qual está atendendo.

Em alguns cursos, o professor-conteudista não é vinculado à instituição, mas tem um contrato apenas para este serviço, entregando o trabalho antes do início da disciplina. O professor-especialista tem vínculo com a instituição e formação na área da disciplina. Além de atualizar o conteúdo e as atividades, ele é o responsável por realizar videoconferências e responder eventuais dúvidas dos professores-tutores. O professor-tutor é responsável por acompanhar o desenvolvimento do aluno, mediando conteúdos, intervindo no processo de ensino-aprendizagem e avaliando as atividades do aprendiz. Há cursos que optam apenas pelo professor-especialista e pelo professor-tutor, neste caso o professor-especialista assume a função do professor-conteudista.

Belloni (2001, p. 84) ratifica esses três grupos docentes, segundo ela

Consideradas do ponto de vista da organização institucional, podemos agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o

terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

A nomenclatura e a função desses professores variam, pois dependem da instituição a que pertencem, uma vez que esta delinea os papéis que cada um irá desenvolver. Segundo Belloni (2001), podemos repertoriar múltiplas funções do professor, sem pensar em uma lista definitiva.

Vale ressaltar que essa divisão do trabalho docente pode impedir os professores de perceberem o desenvolvimento do aluno na disciplina. Além disso, como cada professor tem um papel limitado nesse desenvolvimento, a responsabilidade que cada um assume também é limitada. Isso pode levar o professor a não se responsabilizar pelo resultado final do desenvolvimento do aprendiz, ao fim da disciplina.

O trabalho na EAD não é apenas dividido entre professores, mas por uma equipe de colaboradores que o subsidia. As videoaulas, por exemplo, dependem necessariamente de uma equipe técnica responsável pela editoração e pela publicação do material no AVA; o material didático é escrito pelo professor, editorado pelo *designer* gráfico e editor, diagramado, impresso ou publicado no ambiente virtual. Nessa perspectiva, os processos de desenvolvimento da EAD assemelham-se muito a uma linha de montagem, como constatou Peters (1973 apud BELLONI, 2001).

Ressalta-se que todo esse processo não está sob a responsabilidade do professor, mas de uma instituição. Assim, os princípios que norteiam a produção deste material e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem não são do educador, mas do gestor responsável pela instituição. Keegan (1983, p. 13 apud BELLONI, 2001, p. 79) pontua “Em EaD quem ensina é uma instituição.”

Os espaços virtuais não têm limites físicos e os materiais podem ser produzidos de forma ilimitada, quer seja nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), quer seja de forma impressa. Nessa perspectiva, a EAD constitui-se de cursos produzidos, prontos para serem replicados para uma demanda ilimitada de produção em massa, que depende apenas do número de matrículas realizadas. Peters (1973 apud BELLONI, 2001) também chama a atenção para o planejamento dos cursos de EAD. Entende-se que, como grande parte dos cursos tem um modelo fechado, ou seja, são produzidos para serem replicados, eles são pouco flexíveis e não permitem atualizações.

Esse tipo de curso exige um planejamento eficaz. As informações referentes à forma como o curso deve ser conduzido devem estar disponíveis a todos, o que requer a padronização e divulgação de regras, ou seja, a formalização e a standardização. As

mudanças realizadas são de ordem prática, funcional e não de estruturas. Um curso fechado, pronto para ser aplicado e que visa atender a uma clientela em massa, parte de generalizações, assim há pouco espaço para singularidades, para o tratamento das subjetividades.

As relações professor/estudantes se caracterizam por aspectos essencialmente diferentes daquele que ocorre no ensino convencional: elas são controladas por regras técnicas mais do que normas sociais; são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendente; são construídas a partir de orientações e diretivas e não no contato pessoal; e buscam atingir os objetivos pela eficiência e não pela interação pessoal. (KEEGAN, 1983, p.11 apud BELLONI, 2001, p 28).

Há a concentração e a centralização das decisões nos órgãos gerenciais atenuando o poder de decisão e de mudança de professores, professores-tutores e alunos. Como os diversos atores realizam apenas uma pequena parte do processo e não têm poder sobre as demais partes, eles não se responsabilizam pelo todo. Este é o aspecto que mais evidencia o modelo fordista de EAD, constatado e criticado por Peters (1973 apud BELLONI, 2001). O modelo fordista pressupõe o tratamento dos educandos de forma homogênea, ou seja, sem atentar para as necessidades e singularidades de cada um.

Segundo Champion e Renner (1992, apud BELLONI, 2001), a alusão da EAD em relação ao fordismo, por Peters (1973 apud BELLONI, 2001), foi duramente criticada por membros, especialmente, da *Open University* inglesa e também de representantes da EAD da Austrália. Para os especialistas australianos, com a crise do fordismo surgiram novos modelos de produção industrial, como o neofordismo e o pós-fordismo que influenciaram a EAD.

O neofordismo, identificado como o “modelo japonês”, aposta em estratégias de alta inovação dos produtos (novos produtos visando segmentos específicos do mercado) e de alta variabilidade do processo de produção (tecnologia e flexibilização e novas formas de organização do trabalho), mas conserva do modelo fordista a estratégia de baixa responsabilização do trabalho (formas de organização fragmentadas e controladas). (BELLONI, 2001, p. 12).

Em relação ao pós-fordismo, Belloni (2001, p.12) explica:

O pós-fordismo aparece como uma forma de capitalismo do futuro, “mais justo e democrático”, e propõe também inovações nos dois primeiros fatores: alta inovação do produto e alta variabilidade do processo de produção, mas vai além do neofordismo e investe na responsabilização do trabalho.

Apesar desses dois modelos se diferenciarem do fordismo, este prevaleceu em relação à EAD

O modelo de EAD tem sido identificado com os modelos fordistas de produção industrial por apresentar as seguintes características principais: racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de “pacotes educacionais”, concentração e centralização da produção, burocratização. (BELLONI, 2001, p. 18).

No entanto, para esta autora, inspirada no modelo pós-fordista, surge a aprendizagem aberta¹⁴ pretendendo indicar os caminhos da Educação a Distância, caracterizada em três grandes inovações – “responsabilidade do trabalho, flexibilidade, unidades de produção de menor porte e mercados segmentados”. (BELLONI, 2001, p. 19). A responsabilização do trabalhador pelo trabalho e pelas capacidades que possui faz com que ele se sinta responsável pela sua formação e por possíveis insucessos profissionais, retirando a questão da dimensão estatal. As empresas, cada vez mais, começam a apostar na aprendizagem aberta, porque é uma forma de os trabalhadores se formarem em seu tempo livre e, ainda, de os patrões terem um significativo nível de controle sobre a formação dos funcionários. Influenciada pela aprendizagem aberta, a EAD, no modelo pós-fordista, deve manter seus cursos, com controle e autonomia, para que possa atender às necessidades dinâmicas de seus alunos. (CAMPION, 1993 apud BELLONI, 2001).

Segundo essa autora, há um movimento “pós moderno” de transformação da EAD, na busca de conceitos mais abrangentes, cuja inspiração é mais ampla e origina-se de duas grandes fontes “as teorias cognitivas, especialmente o construtivismo, por um lado, e por outro, os ‘paradigmas’ sociológicos e econômicos que podemos agrupar sob as etiquetas de pós modernidade, globalização, pós-fordismo.” (BELLONI, 2001, p. 34). Ela explica que o construtivismo¹⁵ começou a demover as certezas do objetivismo behaviourista¹⁶, assim os profissionais da EAD começaram a colocar em xeque as técnicas e metodologias advindas desta teoria. A autora entende que esse movimento acena para a possibilidade de uma concepção mais ampla de comunicação educacional, que está embasando um novo conceito de EAD, chamado por ela de a aprendizagem aberta e a distância.

Se este fenômeno conduzirá ao surgimento de um novo campo científico (e prático) – tal como afirmam aqueles que falam de andragogia – que complementar a pedagogia é ainda uma questão em aberto. Podemos observar, no entanto, a

¹⁴ A aprendizagem aberta caracteriza-se pela oferta de cursos livres, ou seja, sem vínculo a um sistema de ensino como o Ensino Superior. Contempla diversas áreas do conhecimento, como curso de inglês, curso de escrita contábil, entre outros.

¹⁵ As bases do construtivismo podem ser elencadas da seguinte forma “(a) a aprendizagem é ativa e não passiva; (b) a língua é um elemento importante no processo de aprendizagem; e (c) ambientes de aprendizagem devem ser centrados no aluno. O foco de educação, segundo o construtivismo não seria o conteúdo, mas o processo, por isso os educadores precisam conhecer seus alunos a fim de organizar esse processo”. (MATTAR, 2012, p. 8).

¹⁶ Behaviourista. Diz respeito ao behaviourismo, também chamado de comportamentalismo. Conjunto de teorias psicológicas que evidenciam o comportamento humano.

consolidação do conceito de **aprendizagem aberta e a distância** (*open distance learning*), em torno do qual há certa unanimidade, e a tendência de a tecnologia educacional evoluir para uma concepção mais ampla de comunicação educacional. (BELLONI, 2001, p. 34, grifo da autora).

Coerente à percepção de Belloni (2001), Mattar (2012, p. 7) também ressalta o construtivismo como base de novas possibilidades de EAD, “O fordismo e o design instrucional tradicional não nos servem mais, e uma base para teorias que deem conta dos novos desafios pode ser encontrada no construtivismo [...]”. Com essa aceção, a mediação da tecnologia seria organizada contemplando duas dimensões: a realidade seria entendida como objetiva e subjetiva e o processo de construção do conhecimento como social e individual (MATTAR, 2012).

Oliveira (2012, p. 22) ressalta

Os adeptos do pensamento dominante querem reduzir o espaço do político e do social em favor das escolhas permitidas pelo mercado; nós, educadores, queremos ampliar o espaço do público e do debate coletivo, em contraposição aos imperativos econômicos.

Entretanto, a mudança dos modelos de EAD não depende estritamente do professor, uma vez que, como mostramos, ele é apenas um dos atores do processo. Vale ressaltar que os interesses do liberalismo econômico que atendem aos anseios do lucro, nas empresas privadas, e da diminuição de despesas, nas instituições públicas, também encontram certo acolhimento na demanda de alunos que têm pouca disponibilidade para os estudos e desejam cursos mais rápidos e menos exigentes.

Segundo o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil – Censo EADBR, de 2014 (ABED, 2014, p. 70), 75% dos alunos da EAD trabalham. Sobre esse aspecto, o relatório elaborado mostra que “De todas as instituições que responderam à questão (30), 27 afirmaram que os estudantes que somente estudavam não representaram mais do que 25% de seus alunos, e apenas 1 declarou que esse percentual superou 75%.”. Entre as 201 instituições que responderam sobre a principal causa de evasão de seus discentes, a maioria (62 – 31%) afirmou que os alunos responderam “falta de tempo para estudar e participar do curso”. (ABED, 2014, p. 138). Em relação à faixa etária dos educandos, entre 241 instituições pesquisadas que têm cursos regulamentados totalmente a distância, 86 responderam a esse tópico. Destas, 28 (32%) afirmaram que a faixa etária mais incidente de seus educandos está “entre 21 e 30 anos” e 51 (59%) instituições afirmaram que a maior incidência da faixa etária de seus educandos é está “entre 31 a 40 anos”. (ABED, 2014, p. 136).

Esses dados fazem-nos inferir que os estudos da maioria dos alunos de EAD são feitos à noite, após a jornada de trabalho. Naturalmente, o cansaço advindo desse trabalho torna o processo ensino-aprendizagem ainda mais desafiador. Além disso, as incidências das faixas etárias, de 21 a 30 anos e de 31 a 40 anos, fazem-nos acreditar que tais alunos têm várias obrigações como cuidar de filhos e outras questões relacionadas. Sendo assim, obviamente, os alunos da EAD dispõem de um menor tempo para os estudos. O acúmulo dessas obrigações pode fazer com que esse aluno deseje um processo de ensino-aprendizagem que exija menos dele, enquanto discente. Mesmo alunos que desejam aprender podem não resistir a um processo de aprendizagem menos rigoroso e que facilite a obtenção do certificado pretendido.

A realização do trabalho do professor na EAD está fortemente condicionada ao modelo do curso e à relação tempo x atividades instituídas. Todo trabalho demanda tempo e à medida que esse tempo é insuficiente para manter a qualidade do processo a ser desenvolvido, a qualidade da prática docente sofre precarização. Mendes (2012) analisou pareceres que versam sobre os instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior, para oferta de cursos superiores na modalidade a distância, entre eles os Pareceres n. 1956, de 12 de julho de 2007, e 1977, de 8 de novembro de 2007, do Conselho Nacional de Educação.

Na análise desses documentos, percebeu-se que eles são bastante genéricos em relação a uma questão fundamental no exercício docente: a relação número alunos/professor. O mesmo acontece em relação ao número de alunos por tutor. Sobre essa questão, no Parecer n. 197, a pontuação mais alta, no item condições de trabalho, é atribuída quando "essa relação está plenamente adequada e coerente com a proposta de atividades para os conteúdos (disciplina, módulo, etc.) e apresenta, de forma equilibrada, o binômio quantidade/qualidade no atendimento, incluindo flexibilidade no horário". Nesse aspecto, não fixar parâmetros que indiquem o que seria um número adequado de alunos por professor ou tutor (mesmo resguardando as especificidades de cada área) significa deixar nas mãos da instituição de ensino ou dos avaliadores a responsabilidade por definir o que é mais ou menos *adequado*. No caso das instituições privadas de ensino, que visam ao lucro, o "mais adequado" pode ser uma relação bem elevada professor/aluno ou tutor/aluno. (MENDES, 2012, p. 1).

Para haver uma mediação adequada entre professor e aluno, é imprescindível que a quantidade de alunos para cada professor (especialista e tutor), num limite determinado de tempo, seja equacionada de forma justa. O professor precisa de tempo para atender o aluno de acordo com a necessidade que este apresentar. Esse tempo deve ser estipulado pelas instituições reguladoras e avaliadoras, que devem cobrá-lo das instituições públicas e privadas de ensino que possuem essa modalidade de educação. A preocupação deve ser com a

qualidade das interações estabelecidas e deve ter como seu maior objetivo o desenvolvimento do aluno e não o seu desejo por títulos.

Negar uma formação que envolva compreender a complexidade da sociedade e de uma área do conhecimento, pela necessidade de promover um amplo processo de certificação, é negar a cidadania e o direito à participação ativa na sociedade, é promover um novo tipo de preconceito, o de que a EaD deve ser pior do que a educação presencial, promovendo-se, dessa forma, a desigualdade e a marginalização social e econômica daqueles que optam por aquela modalidade de educação. (ARRUDA, E.; ARRUDA, D. 2015, p. 1).

O processo de certificação interessa às instituições acadêmicas públicas para cumprir suas metas quantitativas; às instituições privadas, uma vez que estas se tornam mais atraentes no mercado de cursos, e, também, aos alunos que necessitam do certificado para ingressarem no mercado de trabalho. Entretanto a ampliação da certificação não pode ser encarada como a finalidade da educação, pois a preocupação deve recair na qualidade do processo de formação vivido pelos discentes. Os arranjos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tornam essa modalidade mais acessível, mas tal especificidade não pode se constituir como meio de atenuar os critérios de uma educação de qualidade. Tornar a EAD como um meio mais fácil de obter certificação superior significa fazer dela um instrumento de reprodução da ignorância e ampliação da desigualdade social, visto que grande parte da população que ingressa nessa modalidade não tem condições de frequentar cursos presenciais.

No entanto, as condições de muitos alunos de EAD já são desfavoráveis desde seu ingresso. Eles dispõem de pouco tempo para o estudo, num momento que têm que lutar contra o cansaço advindo de sua jornada de trabalho; além disso, analisando a faixa etária da maioria – 31 a 40 anos (ABED, 2014, p. 136), o seu ingresso na EAD é feito muito tempo após o ensino médio, o que significa retomar toda uma disciplina de estudos e de conhecimentos adormecidos e, até mesmo, esquecidos. “Muitos estão voltando a estudar muitos anos após a sua experiência como alunos e muitos frequentemente tiveram experiências educacionais negativas.” (PAUL, 1990 apud BELLONI, 2001, p.30). Sem contar que muitos destes egressos, tiveram uma educação que pouco colaborou com o desenvolvimento de sua autonomia. Aliada a isso, há a dificuldade própria da Educação a Distância que é a de compreender o conteúdo, por meio dos materiais didáticos, ou seja, sem a presença física do professor. O aluno tem que exercitar a autonomia em duas dimensões, a de ser autônomo em relação à disciplina que o processo exige e a de ser autônomo no sentido de ser a principal pessoa a exigir uma educação de qualidade. Para Paul (1990 apud BELLONI, 2001, p. 30) “[...] muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em

sua aprendizagem, dificuldade de gestão do tempo, de planejamento e de autodireção colocada pela educação autônoma”. Segundo Carvalho (2007, p. 3-4),

O aluno busca na flexibilidade da Educação a Distância encontrar uma solução imediata para conciliar seu trabalho e demais afazeres com o estudo. Acredita que realizar um curso na modalidade a distância será mais fácil do que no ensino presencial regular e imagina que a tecnologia será um importante aliado no desenvolvimento de sua aprendizagem. O maior problema neste momento é que, independente das expectativas criadas por este aluno, sua história escolar é dentro de uma escola tradicional, com todos os elementos característicos de um padrão fordista de produção, onde a ênfase estava centrada nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização. Não existe no histórico deste aluno incentivo algum para a construção do conhecimento crítico e autônomo. Ao se deparar com a responsabilidade de sua própria aprendizagem, que inclui gerenciar a quantidade de tempo destinada aos estudos, a realização das atividades e o tom das relações com os tutores/professores, invariavelmente o aluno leva algum tempo confuso, com muitas dificuldades no processo de adaptação. A tecnologia que supostamente deveria tornar-se uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da aprendizagem pode virar um pesadelo para o aluno, que descobre rapidamente que interagir com o ambiente virtual não é tão lúdico quanto parecia a princípio.

Por estas circunstâncias, o próprio aluno pode se render a uma educação pró-forma, oferecida por instituições particulares de ensino que têm os ideais do liberalismo econômico. Estas encontram no próprio aluno um grande aliado, pois este constitui um perfil de clientela que almeja uma educação fácil, que apenas o legitime como profissional.

Nesse cenário, há o professor que constata essa relação mutuamente vantajosa entre as instituições e sua clientela, e, diante da precarização da docência, se vê sem condições de praticar a educação que idealiza, ficando alheio ao processo. Mesmo que o professor saiba que oferecer a estas pessoas uma pseudoeducação é atenuar a chance de evoluírem como poderiam, é muito difícil para ele, nas condições em que está, promover uma educação conscientizadora, que rompa com esse ciclo. Para Renner (1995, p. 292 apud BELLONI, 2001, p. 11)

A aplicação de modelos industriais e behavioristas à EAD não significa apenas o caráter passivo do estudante considerado como objeto e como um público de massa, mas envolve também o professor “Protelarização, desqualificação, divisão do trabalho, democratização do espaço de trabalho e produção nova são aspectos da educação industrializada que implicam igualmente o professor e o estudante.

Na conjuntura dos modelos fordistas e neofordistas, o professor que idealiza uma Educação a Distância de qualidade lida com três desafios distintos: de compreender como utilizar os recursos virtuais e interagir com os recursos humanos disponíveis e desenvolver competências para lidar com esses recursos diante dos objetivos que tem; o de lutar contra as condições do sistema de precarização da docência; e, por último, o de mudar os desejos dos alunos que estão em simbiose com esses sistemas. Entretanto, no contexto da educação aberta e a distância (BELLONI, 2001) e nos modelos que têm como base o construtivismo

(MATTAR, 2012), as circunstâncias do professor têm possibilidades mais promissoras, porque, neles, a relação professor e aluno é privilegiada e, conseqüentemente, os aspectos que dela decorrem, também.

2.6 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Anderson e Dron (2011 apud MATTAR, 2012) resumizam a historicidade dos movimentos pedagógicos da EAD e apontam três gerações da pedagogia EAD – behaviorista-cognitivista, socioconstrutivista e conectivista. No entanto, ressaltam que essas três pedagogias ainda coexistem e que deveriam ser utilizadas de acordo com as necessidades de aprendizagem, levando-se em conta o contexto e o conteúdo pretendido. (MATTAR, 2012). Os modelos behavioristas-cognitivistas privilegiam a aprendizagem individual do aprendiz, possibilitando-lhe uma maior liberdade em seu ritmo, com pouca presença docente. É muito utilizado pelas megauniversidades a distância, devido aos custos baixos e produção de cursos em larga escala (MATTAR, 2012) e traduzem o industrialismo instrucional advindo do fordismo (BELLONI, 2001).

A pedagogia socioconstrutivista da EAD têm como fundamentos os estudos de Piaget, Vygotsky e Dewey. Defende como prioritário as interações entre alunos e professores, nesse viés a aprendizagem a distância deve deixar de se pautar na transmissão de conhecimento, para ser construída e desenvolvida nas interações humanas, especialmente entre professor e aluno e alunos e seus colegas, por meio de atividades síncronas e assíncronas. São consideradas como uma era pós-industrial da EAD, ou seja, pós-fordista. (MATTAR, 2012).

Por último, há a pedagogia conectivista da EAD, identificada mais recentemente. Essa pedagogia surgiu da constatação de fenômenos de aprendizagem advindos da rede mundial de computadores. (MATTAR, 2012). Entre esses fenômenos podemos destacar a criação espontânea de trabalhos cooperativos entre os internautas e a ecologia cognitiva, evidenciada por Levy (2012). Na pedagogia conectivista, há uma abertura do ambiente de aprendizagem para o ambiente da Web “As atividades dos alunos são refletidas em suas contribuições em *wikis*, *Twitter*, discussões de texto e voz, e outras ferramentas de rede.” (MATTAR, 2012, p. 20). Além disso, a interação entre alunos e professores é otimizada, para que, de forma colaborativa, possam construir juntos o conteúdo.

Como na aprendizagem construtivista, a presença do ensino no conectivismo é criada pela construção de caminhos de aprendizagem e pelo design e suporte a interações, de tal forma que os alunos fazem conexões com recursos de

conhecimentos existentes e novos. Ao contrário das pedagogias anteriores o professor não é o único responsável pela definição, pela geração ou pela distribuição do conteúdo. Em vez disso, os alunos e os professores colaboram para criar o conteúdo do estudo e no processo recriam esse conteúdo para uso futuro por outros, incluindo os alunos, ensinando os professores e uns aos outros. (MATTAR, 2012, p. 20-21).

A pedagogia conectivista, como o próprio nome diz, ressalta a conexão entre as pessoas como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Pressupõe que, na sociedade do conhecimento, as interações realizadas na web são fundamentais uma vez que oportunizam a aprendizagem contínua por meio do diálogo com diferentes pessoas, levando em consideração as relações sociais e a dinâmica da vida, sem limitar-se ao ambiente de educação formal. (MATTAR, 2012).

A escolha de uma destas pedagogias delinea o modelo pedagógico concebido e assumido pela instituição de Educação a Distância, influenciando sobremaneira o processo de ensino aprendizagem e a formação do aprendiz.

Para Moran (2011, p. 48), “Não se mede qualidade pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela competência dos gestores, educadores e mediadores e pelo envolvimento do aluno.” O grande desafio da EAD não se constitui prioritariamente no domínio das tecnologias e no desenvolvimento das competências pelos seus atores. Ele é muito maior: diz respeito a dimensões axiológicas. Além de escolhas metodológicas “de como fazer”, não podemos negligenciar a discussão de “para quem fazer” e “por que fazer”. A seriedade das políticas públicas e das instituições reguladoras que estabelecem critérios e supervisionam o processo é imprescindível, entretanto é crucial que toda a sociedade cobre isso.

Oliveira (2012, p. 34) ressalta:

A EAD interessa a muitos. Ao Estado, para expandir rapidamente a formação universitária em todo país; às universidades públicas, como forma de ampliar seus serviços sem precisar construir novas instalações; às instituições privadas de ensino, atraídas pelas possibilidades de reduzir seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais; e, finalmente, aos fabricantes de equipamentos e *softwares*, que comemoram um novo mercado. Do ponto de vista dos estudantes, principalmente dos que trabalham e/ou residem em locais distante das grandes metrópoles, a EAD democratiza o acesso ao ensino superior, quebrando as barreiras geográficas.

Como mencionado pela autora, a EAD interessa a muitos e os interesses são de naturezas diversas. Libâneo (2001, p.7) salienta a educação enquanto processo de transformação do ser humano, desencadeado a partir de intervenções de outros seres humanos. Para ele, educação é “[...] uma prática humana, uma prática social, que modifica os

seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.”

Moran (2013, p. 15) explica que “As sociedades sempre encontraram suas formas de educar. [...] A sociedade explicita seus valores básicos fundamentais em cada momento histórico e define os lugares, os conteúdos e procedimentos válidos por meio de diretrizes políticas”. Inerente ao ato de educar, existe uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e da própria educação pretendida. Esse processo necessariamente é realizado a partir de certos princípios, de certos valores que os regem. Assim, espera-se que a Educação a Distância, como o próprio nome diz, priorize a educação como sua finalidade fundamental, considerando suas múltiplas dimensões.

Ao falar dos desafios da educação escolar, tanto presencial, quanto a distância, Moran (2013, p. 16) ressalta que:

[...] os desafios sociais são tão gigantescos, as mudanças acontecidas e em fase de implantação são tão dramáticas em todos os setores, que estão pressionando violentamente a educação escolar por novas soluções em todos os níveis: nos valores; na organização didático-curricular, na gestão de processos. Estamos diante de uma tarefa imensa, histórica e que levará décadas: propor, implementar e avaliar novas formas de organizar processos de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, que atendam às complexas necessidades de uma nova sociedade da informação e do conhecimento.

A EAD ainda é relativamente nova e, como tudo que é novo, ela exige discussão e aprendizagens. Ainda estamos aprendendo a identificar as possibilidades dessa modalidade de educação e como ela pode ser usada em nosso contexto, em nosso tempo, de acordo com as necessidades e os valores de nossa sociedade. Moran (2011, p. 45) ressalta que

Ainda há resistências e preconceitos e estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EAD, mas cresce a percepção de que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de tecnologia em rede, da flexibilização dos tempos e do espaço de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais.

Os processos de EAD, como salientou o autor, são complexos. Além disso, práticas do modelo fordista e neofordista evidenciaram perspectivas negativas de industrialização do conhecimento, deflagradas pelo mau uso dessa modalidade, suscitando resistências e preconceitos. Mas os princípios que norteiam a Educação a Distância podem se basear na pedagogia socioconstrutivista e na pedagogia conectivista (MATTAR, 2012) e nas teorias de interação e comunicação (HOLMBERG, 1995 apud VALENTE, 2011), e então, alavancar uma educação de qualidade acessível a uma população que não teria outro meio.

Assim, a EAD configura-se como um recurso crucial para viabilizar um salto de desenvolvimento intelectual da população. É natural que a descoberta dos melhores caminhos desta modalidade demande certo tempo de busca que pode durar décadas – um tempo de desenvolvimento e mudança de estrutura. Esse é um processo histórico de luta, inclusive, política, que demanda tempo e tentativas, mas ignorar esse recurso democrático significa negligenciar a oportunidade de expansão do acesso à educação para milhares de brasileiros (MORAN, 2011, 2013; MATTAR, 2011, 2012; VALENTE, 2011).

3 O QUE SÃO COMPETÊNCIAS

Para discorrer acerca das competências do professor da Educação a Distância (EAD), acreditamos ser necessário, primeiramente, definir o que são competências. Vale ressaltar que esse conceito é contemplado e pesquisado por profissionais de diversas áreas do saber, entretanto, no enfoque de nosso trabalho, restringimo-nos a apresentar o conceito sob a perspectiva de profissionais envolvidos com a educação.

Elencamos variados conceitos de competências, buscando compará-los, constatando convergências e divergências entre eles e analisando-os. Em um último tópico, fundamentados nessas constatações, construímos a síntese do que entendemos sobre o conceito, assumindo a definição de competências que nos parece mais completa.

Acreditamos que as explicações de todos os aspectos que compõem o conceito de competências, bem como, o próprio conceito em si, constituem a base fundamental para compreendermos as competências do professor e, em especial, as competências do professor da Educação a Distância, que serão abordadas no próximo capítulo.

3.1. O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS, POR MÚLTIPLAS VOZES

A maneira de alunos, professores e colaboradores interagirem em ambientes virtuais, utilizando-se de diferentes instrumentos e símbolos na Educação a Distância requer deles novas competências para atingirem determinados objetivos. Embora os papéis de cada um dos integrantes do processo ensino-aprendizagem sejam diferentes, todos realizam mudanças nas formas como buscam consolidar seus objetivos, para atender à dinâmica do contexto em que vivem.

O papel do professor, na educação, é fundamental, uma vez que o processo ensino-aprendizagem está sob sua responsabilidade. No final do século passado, Philippe Perrenoud já ressaltava a dinamicidade inerente ao ofício de professor e a emergência de novas competências, advindas dela. Ao falar sobre esse ofício, explicava:

O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há 30 anos, não se falava tão correntemente de tratamento das diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição. (PERRENOUD, 2000, p. 12).

A sociedade transforma-se no decorrer do tempo e, a cada época, surgem necessidades diferentes a partir da evolução dos pressupostos filosóficos em que se inscreve. Os educadores, como agentes e fomentadores dessas transformações ao refletirem e assumirem novas formas de conceber o outro, o mundo e a educação, naturalmente, veem-se obrigados a se transformarem e isso demanda novas competências deles e de seus alunos. Perrenoud assevera que “Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem”. (PERRENOUD, 1999, p. 7). Ele explica que o conhecimento em relação ao outro e ao mundo é fundamental na forma de o ser humano atuar nesse mundo, e que essa atuação diz respeito às competências. Mostra que há um mal-entendido, no âmbito escolar, de que acreditar na importância de se desenvolver competências seria desacreditar na transmissão e construção do conhecimento. Assim, numa primeira abordagem, ao mostrar a relação entre conhecimentos e competências, ele define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 1999, p. 7). Entretanto, este autor, trouxe outros desdobramentos acerca do tema.

Em seus estudos sobre competências, Perrenoud (1999) apoiou-se nas contribuições do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896 -1980), especialmente, em relação ao conceito de esquemas. Para entendermos a perspectiva de Perrenoud, é condição *sine qua non* compreendermos este conceito. Para este autor, os esquemas, inclusive, constituem as competências. Em analogia, a partir do que ele explica, podemos dizer que o esquema está para as habilidades, como a célula está para um órgão humano; e que as habilidades estão para as competências, como o órgão humano está para o corpo íntegro.

Segundo Piaget, o esquema é uma organização padrão de um pensamento ou de um comportamento ou de uma ação, é uma unidade primitiva que compõe um todo estruturado e mais complexo. Assim, um esquema é uma unidade mínima e original de estrutura de pensamento, ou de comportamento, ou de ação que se transforma e, por isso, dá origem à outra estrutura de mesma natureza. (COUTINHO; MOREIRA, 1998). Os esquemas são formados a partir da transformação dos esquemas originais. Nos seres humanos, os reflexos são os esquemas iniciais e a partir deles são criados todos os outros, por meio de um processo que Piaget chamou de adaptação (assimilação e acomodação). Para este pesquisador, o ser humano está sempre em busca de equilíbrio, ou seja, de estabilidade em sua relação com o mundo; para isso, utiliza-se de esquemas já constituídos, que o possibilitam lidar com os

objetos e situações. Entretanto quando há algo novo a ser conhecido, este novo provoca um desequilíbrio nessa relação que o força a mudar esses esquemas a fim de buscar, novamente, o equilíbrio (equilíbrio majorante), por meio da adaptação. Nesse processo, o ser humano age sobre objetos desconhecidos, aplicando esquemas já constituídos, tentando perceber se esses esquemas são pertinentes ao dado novo, assimilando-o. Quando há incompatibilidade entre os esquemas existentes e esse dado novo, este último impõe ao sujeito modificações a esses esquemas, forçando-os a se transformarem, a se acomodarem, para atenderem à nova realidade; assim é criado um novo esquema (COUTINHO; MOREIRA, 1998).

Perrenoud (1999) defende que as competências colocam em funcionamento simultâneo os conhecimentos, o saber fazer e os esquemas já formados. Explica que a competência não é, simplesmente, um conjunto de esquemas, mas que orchestra esse conjunto. Assim,

um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou uma operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam habilidades, estabelecimento de diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. [...].(PERRENOUD, 1999, p. 24).

No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos de decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Este funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse “inconsciente prático” do qual fala Jean Piaget. (PIAGET, 1973, 1974 apud PERRENOUD, 1999, p. 24).

E, ainda, Perrenoud (1999, p.25) explica que

[...] os esquemas complexos podem ser montagens de esquemas mais simples, e assim por diante, em um sistema de bonecas russas¹⁷. Para chegar à tamanha automatização de funcionamentos cognitivos complexos, é preciso uma fortíssima redundância de situações semelhantes. Embora compatíveis para uma automatização total ou parcial, as competências não a tornam obrigatória.

Perrenoud (1999) coloca em questão, a partir dos conhecimentos de Piaget, dois aspectos: a) a gênese do processo de formação da competência e b) o aspecto essencialmente mutante característico de sua natureza, desde sua gênese, quando pensada a partir dos esquemas. Embora também mutantes, os esquemas distinguem-se da competência, uma vez que dizem respeito a sua composição primária e não a sua composição mediana (habilidades) e sua composição final (competência). Vale ressaltar que os esquemas têm naturezas

¹⁷ “Bonecas artesanais, de diferentes tamanhos e que são encaixadas uma dentro das outras”. (PERRENOUD, 2009, p. 25).

diferentes, podendo ser de pensamento, de ação, de comportamento, e esses variados esquemas juntos formam uma habilidade; e uma habilidade, ou várias habilidades, juntamente com outros recursos como conhecimento e saberes formam uma competência.

Perrenoud (1999) destaca que o momento em que o sujeito reage a uma situação pode ser tão rápido que as mobilizações que ele faz são imperceptíveis, por serem quase instantâneas, assim elas parecem demandar um esquema estabilizado quando não é isso o que acontece. Há também situações em que a mobilização é mais evidente, pois demanda reflexões mais distintas, com deliberações mais hesitantes, inclusive consultando pessoas e recursos. Entretanto, há casos em que ele realmente usa de esquemas estabilizados. Outro aspecto muito importante também evidenciado é a necessidade da redundância de situações que constitui o *habitus*¹⁸, pois são necessários vários eventos similares de adaptação, para que novos esquemas sejam formados. Bastien (1997 apud PERRENOUD, 1999, p. 26) explica que um especialista é competente porque simultaneamente

- domina com muita rapidez e segurança as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real;

- é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas.

Para Perrenoud (1999, p. 26), “a partir do momento em que ele [o sujeito] fizer ‘o que deve ser feito’ sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos.” e ressalta “No meu entender, estes últimos fazem parte da competência”. Entretanto, em 2000, ele deixa o conceito de habilidades para usar o termo competências mais específicas e assevera que estas pertencem a uma competência global. “Um ponto merece atenção: entre os recursos mobilizados por uma competência maior, encontram-se, em geral, outras competências de alcance mais limitado”. (PERRENOUD, 2000, p.14). Esse ponto merece muita atenção, pois estas nem sempre são percebidas, mas são fundamentais para a efetivação do objetivo como um todo. Para Perrenoud (2000, p.14), a noção de competência define-se em quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (ALTET, 1996; PERRENOUD,

¹⁸ Aquilo que é feito muitas vezes.

1996₁, 1998g), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.

4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (ALTLET, 1996; PERRENOUD, 1996₁,1998g; LE BOTERF, 1997).

Ressalta, ainda, que três elementos devem ser evocados, ao descrever uma competência:

- os tipos de situações das quais dá um certo domínio;
- os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;
- A natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Para Perrenoud (2000, p. 13), “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” Vale destacar que, segundo ele, as competências são construídas em situações dinâmicas e complexas porque exigem o acionamento e a articulação imediatos e simultâneos de múltiplas variáveis, em consonância, para atingirem o objetivo pretendido. Dessa forma, uma competência está ligada inexoravelmente a um tipo de situação e suas condições de efetivação, inclusive o espaço e o tempo.

Macedo (1999, p.11) ao fazer a distinção entre competências e habilidades, explica que habilidades

[...] são conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas. Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que uma certa competência é requerida.

Importante notar que competências, para esse autor, é a forma como articulamos nossas habilidades para superar nossas necessidades, mobilizando tais habilidades em favor da solução de problemas. Ele diz que as competências podem ser entendidas em três modos: uma condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida – respectivamente formadas pelo talento ou pela aprendizagem; há, também, a competência como condição de um objeto a ser utilizado, independente do sujeito que o utiliza, quando, por exemplo, um professor é julgado pela “competência” do “livro que adota, pela escola que leciona, pelo bairro onde mora”. (MACEDO, 1999, p. 8). E, por último, enfatiza a competência relacional que diz respeito a como os variados fatores interagem em uma dada situação. Para ele

A competência relacional expressa esse jogo de interações. É comum na escola um professor saber relatar bem um problema que está acontecendo em sala de aula, mas na própria aula não saber resolver situações relacionadas com a indisciplina, espaço ou tempo. Numa partida de futebol, para fazer gol, não basta que o jogador saiba chutar a gol, fazer embaixadas, correr com a bola no pé, é necessário que saiba coordenar tudo isso no momento da partida. (MACEDO, 1999, p. 8).

Assim, o momento de resolução do problema ganha realce, pois, para este autor, é somente neste momento que os três modos de uma competência se complementam, pois apenas ocorrem em um contexto interativo, em que os interlocutores e as múltiplas variáveis das condições do momento se encontram, numa produção coletiva da situação. Exemplificando a profissão do professor, explica que

Muito se pode e deve fazer previamente: estudar, preparar e selecionar materiais, escrever o texto ou definir o esquema a ser seguido. Mas há outros fatores que só podem e devem ser definidos no momento da aula, em função de outros que não se podem antecipar, justamente porque são construídos no jogo das interações entre o professor, seus alunos e os materiais de ensino. (MACEDO, 1999, p. 9).

Mostra ainda que

A competência relacional corresponde, por isso, a uma hipótese fundamental do conhecimento como coordenação de perspectivas, de uma dupla referência (a do sujeito e a do objeto) que ao interagirem criam uma terceira forma de conhecimento delas resultante. Em outras palavras, o objeto (o conhecimento organizado como objeto, disciplina, como corpo conceptual, agora independente dos sujeitos que o produziram) e o sujeito (as pessoas ou ações das pessoas que agindo sobre os objetos produziram um conhecimento sobre ele), considerados independentes um do outro, devem agora operar como parte e todo ao mesmo tempo, em um contexto de interdependência. (MACEDO, 1999, p. 16).

Para que essa interdependência seja realizada, o autor ressalta a importância da formação da autonomia, uma vez que, segundo ele, ela oportuniza aos envolvidos ter responsabilidade no processo, como compromisso entre uma parte e outra e, também, reciprocidade, que possibilita o interagir de forma mútua, em que a melhoria de uma parte produz a melhoria de outra. Para Macedo (1999, p. 17), a autonomia deve ser um princípio didático, pois “é uma forma de moral do pensamento que, livre, reflete sobre o objeto, mas que, responsável, não confunde esse pensamento com a própria realidade sobre a qual reflete.”. O autor destaca que autonomia não é sinônimo de independência, haja vista que ninguém é independente, mas interdependente. Assim, ser autônomo é ser responsável por suas atitudes e por seus pensamentos. Na competência relacional, a autonomia é pensada na relação parte e todo, pressupondo seu aspecto interdependente, ou seja, como sistema, haja vista que o ser humano não vive sozinho (MACEDO, 1999).

Zabalza (2006, p.70), ao falar sobre as competências profissionais do docente universitário, define competência da seguinte forma:

Tomamos el concepto de competencia como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desenrolar algún tipo de actividad. Obviamente cada atividade suele exigir la presencia de un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas em unidades mas específicas de competência em las que se especifican las tareas concretas que están incluidas em la competencia global.¹⁹

Vale ressaltar que, para este autor, as competências também estão articuladas a algum tipo de atividade. Assim, percebemos que a atividade é que de certa forma exige as competências necessárias para sua realização. Outro elemento importante nesta definição diz respeito à matéria de sua construção, pois, segundo o autor, as competências são formadas por conhecimentos e habilidades. Ele resalta, também, que uma competência global é formada por um número variado de outras competências mais específicas.

Para formar esse conceito de competência, este autor pautou-se em outras definições como a do Instituto Nacional de Empleo da Espanha (1987, p.115 apud ZABALZA, 2006, p.71) que define competência como “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo em los niveles requeridos para el empleo”.²⁰ Esta definição resalta a articulação da competência e desenvolvimento, mas apresenta algo novo uma vez que une três aspectos de naturezas diferentes – conhecimento, habilidades e atitudes – que estariam unidos em uma competência. Outro elemento interessante dessa definição é a gradação das competências em níveis exigidos pelo emprego de acordo com papéis a serem desempenhados, o que pressupõe que uma competência tem graus de aprofundamentos de acordo com o que a situação exige, dentro do que é esperado socialmente.

Zabalza pauta-se, também, no trabalho de Rial (2000 apud ZABALZA, 2006) que pesquisou vários autores acerca da definição de competência. Entre esses autores, chamou sua atenção a definição de competência referente à atuação docente “la capacidad individual para

¹⁹ Tradução: Tomamos o conceito de competência como uma construção móvel que serve para referirnos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos precisam para desenvolver algum tipo de atividade. Obviamente cada atividade geralmente requer a presença de um número variado de competências que podem depois ser divididas em unidades mais específicas em que se especificam as tarefas concretas que estão incluídas na competência global.

²⁰ “conjunto de conhecimentos, saber fazer, habilidades e atitudes que permitem aos profissionais desempenhar e desenvolver papéis de trabalho em níveis requeridos para o emprego”.

empreender atividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.”²¹ (RIAL, 2000, p. 97-102 apud ZABALZA, 2006, p. 71). Zabalza (2006) assevera que esta definição ressalta o nível de complexidade da competência, mostrando que para esse autor, ela não seria a mera execução de ordens dos outros, mas algo que exigiria iniciativa, autonomia. Além disso, a competência estaria relacionada “La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.”²² (RIAL, 2000, p. 97 -102 apud ZABALZA 2006, p. 71). Zabalza (2006) ressalta que, nesta definição, a competência não estaria baseada apenas em conhecimentos, ou na prática, não seria meramente espontânea e nem experiencial, mas exigiria conhecimentos especializados que possibilitariam uma atuação eficaz do profissional. Mostra, ainda, que os autores Aubrun e Orifiamma (1990 apud ZABALZA, 2006) classificam as competências em quatro grupos: 1) competências referidas a comportamentos profissionais e sociais – ações cotidianas dos indivíduos nas empresas para conclusão dos trabalhos desenvolvidos, como ações técnicas e de produção, bem como o trabalho coletivo, as tomadas de decisões, a assunção de responsabilidade, a relação com a gestão entre outras; 2) competências referidas a atitudes – que dizem respeito à forma de lidar com as coisas, as situações e as pessoas, bem como o compromisso com o trabalho, a motivação pessoal, a capacidade de adaptação; 3) competências referidas a capacidades criativas – diz respeito à abordagem do indivíduo em relação ao trabalho, à originalidade na forma de percebê-lo e desenvolvê-lo, à assunção de riscos, à percepção do trabalho como um todo; 4) competências de atitudes existenciais e éticas –em que os indivíduos conseguem perceber as consequências de suas ações profissionais, de analisar criticamente o próprio trabalho, fazendo dele um projeto pessoal, investindo energia em sua realização, possui valores humanos e compromisso social e ético. (1990, AUBRUN; ORIFIAMMA apud ZABALZA, 2006).

Segundo Machado (2012), a competência é formada por três elementos fundamentais: 1) a personalidade, 2) o âmbito e 3) a mobilização. Em relação à personalidade, explica que a competência é uma característica humana, ou seja, da pessoa, uma vez que objetos não são competentes; apenas pessoas podem ser competentes. Assevera que só

²¹ “a capacidade individual para empreender atividades que requerem um planejamento, implementação e autocontrole.”

²² “A capacidade de utilizar o conhecimento e competências relacionadas a produtos e processos, por conseguinte, agir de forma eficaz para alcançar um objetivo.”

podemos ser competentes junto aos outros; nesse sentido a personalidade se traduz no conceito de pessoa, enquanto ser íntegro, em relação a seus valores e, também, integrada, em interação com o outro, com outros. Acerca do aspecto mobilização, esse autor explica que a competência traduz-se na capacidade de mobilizar conhecimentos para tomar decisões fundamentadas. Ele mostra, por exemplo, que, na escola, não existem professores de competências, mas professores de conhecimentos de determinada área do saber que devem também mostrar como o aluno pode recorrer ao que ele sabe para realizar o que deseja. Em relação ao âmbito, explica que uma competência está relacionada a um contexto, pois não há pessoas competentes em tudo. Necessitamos compreender o contexto, para extrapolá-lo.

Machado (2012) defende que, para formar pessoas competentes, é necessário desenvolver três eixos fundamentais, o primeiro diz respeito à expressão que é constituída pela expressão de si, mas também pela compreensão do outro, baseada na leitura do mundo, como a de fatos sociais, econômicos, históricos. Então, seria incompetente uma pessoa que consegue se expressar, mas não consegue compreender o outro e interagir na coletividade. O segundo eixo diz respeito à argumentação, uma vez que ela se constitui em análise e síntese. O que demanda desenvolver a capacidade do educando de perceber diferentes pontos de vista acerca de um fato, de uma temática, mas também de conseguir tomar uma decisão acerca do que foi analisado – síntese. Nessa perspectiva, os conteúdos são alimentos para fazermos as articulações em relação ao que estamos vivendo. O autor ressalta que seria incompetente tanto uma pessoa que consegue fazer várias análises sem tomar decisões, quanto uma pessoa que consegue tomar decisões sem fundamento, sem analisar o contexto e as variáveis envolvidas. Em relação ao terceiro eixo, ressalta que o educador deve desenvolver, no educando, a capacidade de extrapolar os contextos e imaginar o que não existe. Mostra, por exemplo, que a partir da leitura de um texto, o aprendiz tem que ser levado a imaginar, articulando o que está escrito com outras imagens, extrapolando o que já está posto. (MACHADO, 2012). Explica que o educando deve ser capaz de abstrair o contexto e criar algo a partir dele. Segundo o autor,

É incompetente tanto quem não é capaz de contextualizar o que conhece, viabilizando uma ação plena de significações, quanto quem não consegue alçar-se por sobre as peculiaridades do contexto abstraindo os elementos irrelevantes para o fim almejado. A ideia de competência está associada, portanto, à capacidade de enraizar o que se aprende em múltiplos contextos, mas também à capacidade de extrapolar o âmbito original vislumbrando relações que o transcendem. (MACHADO, 2010, p. 44).

Para esse estudioso, o desenvolvimento das competências deve ser realizado pelo educador mediador, uma vez que ele é quem media conflitos de interesses e aproxima os

interesses dos alunos aos interesses da escola (MACHADO, 2012). Machado defende que “Competência é a capacidade que uma pessoa tem para, em determinado âmbito, mobilizar os recursos que dispõe para realizar aquilo que projeta”. (MACHADO, 2010, p. 36). Nesse sentido, assevera também que a competência depende do desejo da pessoa, porque se ela não desejar, não projetar algo, ela não irá mobilizar tais recursos (MACHADO, 2012).

Machado (2012, p. 13) diz, ainda, que “a finalidade da educação, em qualquer situação, sempre será a formação de pessoas e de profissionais competentes para a vida em sociedade e para a atuação no universo do trabalho.”. Explica que algumas vezes os fins mantêm-se tão reservados que os meios tomam o lugar de protagonistas. Para ele, isso é o que tem ocorrido na educação, uma vez que os conhecimentos são os meios e o desenvolvimento de competências é a finalidade do processo educativo. Assevera, também, que as competências não são concorrentes das disciplinas, da construção do conhecimento, mas sim o seu objetivo – sua finalidade; as pessoas constroem conhecimentos que, ao serem mobilizados, desenvolvem competências. Ressalta que a escola contemporânea ainda tem privilegiado a fragmentação dos conhecimentos e a supervalorização do conhecimento disciplinar, em detrimento da formação pessoal integral. Mostra que essa forma de conceber o processo de formação advém da segunda metade do séc. XIX em que se acreditou que a ciência tinha um valor em si, por isso deveria ser priorizada e a formação pessoal decorreria daí naturalmente. Realça que nem sempre foi assim, a Grécia antiga valorizava a disciplina chamada *Trivium* que era formada pela gramática, compreendida como a norma culta; a lógica que diz respeito à capacidade de o sujeito fazer inferências e tirar conclusões e, por último, a retórica que seria a capacidade de o sujeito persuadir o outro, defendendo suas convicções. Nesta época, não se separava a ciência da arte e da filosofia.

Para Machado (2012), a cientificidade da segunda metade do séc. XIX começou a ruir, certamente, após uma crise originada com a bomba atômica. De alguma forma, essa tragédia instigou reflexões no sentido de que a escola deveria, também, visar às competências pessoais; que a ciência devia ser considerada como meio e não como fim. “Hoje, parece mais claro que o desenvolvimento científico não pode ser considerado um valor em si, nem pode ser desvinculado do projeto a que serve, uma vez que ele se realiza em um cenário de valores socialmente acordados”. (MACHADO, 2012, p.17). Na última década do séc. XX, o termo “competências” ganhou destaque devido à reforma do Ensino Médio e às discussões em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) uma vez que ressaltavam que “as pessoas devem vir antes das matérias e as disciplinas devem estar a serviço do desenvolvimento de competências pessoais”. (MACHADO, 2012, p. 20).

Entretanto, algumas confusões acerca do conceito competências têm ocorrido na educação. Isso acontece porque este termo transita entre o universo do trabalho e o universo educativo. Machado (2012) ressalta que, no universo do trabalho, a expressão competências tem sido associada a um fazer instrumental, a uma competência técnica, limitando-se a um mero saber fazer, ou seja, a automatismos. Nessa perspectiva, o sujeito apenas realiza procedimentos automatizados numa rotina de trabalho, sem necessariamente uma consciência de por que e para quem fazer; sem, inclusive, configurar-se como a realização de uma vontade pessoal, uma vez que o trabalho executado almejaria ao salário e não sua realização por si mesmo. Tais rotinas não trariam nada de novo, nenhuma informação nova, nenhum desafio, assim o sujeito apenas executaria algo delineado em um protocolo de procedimentos. A falta de consciência acerca do por que fazer e para quem fazer; o automatismo que é realizado em situações totalmente previstas e a falta da vontade pessoal já destoariam as duas concepções do termo competências. Para Machado (2012), competência no mercado de trabalho é a colocação de conhecimento tecnológico a serviço da empresa e dos empreendedores, com qualidade. Entretanto, as competências na escola é a finalidade do trabalho educativo, uma vez que possibilitam ao aluno capacidades para atingirem seus objetivos, sendo estes originados de seus desejos, reflexões e escolhas. Nessa perspectiva, as competências desenvolvidas pelo aprendiz são aportes para o enfrentamento e superação de problemas originados tanto na escola, como no trabalho e em sua vida pessoal, possibilitando a ampliação de seu sucesso em diversas dimensões da vida e maior domínio sobre o mundo.

O autor destaca que o conceito qualidade também deve ser muito bem explicado, porque suas concepções são bastante distintas, nos dois universos – do trabalho e da escola. Nas empresas, a qualidade do produto quanto do serviço diz respeito a satisfazer da melhor forma o cliente. Na escola, o aluno enquanto cliente tem que ter um papel secundário, haja vista que ele deve ser considerado como cidadão. A prioridade da escola não é satisfazer o aluno, mas contribuir com sua formação enquanto ser humano, de acordo com valores não cifrados e princípios da sociedade (MACHADO, 2012). Intervenções e críticas construtivas são inerentes ao processo de educar e de transformação do aprendiz, elas são feitas pelos educadores que inclusive exigem do discente dedicação e o avaliam. Essa natureza do trabalho educativo distingue totalmente o conceito de qualidade na educação do conceito de qualidade na empresa, uma vez que esta última atende a máxima “o cliente sempre tem razão”.

Outro aspecto destacado por Machado (2012) é a competência, enquanto competitividade. Segundo ele, a competitividade não é absolutamente algo ruim, pois pode

instigar o desejo dos alunos, “Nos esportes, nas olimpíadas, por exemplo, as competições apresentam o sentido positivo resultante de tal aceitação: busca-se algo junto com os outros, a existência dos outros faz com que cada um cresça, supere seus próprios limites.” (MACHADO, 2012, p. 24). Assim, a competição pode, também, fazê-los crescer, superarem-se. O autor destaca ainda que tudo depende dos objetivos pretendidos, quando se busca conhecimento, como na escola, todos podem se ajudar por esse objetivo comum. Ele ressalta que o conhecimento não se desgasta pelo uso de uma ou outra pessoa, mas, pelo contrário, quanto mais usado, mais é revitalizado. Além disso, esse bem pode ser dado, vendido ou trocado, sem que para isso a pessoa tenha que ficar sem ele.

Behar et al. (2013) também ressaltam que, no contexto educacional, o termo competências encontra muitas resistências e explicam que isso ocorre porque muitas vezes essa expressão é associada ao termo competição. As autoras mostram que no séc. XX, o conceito foi usado no âmbito jurídico; depois, na educação profissionalizante em diversas etapas e modalidades educacionais, sendo, analogamente, usado na área empresarial em processos de seleção e de gestão por competências. Assim, nesse “viés não é bem visto pelas Ciências Humanas, visto que nessa forma de aplicação, muitas vezes, surgem distorções que culpabilizam e excluem os indivíduos que não se encaixam nos modelos estabelecidos pelas instituições.” (BEHAR et al., 2013, p. 21). Nessa perspectiva, para atender à concorrência, as empresas desejariam sujeitos cada vez mais competentes para desempenharem suas funções com qualidade e em menos tempo, o que demandaria exigências cada vez maiores das instituições, para que estes mantivessem sua empregabilidade. Assim, nessa perspectiva, as competências seriam usadas apenas como um critério de exclusão. Para as autoras, o equívoco sobre o termo se deu pelo pouco espaço de discussão, reflexão e compreensão acerca do conceito em relação à prática pedagógica. Elas defendem que as competências podem ser entendidas de outra forma e apontam a obra de Perrenoud que tendo como base teórica a obra de Jean Piaget “confere um olhar construtivista no qual as competências são abordadas como possibilidade de inclusão, de formação integral do indivíduo e de desenvolvimento”. (BEHAR et al., 2013, p. 21). Baseando-se em Perrenoud (1999), as escritoras destacam que as competências permitem que o sujeito crie soluções originais ou parcialmente originais, uma vez que elas mobilizam uma situação singular – inédita, apesar de serem pautadas em situações já realizadas – entendidas e dominadas. Explicam que, para este autor, a originalidade é inerente ao ponto de vista do sujeito que vive essa situação inédita pela primeira vez e não sob a perspectiva dos outros.

As autoras chamam a atenção para o trabalho de Le Boterf que destaca três dimensões da competência “(1) a dos recursos disponíveis; (2) a da ação e dos resultados produzidos e (3) a da reflexividade, ou seja, o distanciamento do indivíduo frente às demais dimensões e ao cenário, permitindo a este enxergar a si e a seus recursos, bem como às situações (LE BOTERF, 2006 apud BEHAR et al., 2013). Ressaltam, também, o trabalho de Zabala e Arnau (2010) que mostram que as competências referem-se “a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.17 apud BEHAR et al., 2013, p. 21). Assim, concluem que as competências são um conjunto formado por Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, sintetizados pela sigla CHA; pautam-se no conceito de habilidade de Perrenoud (1999) e mostram que as atitudes dizem respeito a aplicação das habilidades. Elas ressaltam, ainda, que o CHA é mobilizado pela criatividade e afetividade, considerando as condições biofisiológicas do sujeito. Assumem o termo competências, no plural, uma vez que acreditam que não há apenas uma competência absoluta, mas muitas que são desenvolvidas e estão em desenvolvimento, uma vez que elas estão em constante construção respondendo às demandas da vida do indivíduo (BEHAR et al., 2013).

Oliveira e Bocca (2014) apoiam-se em contribuições de vários autores para construir o conceito de competências e habilidades. Entretanto, dão a Condillac um realce especial. Retomam o Tratado das Sensações, de 1754, deste autor, para mostrarem que ele entende que os conteúdos do pensamento e as faculdades operatórias derivam da impressão sensorial elementar. Nesse viés, Condillac ressalta a importância da memória ao afirmar que dispomos de dois modos de apresentação da sensação, a “oferecida pelos sentidos (atual) e a registrada pelo passado (memória), disponibilizáveis a qualquer momento pela ação conjunta da imaginação que, sem distinguir-se da memória, pode oferecer e agregar intensidade à sensação registrada” (CONDILLAC apud OLIVEIRA; BOCCA, 2014, p. 184). Segundo os autores, para Condillac, o sujeito está sempre em busca de sensações prazerosas, e são as sensações de desprazer que mobilizam os seres humanos a mudar. É o desejo da qualidade das sensações que mobiliza as competências para que o homem alcance o estado almejado. Oliveira e Bocca (2014, p. 189) destacam que a obra de Condillac é relevante no sentido de mostrar “a importância da mediação da sensibilidade na montagem e equipamento do espírito humano” no desenvolvimento das competências do ser humano na vida social. A partir não apenas de Condillac, mas de outros autores estudados, Oliveira e Bocca (2014, p. 190) definem competências como sendo “disposições (ínatas ou adquiridas) para produção e

utilização de conhecimentos, experiências, saberes, aptidões e habilidades em situações determinadas com objetivos, intenções ou propósitos definidos”.

Para evidenciarmos as semelhanças e divergências entre os autores pesquisados, traremos o conceito de competências de cada um (Quadro 2), entendendo que esse conceito é a síntese que conseguiram construir, a partir das constatações e compreensões que elaboraram acerca do termo.

Quadro 2 – Conceitos de competência(s)

Autores	Conceitos de competência(s)
Perrenoud	“[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 1999, p. 7). “[...] a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (PERRENOUD, 2000, p. 13).
Macedo	“Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que uma certa competência é requerida.” (MACEDO, 1999, p. 11).
Instituto Nacional de Emprego da Espanha (INEM)	“[...] conjunto de conhecimentos, saber fazer, habilidades e atitudes que permitem aos profissionais desempenhar e desenvolver papéis de trabalho em níveis requeridos para o emprego.” (INEM, 1987, p.115 apud ZABALZA, 2006, p.71).
Rial	“[...] a capacidade individual para empreender atividades que requerem um planejamento, implementação e autocontrole.” (RIAL, 2000, p. 97 -102 apud ZABALZA, 2006, p. 71).
Zabalza	“Tomamos o conceito de competência como uma construção móvel que serve para referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos precisam para desenvolver algum tipo de atividade. Obviamente cada atividade geralmente requer a presença de um número variado de competências que podem depois ser divididas em unidades mais específicas em que se especificam as tarefas concretas que estão incluídas na competência global”. (ZABALZA, 2006, p. 70).
Machado	“Competência é a capacidade que uma pessoa tem para, em determinado âmbito, mobilizar os recursos de que dispõe para realizar aquilo que projeta”. (MACHADO, 2010, p. 36).
Zabala e Arnal	“[...] a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.17 apud BEHAR et al., 2013, p. 21).
BEHAR et al.	“As competências são um conjunto formado por Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, sintetizados pela sigla CHA”. (BEHAR et al., 2013).
Oliveira e Bocca	“[...] disposições (ínatas ou adquiridas) para produção e utilização de conhecimentos, experiências, saberes, aptidões e habilidades em situações determinadas com objetivos, intenções ou propósitos definidos”. (OLIVEIRA; BOCCA, 2014, p. 190).

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

A partir do conceito de competência, elaborado pelos autores, pudemos elencar os aspectos mais evidenciados por eles, ora na apresentação, ora nas explicações acerca do termo. Assim, listamos os aspectos: recursos cognitivos, mobilização, situação, extrapolação, objetivo, autonomia/avaliação de valores. Tais conceitos, muitas vezes, foram evidenciados com outras palavras, entretanto, mantendo o sentido.

Para mostrar a convergência desses sentidos, elaboramos o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Aspectos relacionados às competências

Autores	Conceitos/aspectos					
	Recursos cognitivos	Mobilização	Situação	Extrapolação	Objetivo	Autonomia/ avaliação de valores
Perrenoud	recursos cognitivos/ esquemas de pensamento	agir eficazmente/mobilizar diversos recursos/ realizar	tipo de situação/ cada situação singular	sem se limitar aos conhecimentos/ enfrentar/ adaptar à situação	Objetivo pretendido	
Macedo	Conjuntos de possibilidades/repertórios	articulamos habilidades/ fazemos convergir		solução de problemas/ desafios/não redutível às habilidades e nem às contingências	Necessidade/ objetivos	Competência relacional/ formação da autonomia
INEM	Conjunto de conhecimentos e saber fazer	Habilidades e atitudes/ desempenhar e desenvolver				
Rial		Execução/ Empreender atividades			projeção	Controle autônomo
Zabalza	conhecimentos	Habilidades empreendidas/ desenvolver/ unidades específicas de competências/ competência global	Tipo de atividade		finalidade	
Machado	recursos	Mobilizar realizar	âmbito	Extrapolação	projeta	personalidade
Zabala e Arnal	conhecimentos	Realizar tarefas/ atuar/mobilizar atitudes habilidades	Situações diversas/ determinados contextos			
Ribeiro, Silva e Longhi	conhecimentos	Habilidades e atitudes	Situação singular, inédita	Crie soluções originais		atitudes
Oliveira e Bocca	Disposições inatas ou adquiridas/conhecimentos, saberes, aptidões	Utilização de conhecimentos habilidades	Situações determinadas		Objetivos/ propósitos definidos desejo	intenções

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Mesmo que não citados na definição ou na explicação dos autores pesquisados, o termo objetivo e extrapolação estiveram presentes de forma subjacente ao termo mobilização. Entretanto, a autonomia, no sentido de tomar uma postura em relação aos valores do sujeito e o julgamento da situação, foi evidenciada apenas por cinco desses autores. Le Boterf (apud BEHAR et al., 2013) também apresenta um conceito diferente em relação aos outros autores que é o da reflexividade, que seria o distanciamento do sujeito em relação às variáveis e à situação em si, para poder julgar com mais propriedade tais elementos. Behar et al. (2013) trazem ainda as condições biofisiológicas que influenciam o sujeito, inclusive em sua forma de agir. Oliveira e Bocca (2014) destacam-se por evidenciar, de forma incisiva, a importância da sensação como a origem elementar de todo o processo de formação das competências, a partir dos ensinamentos do filósofo Condillac.

3.2 COMO EXPLICAR COMPETÊNCIAS

Primeiramente, faz-se necessário explicitar que o conceito de competências é tomado, por nós, no plural, porque entendemos que as situações vivenciadas pelo ser humano exigem sempre múltiplas competências relacionadas, colaborando com objetivos articulados. Evidenciamos, também, que o desenvolvimento de competências é natural e inerente ao desenvolvimento humano, haja vista que aprender é condição *sine qua non* à sobrevivência de nossa espécie. Outro aspecto essencial a ser destacado são as condições biofisiológicas, uma vez que enquanto seres vivos, tais condições influenciam e, em muitos casos, determinam nossas possibilidades de desenvolvimento e/ou de ação.

Compreendemos que o conceito de competências está imbricado ao conceito de efetivação, no sentido de consolidar o cumprimento de uma operação, em uma determinada situação e tempo. Outro elemento fundamental às competências é o conceito de extrapolação (MACHADO, 2010), uma vez que ser competente demanda saber agir diante de uma situação nova, criando uma forma nova de agir. Ser competente é conseguir remanejar o antigo, por meio da memória e dominar o novo, obtendo sucesso em relação aos objetivos pretendidos. O conceito de extrapolação pressupõe a articulação entre o já sabido e o desconhecido, entre o repertório de esquemas consolidados (constantes na memória) e as hipóteses pensadas (a partir da abstração e generalização) e criadas (pela imaginação), para a realização de algo. Assim, a extrapolação apresenta um avanço, uma evolução da pessoa no processo de lidar e de garantir um resultado positivo diante de um tipo de situação.

Uma competência é formada por um conjunto de competências mais específicas (PERRENOUD, 2000), que alguns autores chamam de habilidades; cada habilidade é formada por um conjunto de esquemas de várias naturezas – esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação, de decisão etc. (PIAGET, 1973, 1974 apud PERRENOUD, 2000). O esquema é a estrutura elementar definida que prevê como o ser humano lida com o meio, a partir de um enfoque de natureza específica, como, por exemplo, os esquemas motores. O esquema é uma micro-operação de reflexão e/ou ação.

Os recursos cognitivos são disposições inatas ou adquiridas pelo ser humano, assim constituem-se de aptidões, de habilidades, de conhecimentos, de procedimentos sabidos, etc., que integram a lista de possibilidades que uma competência pode mobilizar. A mobilização é característica indispensável da formação de competências, por colocar em ação recursos cognitivos e materiais para realizar ações e atingir um objetivo. Os objetivos compõem as aspirações humanas, advindas de suas necessidades. Para ser competente, o ser humano necessita desejar ser competente, porque é o desejo que irá lhe tirar de um estado de imobilidade para atingir o seu ideal. Esse desejo é provocado pelo desequilíbrio de seu estado de prazer e a instauração de um conflito, de um desafio, que necessita ser dominado, para que a pessoa volte ao equilíbrio novamente.

A autonomia diz respeito à liberdade do ser humano de realizar suas escolhas e ser responsável por elas. Entendendo que os seres humanos vivem na coletividade e que não existe competência sem a presunção de sua interdependência com o outro, os direitos e deveres instituídos na sociedade são considerados por uma pessoa competente. Os princípios e valores humanos são mobilizados e refletidos pela pessoa ao escolher tomar uma ou outra ação, pois suas ações deflagram consequências que podem contribuir ou não com os outros seres humanos e com a sociedade de forma geral, o que implica responsabilidade moral e legal. Nesse viés, a reflexividade é imprescindível, uma vez que oportuniza ao sujeito compreender o cenário em que participa e suas ações nesse contexto, podendo avaliar de forma mais efetiva sua conduta e as repercussões provocadas por ela, tanto no âmbito moral, como em outros.

Entendemos, sumariamente, que todos esses conceitos evidenciados elucidam o que são competências e que há uma convergência entre os autores estudados. Entretanto, nesta pesquisa, consideramos a definição de Perrenoud (1999, 2000) por apresentar a base dos aspectos mais relevantes explicitados neste capítulo, assim, concebemos competências como as capacidades do ser humano de agir de forma eficaz em determinado tipo de situação, mobilizando recursos cognitivos e competências específicas, atingindo o objetivo pretendido.

4 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EAD, como outras modalidades de educação, deve contemplar os recursos e possibilidades de seu tempo, interagindo com fenômenos culturais, como preconiza a LDB (BRASIL, 1996, p. 1), em seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”.

Considerando que a educação tem como fundamento básico a formação de pessoas que são dinâmicas em seu processo de aprendizado, ela precisa acompanhar essa dinamicidade da pessoa e do mundo. Para clarificarmos a relação mutante da contemporaneidade com o saber e refletirmos acerca das competências do professor e, em especial, do professor de Educação a Distância, faz-se necessário compreendermos o dinamismo exponencial da tríade – educação – aprendiz – mundo, considerando que ela influencia e é influenciada pelas competências desse professor, também dinâmico.

Entender o universo docente imediato e mais amplo possibilita-nos dimensionarmos o papel social do professor, para inferirmos as competências que dele decorrem. Assim justifica-se o primeiro tópico deste capítulo que tematiza sobre o professor na sociedade do conhecimento, aqui referenciada na perspectiva de Pozo (2002) e Levy (1999, 2012). Para Pozo, o conhecimento, na sociedade atual, por meio da rede mundial de computadores, tornou-se mais acessível às pessoas, democratizando espaços de discussão e arregimentando uma diversidade de pontos de vista. Nesse sentido, muitos são os conhecimentos dispersos em busca de uma interpretação, o que exige das pessoas conseguirem integrar esses saberes parciais e organizá-los numa estrutura que seja compreensível e significativa (POZO, 2002). Assim, institui-se o grande desafio dessa sociedade: articular diferentes saberes provindos de diversas vozes sem que o conflito natural institua-se como ponto de distanciamento, mas de confluência na construção do conhecimento entre os povos (LEVY, 1999, 2012).

O segundo tópico do capítulo apresenta os dados e a análise da pesquisa realizada no Portal de Periódico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Nesse tópico, delineamos as competências do professor-tutor, do professor-especialista, do professor-conteudista e do professor perfil geral, da modalidade de Educação a Distância, identificadas em 14 artigos pesquisados, no decênio 2006 – 2016, mostrando as

contribuições dessas produções científicas acerca da natureza dessas competências e analisando-as.

4.1 O PROFESSOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O mundo contemporâneo é um lugar diversificado e, inclusive, paradoxal – com países ricos e países miseráveis, com nações que vivem em paz e nações que vivem em guerra; com sociedades que têm a mais alta tecnologia e sociedades que têm tecnologias rudimentares; com povos extremamente míticos e povos extremamente racionais – entretanto, o que prevalece são gradações intermediárias de aproximação e de distanciamento entre esses aspectos e que delineiam as formas que a humanidade encontra acerca de seu futuro. A interação e reflexão conjunta desses povos acerca dessa diversidade permite a governança do movimento humano em relação ao futuro planetário (COMPARATO, 2006).

A interação entre as nações tem sido cada vez mais possível, especialmente, pela globalização que se originou pelos primeiros descobrimentos a partir das navegações marítimas e se estende, mais intensamente, nos dias atuais pelo ciberespaço, explicado por Pierry Levy (1999, p. 15 - 16)

O ciberespaço (que também chamarei de rede) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

O ciberespaço coloca em evidência a interconexão mundial dos seres humanos, assim as nações têm a oportunidade de se comunicarem, de conhecerem umas as outras e, também de participarem da criação da pauta de discussão planetária e/ou engrossarem as discussões vigentes, colocando em voga suas concepções, seus ideais, suas formas de compreender, de pensar e contribuir com o futuro do mundo que é inexoravelmente comum a todos.

Imbricado ao fenômeno ciberespaço, o ser humano cria formas de se relacionar com este meio, o que constitui a cibercultura²³. Ascott ([19--] apud LEVY, 1999) aponta as consequências das telecomunicações como um segundo dilúvio, caracterizado pela velocidade

²³ Cibercultura é um neologismo criado por Pierre Levy (1999, p. 16) que “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

da multiplicação e divulgação dos dados, guerras de imagens, psitacismos, inundação e transbordamento caótico das informações, etc. Nessa perspectiva, Pierre Levy (1999) faz uma analogia entre o universo oceânico de informações advindo do ciberespaço e o oceano propriamente dito, tendo em vista a vastidão que os caracterizam. Na esteira dessa metáfora, não seria inédito o medo humano à novidade que o ciberespaço representa, uma vez que este medo é similar aos dos grandes navegadores portugueses que conjecturaram monstros e abismos além da linha do horizonte, quando transpuseram “mares nunca de antes navegados” (CAMÕES, 1572, p. 1) na busca de terras diferentes no além-mar. O novo traz certo receio e insegurança, pois constitui-se do desconhecido.

Segundo Levy, há sempre críticas e resistências em relação à cibercultura. A princípio “Qualquer esforço para apreciar a cibercultura coloca você automaticamente do lado da IBM, do capitalismo financeiro internacional, do governo americano, tornando-o um apóstolo do liberalismo selvagem e duro com os pobres [...]”. (LEVY, 1999, p. 10). No entanto, para este pesquisador, analisar a cibercultura criticamente significa refletir acerca dos pontos negativos, mas também dos pontos positivos, observando o movimento mais amplo que a humanidade tem feito a partir das interações realizadas no ciberespaço. O medo do desconhecido pode nos fazer resistentes e alheios a uma análise mais aprofundada e, então, aceitarmos acriticamente os discursos vigentes, mesmo que superficiais e levianos. Para Freire (2002), “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo [...]”, nesses momentos é necessário valermos de nosso poder de análise. É este poder que transforma a dúvida imobilizante em propulsora de descobertas.

O ciberespaço e a cibercultura existem, mas não se constituem como governança, a tecnologia pode ser usada tanto para o bem como para o mal. Considerando o crescimento demográfico que vivemos – de 1 bilhão e meio de pessoas em 1900 para 6 bilhões de pessoas em 2000 – a humanidade teria duas opções para seu futuro: a guerra que dizimaria grande parte da população, ou a exaltação do ser humano, que possibilitaria a união entre os povos e a canalização de objetivos e ações para um mundo melhor. (LEVY, 1999).

O movimento da cibercultura é o movimento das conexões entre pessoas de idades, gênero, nações e culturas diferentes que evidencia uma busca humana pelo estabelecimento de relações, no sentido de conhecer e compreender o outro. Assim, Levy (1999) explica a cibercultura como uma situação inédita de esperança, uma vez que percebe que os jovens estão ávidos por se comunicarem, por conhecerem e reconhecerem-se. Para Freire (2002, p.

10), reconhecer a presença humana no mundo como algo original e singular é ontológico e necessário. Para ele

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra como um não-eu se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compra, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.

Ao oportunizar a descoberta pacífica das diferenças, o ciberespaço contribui para o reconhecimento do outro e para o sentimento de fraternidade. Ele é, sobretudo, um espaço de diálogo, nele, os diferentes se encontram, expressam seus pontos de vista, discutem, negociam sentidos, descobrem-se. Múltiplas vozes são ouvidas e encontram eco, repercutem em processos de reflexão, de debates, de construção colaborativa de conhecimentos, de ajuda mútua e cooperação. O ciberespaço estende a cada pessoa conectada à rede a oportunidade de se expressar e comunicar com o mundo, assim democratiza o espaço do discurso mundial, oportunizando a ressonância da voz mais simples, mesmo que originada nos recônditos mais ignorados do planeta. Instituído o poder de voz, o ciberespaço destitui a hierarquia dos interlocutores e horizontaliza a divulgação de ideias, a construção do saber (LEVY, 1999) e a expressão existencial.

Levy (1999) explica que durante a história da humanidade muitas vozes foram caladas, muitos conhecimentos foram destruídos por déspotas que almejavam prevalecer suas ideologias e seu governo autoritário por meio da ignorância de seus súditos. Entretanto, assevera que diferentemente desses períodos da história, as vozes do ciberespaço continuarão a se fazer ouvir e a gerar respostas, porque este tem um poder mobilizador imediato e muito amplo, pois atinge grande quantidade de pessoas do mundo todo, num tempo mínimo. Os internautas irão mobilizar, de alguma forma, as informações recebidas, dando repercussão a elas.

Pozo (2002, p. 29) explica que “A medida que se difunde, o conhecimento se descentraliza, perde sua fonte de autoridade”. Este pesquisador mostra-nos que a tecnologia muda nossa relação com o saber. A partir da invenção da imprensa o poder do conhecimento foi gradualmente socializado, o que estimulou a busca da população pela alfabetização. Além disso, o acesso e a conservação deste conhecimento tornaram-se mais fáceis, libertando a humanidade da carga pesada de conservá-los por meio da memória. Diz inclusive que as culturas que relegaram a letra impressa mantêm-se mais dependentes de uma cultura de aprendizagem repetitiva, deixando, para segundo plano, habilidades de análise e interpretação,

tão necessárias à autonomia. Para ele, atualmente vivemos uma descentração ou relativização do conhecimento, uma vez que não podemos mais contar com conhecimentos absolutos.

Perdemos esse centro que constituía a certeza de possuir um saber verdadeiro e, especialmente com a ciência probabilística do séc. XX, devemos aprender a conviver com saberes relativos, parciais, fragmentos de conhecimentos, que substituem as verdades absolutas de antigamente e requerem uma contínua reconstrução e integração. (POZO, 2002, p.29).

Nesse viés, as pessoas trocam informações o tempo todo na cibercultura; ideias proferidas nos discursos de autoridades podem ser verificadas em questões de minutos – podem ser debatidas, refletidas, analisadas, complementadas por dezenas, centenas, milhares de pessoas. Cada um pode trazer a sua perspectiva, a sua experiência acerca de determinado assunto, e, em conjunto, as pessoas desvelam múltiplas variáveis de um mesmo fenômeno, sob distintas áreas do saber. Comparam as informações em diferentes prismas: ético, intelectual, prático, etc. Tais comparações contribuem para a transformação dessas pessoas e das realidades em que vivem, porque passam a analisar essa realidade com novos parâmetros, desejando e buscando sua evolução. Os internautas podem construir textos colaborativos, escritos a muitas mãos; podem postar matérias e vídeos que serão vistos e comentados por quem quiser, construindo árvores de conhecimento, de forma livre, sem supervisão, hierarquias ou finalidades premeditadas. O fazer das pessoas na cibercultura, nas infovias do ciberespaço, é aberto, colaborativo e ilimitado, indefinido e irrefreável (LEVY, 1999, 2012).

Pozo (2002) explica-nos que esse universo nos traz uma nova forma de aprender, que se dá nas interações que realizamos, inclusive informalmente. Salienta que um traço característico dessa cultura é que ao invés de buscarmos as informações, com a previsão e o controle inerentes aos processos de aprendizagem, somos “abarrotaados, superalimentados de informação, na maioria das vezes em formato fast-food” (POZO, 2002, p. 35). O pesquisador assevera que esse exagero de informações nem sempre é saudável e nem sempre se constitui como construção de conhecimento. Elas são tantas em nosso dia a dia que não sabemos o que fazer com elas; como filtrá-las e articulá-las, como utilizá-las de forma efetiva em nossa vida. Explica que para aproveitarmos tais informações devemos ajustá-las às nossas verdadeiras necessidades de aprendizagem. Para ele,

A cultura da aprendizagem direcionada para reproduzir saberes previamente estabelecidos deve dar passagem a uma cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos e não só do consumo, mediado e acelerado pela tecnologia, de crenças e modos de fazer fora de nós. Requer-se um esforço para dar sentido ou integrar alguns desses saberes parciais que inevitavelmente nos formam, de modo que ao repensá-los, possamos reconstruí-los, dar-lhes uma nova forma ou estrutura. (POZO, 2002, p. 40).

Um dos grandes esforços do homem, na sociedade do conhecimento, institui-se em trazer o conhecimento discutido fora de si para o seu campo de compreensão e de significação, e, então, expressar seu ponto de vista, com segurança e domínio. No entanto, antes disso, o esforço é o de selecionar o campo de discussão do qual quer participar. O universo de comunicação que ele tinha ampliou-se exponencialmente e, análogo a esse fenômeno, corre o risco de ser levado a obter informações e a se comunicar sem se dar conta do quanto isso pode ser significativo ou não a sua vida e se está ou não na lista do que quer e prioriza. Os saberes parciais, disponíveis no ciberespaço, podem atordoar as pessoas se elas não tiverem capacidade para selecioná-los, julgá-los e articulá-los ao seu conhecimento de mundo. Sem a criticidade necessária para lidar com eles, tais saberes podem, inclusive, moldá-las, sem que tenham a mínima consciência disto. Nesse cenário, o processo de reflexão é imprescindível porque as detém, fazendo-as analisar e emitir um juízo; surge alavancando sua autonomia, na perspectiva de fazê-las compreender o processo que estão vivenciando e decidir sobre ele.

No Ciberespaço, as pessoas se relacionam com o mundo, e este mundo não é diferente do mundo concreto. Os interlocutores são vários e em grande parte desconhecidos, assim como suas intencionalidades. Como qualquer relacionamento, os vividos na cibecultura também exigem das pessoas bom-senso, cordialidade e criticidade, ou seja, exigem estarem atentas às intencionalidades do interlocutor, para pautarem suas atitudes com consciência e de forma responsável. Se por um lado, a abertura proporcionada pela cibercultura oferece-nos amplas possibilidades, por outro, ela também oferece seus perigos e nos deixam, de alguma forma, mais vulneráveis. O espaço virtual configura-se como mais um espaço vivido pelas pessoas; o que é discutido lá intervém em outros âmbitos de sua vida e, inclusive, pode ser objeto de responsabilização e ação legal. O ciberespaço é um espaço real e não de simulação.

Para que possam interagir de forma profícua, é necessário que as pessoas desenvolvam a criticidade e a autonomia, interpretando as informações e articulando-as aos conhecimentos que já construíram, conseguindo a partir disso emitir opiniões autênticas e fundamentadas, o que só é possível por meio da educação que vivenciaram (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O futuro deve ser uma problemática de todos, a educação deve oferecer à pessoa o legado científico e cultural humano de seu tempo e desenvolvê-la, considerando sua plenitude, entretanto deve ainda inseri-la na problemática do avanço civilizatório em voga. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 97) “Dela [educação] se solicita que se formem seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem.”. Faz-se necessário que, pela educação, as

pessoas atinjam a criticidade e a consciência de ser e estar no mundo, preocupando-se, com problemas de ordem econômica, cultural, social, considerando seus valores, princípios e finalidades.

Os relacionamentos estabelecidos na cibercultura exigem uma série de competências que são formadas no processo de educação, tanto informal, quanto formal. É pela educação que as novas gerações são preparadas e integradas à convivência social. Ela pressupõe a heteronomia do aprendiz, o que ressalta a necessidade deste ser acompanhado e orientado pelo educador. Os modos de ser, de estar e de agir de acordo com a cultura em que o educando está inserido são transmitidos, refletidos e construídos a partir da educação no processo de formação que dura toda vida. No entanto, embora o preparo do aprendiz seja uma das finalidades da educação, não se pode mais pensar num processo de formação que ignore a realidade deste educando e que seja apenas propedêutica, pois ele não é afastado do mundo enquanto está sendo formado. A educação formal, tanto presencial quanto de EAD, deve ser integrada à vida, possibilitando que o educando desenvolva competências, análogas a sua dinâmica social (MACHADO, 2010; FREIRE, 2002). Ao professor cabe buscar formas mais efetivas de intervenção no desenvolvimento de seus aprendizes, compreendendo que as mudanças contemporâneas trazem modificações em suas funções e estruturas cognitivas (LEVY, 1999; POZO, 2002; VYGOTSKY, 2000).

A sociedade do conhecimento traz o conhecimento em fluxo, em que tudo é muito rápido e volátil. Nesse cenário, o professor surge como alguém imprescindível que tem a tarefa de intervir, oportunizando a reflexão, a análise, a síntese, ou seja, ampliando a consciência do aprendiz para o que está acontecendo. O professor é responsável por criar rotas e estratégias de ensino-aprendizagem a partir de uma intencionalidade educativa com o intuito de desenvolver intelectualmente e moralmente o aprendiz; por problematizar questões e democratizar espaços de reflexão, possibilitando que todos tenham voz; incentivar a pesquisa e acompanhá-la, ensinar os alunos a filtrarem as informações, categorizá-las, julgá-las e organizá-las. O professor é a autoridade do saber, àquele que domina o conhecimento da área de estudo que medeia e que por isso contribui com seus alunos em relação aos critérios de julgamento das fontes de conhecimento e da coerência entre eles; é o responsável por ensinar aos alunos a levantar hipóteses acerca das informações colhidas, verificando sua autenticidade e sua relação com conhecimentos prévios, legitimando-as; por possibilitar o desenvolvimento da imaginação de seus aprendizes, fazendo-os imaginar outras realidades, desenvolvendo sua abstração e seu poder de idealizar. É responsável por fomentar o trabalho colaborativo, propiciando desafios intelectuais e morais aos educandos e acompanhando as relações

desencadeadas entre eles, promovendo e assegurando a convivência respeitosa e solidária, a partir da conscientização das atitudes e construção de valores e princípios humanos (POZO, 2002; PERRENOUD, 2000; DUSKA; WHELA, 1994).

Ao mesmo tempo, espera-se que este professor mantenha uma postura acolhedora, seja capaz de oferecer uma relação de confiança, reconhecendo o aluno em sua singularidade; preocupando-se realmente com ele, não apenas em seu desenvolvimento intelectual, mas também em relação a seus sentimentos e sua postura diante dos outros, do mundo e da vida. Por meio do sentimento empático, espera-se que o docente desenvolva atitudes altruístas, estabelecendo um ambiente agradável, democrático e respeitoso, em que os aprendizes sintam-se convidados a participarem, sintam-se reconhecidos e engajados no processo que estão vivenciando. E, a partir desse ambiente e dessa relação de cumplicidade, o educador intervenha fazendo os questionamentos necessários à reflexão do educando para seu avanço moral e intelectual, fomentando dúvidas propulsoras ao movimento de descoberta. Oportunize e institua o processo de diálogo e de debate entre os aprendizes, formando-os no exercício dialético, em que suas vozes sejam consideradas e discutidas atentamente, a partir da busca pelo saber que supere o senso-comum, desvelando a essência das ideias por meio da rigorosidade metódica²⁴. Espera-se que o professor não se omita em sua autoridade, intervindo sempre que necessário, mesmo que enfrentamentos sejam inevitáveis, no sentido de mostrar aos alunos que existem valores não cifrados e não negociáveis (DUSKA e WHELA, 1994, VYGOTSKY, 2000; FREIRE, 2002).

Na sociedade do conhecimento, caracterizada pela cibercultura, à medida que as interações vão se ampliando e intensificando, há uma diversidade maior de pontos de vista e de persuasão, exigindo que as pessoas tenham, cada vez mais, senso-crítico, fundamentação e autenticidade para saberem refletir, construírem um ponto de vista e defendê-lo, com deferência. Nesse prisma, o papel do professor é de estabelecer a ponte entre o que é singular e o que é universal, entre a autenticidade do aprendiz e como ele reage ao que é geral, aberto, mundano.

²⁴ Diz-se do rigor com que o professor deve levar seus alunos a investigarem o objeto ou o fenômeno de estudo, considerando a relação entre as múltiplas variáveis que o envolvem, a partir de uma aprendizagem crítica que transponha a superficialidade do senso-comum. A forma de analisar o objeto de estudo é aprendida pelo aluno que passa a ter esse rigor em seu processo de descoberta e aprendizagem, transformando sua curiosidade espontânea em curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2002).

Entendemos que o papel do professor na sociedade do conhecimento não é diferente de acordo com o nível de ensino ou com a modalidade de educação adotada. No entanto, vale ressaltar que os meios que abrigam o processo educativo influenciam sobremaneira as formas de se educar. O ciberespaço abriga a Educação a Distância e, nela, o professor tem desenvolvido competências para lidar com essa modalidade de educação. A seguir, refletiremos sobre essas competências.

4.2 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS: O QUE DIZEM OS ARTIGOS

A pesquisa que realizamos, a partir dos artigos do Portal de Periódico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), considerou o conceito de competências de Perrenoud (2000) que classifica as competências em competências gerais e competências específicas. É importante destacar que, segundo este autor, as competências gerais são constituídas por competências específicas.

Os artigos pesquisados têm como temática central as competências do professor de Educação a Distância. Para procedermos a categorização dos dados, eles foram agrupados por tipo de professor – professor-conteudista, professor-especialista e professor-tutor. Posteriormente, houve a categorização das competências específicas considerando a situação e a natureza da atividade que elas ajudam a efetivar. Essa categorização resultou na identificação de competências gerais.

Embora os artigos tenham a mesma temática – as competências do professor de Educação a Distância –, não há entre eles uma regularidade na descrição dos tipos de professores que compõem a modalidade. Em um total de quatorze artigos, constatamos que apenas dois artigos (15%) fazem a distinção entre professor-conteudista, professor-especialista e professor tutor. Sete artigos (50%) abordam apenas o professor-tutor e cinco abordam (35%) o professor de Educação a Distância de forma geral.

Como competências gerais do professor-tutor, os artigos evidenciaram o “planejamento”, o “acolhimento empático”, a “motivação”, o “acompanhamento”, a “tecnologia digital”, a “mediação” e o “autodesenvolvimento docente”. Como competências do professor-especialista foram identificadas o “planejamento” e o “acompanhamento”; e do professor-conteudista foram identificadas a competência de “planejamento” e “produção de material didático”. Entretanto, faz-necessário ressaltar que 35% dos artigos não definiram a tipologia do professor de EAD, contemplando um perfil geral de professor. Nesses artigos,

foram identificadas as competências “planejamento”, “motivação”, “acompanhamento”, “tecnologia digital”, “acolhimento empático”, “criação do percurso didático”, “mediação” e “autodesenvolvimento docente”.

As competências gerais de cada tipologia de professor podem ser vistas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Competências dos professores de Educação a Distância

Competência geral	Professor-tutor	Professor-especialista	Professor-conteudista	Professor perfil geral
Planejamento	x	x	x	x
Acolhimento empático	x			x
Motivação	x			x
Acompanhamento	x	x		x
Tecnologia digital	x			x
Mediação	x			x
Autodesenvolvimento docente	x			x
Criação do percurso didático				x
Produção de material didático			x	

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Constatamos que a ausência das competências “criação do percurso didático” e “produção do material didático” do professor-tutor é coerente com o seu perfil enquanto mediador do conhecimento, durante o curso. Em relação ao professor-especialista e ao professor-conteudista, acreditamos que competências como “tecnologia digital” e “autodesenvolvimento docente” não foram identificadas pela fonte de dados ter sido constituída apenas de dois artigos, uma vez que se ajustam ao perfil desses professores. Em relação ao professor perfil geral, constatamos que a competência “produção de material didático” está incluída como competência específica da competência “criação do percurso didático”. Nos tópicos a seguir, serão demonstradas e analisadas as competências específicas identificadas para cada tipo de professor.

4.2.1 Competências do professor-tutor

O grande número de artigos (50%) que aborda as competências do professor-tutor sinaliza a busca dos autores pela solução de uma problemática dos cursos de EAD que é a não definição do tutor enquanto docente, o que resulta na pormenorização desse profissional e

precarização da docência. O tutor não tem sido reconhecido enquanto professor pelas instituições, pois estas aproveitam da legislação que, apesar de atribuírem ao tutor tarefas docentes, não o legitimam enquanto professor (BELLONI, 2001; MORAN, 2011; MATTAR, 2012).

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) faz a distinção entre docentes e tutores. Estabelecem as competências destes profissionais e, coloca o professor como coordenador do sistema de tutoria, evidenciando a subordinação do tutor em relação ao professor

O projeto pedagógico deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. (BRASIL, 2007, p.20).

Além de ter domínio acerca do conteúdo, os referenciais também definem o papel do tutor que deve ser entendido como

um sujeito 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. (BRASIL, 2007, p. 21).

Apesar dos referenciais estabelecerem a distinção entre o docente e o tutor, mostram que estes apresentam atividades comuns como “acompanhar e avaliar os estudantes”, embora o documento não deixe claro como seria a participação do tutor nas avaliações. Além disso, e do domínio do conteúdo, o tutor teria como atribuição “selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos” e “acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico”, também prevista para os docentes. Usando as expressões “corpo docente” e “corpo de tutores”, os referenciais deslegitimam o tutor enquanto professor, entretanto as atribuições desses dois profissionais no documento mostram atividades comuns entre eles o que demonstra uma incoerência do documento em relação à categorização estabelecida.

Mattar (2012) assevera que o tutor é professor e que esse reconhecimento ainda é uma temática que assola os congressos dessa modalidade de educação e constitui-se como objeto de luta dos sindicatos de professores e de estudiosos dessa área. Essa percepção de Mattar vai ao encontro de nossas constatações, uma vez que o tutor constitui 50% de abordagem dos artigos pesquisados, ou seja, a maioria do corpus da pesquisa.

A seguir, evidenciaremos cada uma das competências gerais identificadas para o professor-tutor e suas respectivas competências específicas, seguidas de nossa análise. A primeira competência identificada foi o “planejamento”, conforme vemos no Quadro 5.

Quadro 5 – Competência geral “planejamento” e suas competências específicas – professor-tutor

Professor-tutor	PLANEJAMENTO	
1	Participar da organização do curso	(OLIVEIRA, 2014)
2	Participar da elaboração e avaliar o projeto pedagógico	(TENÓRIO, A.; TELES; TENÓRIO, T., 2016)
3	Clarificar e colaborar na proposta dos objetivos formativos	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
4	Escolher o direcionamento da rota do processo ensino-aprendizagem	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

A constatação de competências articuladas ao planejamento do projeto revela um movimento de inclusão do professor-tutor na elaboração do curso. Acreditamos que embora essa consideração seja extremamente importante, ela não condiz com a maioria dos cursos, tendo em vista o cenário da tutoria no Brasil (BELLONI, 2001; MORAN, 2011; MATTAR, 2012), apesar de prevista nos Referenciais de Qualidade de Educação a Distância (BRASIL, 2007). Geralmente, a escolha do direcionamento da rota do processo de ensino-aprendizagem é feita pelo professor-conteudista e professor-especialista, cabendo ao professor tutor, acompanhar e mediar esse processo com os alunos. Sendo assim, esse dado nos revelou uma possível ampliação do trabalho de tutoria.

A segunda competência identificada foi o “acolhimento empático”, conforme vemos no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Competência geral “acolhimento empático” e suas competências específicas – professor-tutor

Professor-tutor	ACOLHIMENTO EMPÁTICO	
1	Promover o respeito	(MENDES et al., 2015)
2	Agir com critérios éticos	(BARROS; REIS, 2009; OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
3	Fomentar a personalização	(OLIVEIRA, 2007)
4	Respeitar a diversidade	(OLIVEIRA, 2014; MENDES et al., 2015; TENÓRIO, A.; TELES; TENÓRIO, T., 2016)
5	Estabelecer relações empáticas	(OLIVEIRA, 2007; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012; OLIVEIRA, 2014)
6	Cuidar das relações interpessoais	(OLIVEIRA, 2014)
7	Estar atento às diferenças culturais	(OLIVEIRA, 2007)
8	Criar um clima de receptividade e aconchego	(MENDES et al., 2015)
9	Apresentar comprometimento e responsabilidade	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
10	Promover aprendizagens coletivas, colaborativas e solidárias	(ROMANCINI, 2010; MENDES et al., 2015)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Nessa competência, chama-nos a atenção as competências específicas “respeito à diversidade”, tematizada por quatro autores; “o estabelecimento de relações empáticas”, discorrida por três autores; a “promoção de aprendizagens coletivas, colaborativas e solidárias” e o agir por critérios éticos”, mencionadas por dois autores. Essas recorrências ao lado de outras competências, que fomentam a importância do cuidado e da atenção à subjetividade e à singularidade do aluno, ressaltam o papel do professor-tutor como alguém que acolhe o discente. Nesse viés, constatamos uma expectativa em relação a esse docente como responsável por instituir um clima de respeito e solidariedade, possibilitando aos aprendizes uma formação que leve em conta o seu amadurecimento moral. Segundo Mattar (2012, p. XXV), “O tutor é responsável por gerar um senso de comunidade na turma que conduz e, por isso, deve ter um elevado grau de inteligência interpessoal. Nesse sentido ele desempenha um papel social.”

A terceira competência identificada foi a “motivação”, conforme vemos no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Competência geral “motivação” e suas competências específicas – professor-tutor

Professor-tutor		MOTIVAÇÃO
1	Manter o entusiasmo	(OLIVEIRA, 2014)
2	Estimular as interações	(OLIVEIRA, 2007)
3	Estimular a pesquisa	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
4	Animar as intervenções	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
5	Potencializar as capacidades dos alunos	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
6	Estimular a autonomia do aprendiz	(OLIVEIRA, 2007; ROMANCINI, 2010);
7	Estimular a apropriação dos recursos da Web2	(ROMANCINI, 2010)
8	Motivar as competências que tem a desenvolver	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
9	Motivar o aluno no processo ensino-aprendizagem	(BARROS; REIS, 2009; RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011; OLIVEIRA, 2014; MENDES et al., 2015; TENÓRIO, A.; TELES; TENÓRIO, T., 2016)
10	Estimular a capacidade de refletir e resolver problemas	(MENDES et al., 2015)
11	Estimular a capacidade de se comunicar e de trabalhar em equipe	(MENDES et al., 2015; OLIVEIRA; SANTOS, 2013)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

A “motivação” ressaltada por essas competências específicas configura a abordagem do aluno enquanto sujeito da aprendizagem, uma vez que fomenta o seu interesse pelo seu desenvolvimento. Vale ressaltar o direcionamento da motivação para a pesquisa, para a interação, para o exercício da autonomia, além da apropriação dos recursos da Web2. Este último direcionamento sinaliza uma abertura da Educação a Distância para a pedagogia conectivista (MATTAR, 2012).

Constatamos que a “motivação” é tratada, nos artigos, como uma das competências do professor-tutor, mas não como a predominante. Essa observação é importante, uma vez que, na história da EAD, essa competência foi utilizada com a acepção de animação, como descrição fundamental do papel da tutoria e como justificativa para uma remuneração menor do professor-tutor. Isso provocou a defesa de alguns estudiosos da EAD (BELLONI, 2001; MATTAR, 2012; MORAN, 2011) que mostraram que o papel do professor-tutor não se restringia a esse aspecto. Para Bruno e Lemgruper (2009, XXVIII apud MATTAR, 2012, p. 6), “Estamos intencionalmente utilizando o termo professor-tutor por considerarmos que o tutor a distância é também um docente e não simplesmente um animador ou monitor neste processo, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais.”

A quarta competência identificada foi o “acompanhamento”, conforme vemos no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Competência geral “acompanhamento” e suas competências específicas – professor-tutor

Professor-tutor	ACOMPANHAMENTO	
1	Acompanhar as atividades	(OLIVEIRA, 2014)
2	Acompanhar o aluno no espaço virtual	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
3	Acompanhar o processo ensino-aprendizagem	(MENDES et al., 2015; OLIVEIRA, 2007)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

O dicionário Michaelis *On-line* traz algumas definições acerca do verbo acompanhar, entre elas temos as seguintes

1. Estar, ficar com ou ir em companhia de; fazer companhia a; estar ou ir junto a (alguém) de maneira constante ou temporária [...]; 3. Seguir na mesma direção de (algo ou alguém)[...]; 5 Ir junto a (alguém) para proteger ou servir de escudo e ajuda; escoltar [...]; 16 Assistir, observar e acompanhar o desenvolvimento, a evolução ou o desenrolar de algo ou alguém em movimento [...].(ACOMPANHAR, 2016, p.1).

As acepções do verbo mostram que essa competência do professor-tutor objetiva diminuir a distância entre professor e aluno e, com isso, a solidão discente. O acompanhamento do professor-tutor, por meio de sua presença virtual, com certeza contribui com o sentimento de amparo e de segurança do aluno no processo ensino-aprendizagem. Ressaltamos o enfoque na relação do aluno com o espaço-virtual, nesse acompanhamento.

A quinta competência identificada foi a “tecnologia digital”, conforme vemos no Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Competência geral “tecnologia digital” e suas competências específicas – professor-tutor

Professor-tutor	TECNOLOGIA DIGITAL	
1	Conhecer o hardware	(BARROS; REIS, 2009)
2	Ter familiaridade com a tecnologia	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
3	Gerir seu espaço no entorno virtual	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
4	Entender mudanças de usos da tecnologia	(BARROS; REIS, 2009)
5	Detectar problemas tecnológicos	(OLIVEIRA, 2014)
6	Entender formas de pensar usando a tecnologia	(BARROS; REIS, 2009)
7	Desenvolver a competência tecnológica digital	(OLIVEIRA, 2007; BARROS; REIS, 2009; ROMANCINI, 2010; RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
8	Facilitar a aprendizagem da cultura tecnológica	(BARROS; REIS, 2009)
9	Usar meios e recursos tecnológicos como geradores de comunicação	(ROMANCINI, 2010)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Nessa competência, percebemos algumas competências específicas articuladas ao uso da tecnologia propriamente dita como, também, competências relacionadas à forma do professor compreender e lidar com a cultura digital e de formar os educandos nessa perspectiva. Neste último sentido, Mattar (2012, p. XXVI) explica sobre o papel tecnológico do professor-tutor “O tutor deve auxiliar os alunos na interpretação do visual e multimídia, pois muitas vezes o aluno não possui essa capacidade e isso pode prejudicar o andamento do curso.” Entre as competências específicas identificadas, vale ressaltar a competência “desenvolver a competência tecnológica digital” uma vez que foi referenciada por cinco autores. Acreditamos que esse fato se deu, porque, primeiramente, o professor-tutor precisa desenvolver essa competência como sua, para depois desenvolvê-la nos alunos.

A sexta competência identificada foi a “mediação”, conforme vemos no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Competência geral “mediação” e suas competências específicas – professor-tutor

Professor-tutor	MEDIAÇÃO	
1	Escutar e ler	(MENDES et al., 2015)
2	Questionar	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
3	Dar <i>feedback</i>	(BARROS; REIS, 2009; SENO; BELHOT, 2009; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012; OLIVEIRA; SANTOS, 2013; OLIVEIRA, 2014; TENÓRIO, A.; TELES; TENÓRIO, T., 2016)
4	Avaliar o aluno	(OLIVEIRA, 2014; TENÓRIO, A.; TELES; TENÓRIO, T., 2016)
5	Ensinar a pensar	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
6	Realizar resumos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
7	Promover debates	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
8	Partilhar sentidos	(OLIVEIRA, 2007)
9	Organizar o tempo	(BARROS; REIS, 2009)
10	Orientar a interação	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
11	Resolver problemas	(SENO; BELHOT, 2009)
12	Sentir o alternativo	(OLIVEIRA, 2007)
13	Saber comunicar-se	(OLIVEIRA, 2007; RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
14	Dominar o conteúdo	(OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
15	Dirigir a aprendizagem	(OLIVEIRA, 2007)
16	Orientar a aprendizagem	(SENO; BELHOT, 2009)
17	Estabelecer combinados	(SENO; BELHOT, 2009)
18	Tecer linhas de discussão	(SENO; BELHOT, 2009)
19	Manter as discussões vivas	(OLIVEIRA, 2007)
20	Mediar reuniões grupais	(OLIVEIRA, 2007)
21	Desenvolver a criatividade	(ROMANCINI, 2010)
22	Desenvolver a autonomia	(OLIVEIRA, 2014)
23	Desenvolver competências	(BARROS; REIS, 2009)
24	Dialogar sobre conteúdos	(BARROS; REIS, 2009; OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
25	Dialogar sobre metodologias	(BARROS; REIS, 2009)
26	Ter visão sociointeracionista	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
27	Promover a leitura do material	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
28	Indicar material complementar	(BARROS; REIS, 2009; OLIVEIRA, 2014)
29	Diversificar os pontos de vista	(ROMANCINI, 2010)
30	Possuir uma linguagem clara	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013; OLIVEIRA, 2014; TENÓRIO, A.; TELES; TENÓRIO, T., 2016)
31	Ser rápido nas respostas aos alunos	(OLIVEIRA, 2007)
32	Perceber potencialidade interativa	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
33	Mediar o ambiente informatizado	(ROMANCINI, 2010; MENDES et al., 2015)
34	Proporcionar conselhos e sugestões	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
35	Orientar quanto ao uso de recursos	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
36	Desenvolver o raciocínio crítico	(ROMANCINI, 2010; OLIVEIRA, 2014; TENÓRIO, A.; TELES; TENÓRIO, T., 2016)
37	Colher <i>feedback</i> das aprendizagens	(SENO; BELHOT, 2009)
38	Esclarecer dúvida sobre conteúdo	(BARROS; REIS, 2009; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
39	Detectar problemas pedagógicos	(OLIVEIRA, 2014)
40	Estabelecer regras básicas de discussão	(OLIVEIRA, 2007)
41	Favorecer a capacidade comunicativa	(ROMANCINI, 2010)
42	Dialogar sobre estilos de aprendizagem	(SENO; BELHOT, 2009)

Professor-tutor	MEDIAÇÃO	
43	Reconhecer as contribuições dos alunos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
44	Mediar a construção de conhecimento	(OLIVEIRA, 2007; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012; OLIVEIRA; SANTOS, 2013; OLIVEIRA, 2014;; MENDES et al., 2015; TENÓRIO, A.; TELES; TENÓRIO, T., 2016)
45	Conhecer a organização pedagógica e administrativa do curso	(OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
46	Supervisionar atividades práticas	(OLIVEIRA, 2007)
47	Comunicar-se por meio de texto, vídeo, áudio, jogos	(ROMANCINI, 2010)
48	Promover a busca da autonomia intelectual	(MENDES et al., 2015)
49	Contribuir com o conhecimento especializado do aluno	(SENO; BELHOT, 2009)
50	Facilitar processos de busca de informações alternativas	(OLIVEIRA, 2014);
51	Entender a diversidade cultural, social e individual	(MENDES et al., 2015)
55	Garantir a qualidade comunicacional do material didático	(OLIVEIRA, 2007)
53	Desenvolver a construção individual de conhecimentos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
54	Promover uma relação afetiva de confiança e honestidade	(MENDES et al., 2015)
55	Planejar conjuntamente a tarefa com os alunos	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
56	Auxiliar na metodologia de estudo, apontando caminhos	(ROMANCINI, 2010; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012; OLIVEIRA, 2014)
57	Convocar sessões de <i>chats</i> para esclarecer dúvidas	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
58	Argumentar ao questionar dúvidas e inferências	(BARROS; REIS, 2009)
59	Encaminhar dúvidas e questões para os professores	(BARROS; REIS, 2009)
60	Imaginar e criar tipos de situações de aprendizagem	(MENDES et al., 2015)
61	Identificar dificuldades surgidas e tentar corrigi-las	(OLIVEIRA, 2007)
62	Fornecer propostas para os alunos avançarem na aprendizagem	(SENO; BELHOT, 2009)
63	Intervir na realidade com finalidade de realizar mudanças significativas	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
64	Promover intertextualidades e analogias entre os conteúdos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
65	Enviar mensagens de apoio para evitar a sensação de solidão e isolamento	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
66	Favorecer a construção ativa do conhecimento em rede	(ROMANCINI, 2010)
67	Fomentar a interação e colaboração entre os alunos	(OLIVEIRA, 2007; ROMANCINI, 2010; RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012; OLIVEIRA; SANTOS, 2013; OLIVEIRA, 2014; MENDES et al., 2015)
68	Ensinar novas estratégias didáticas e praticá-las com os alunos	(ROMANCINI, 2010)
69	Propiciar a criatividade e a liberdade na realização das atividades	(MENDES et al., 2015)
70	Proporcionar a correção/intervenções individuais e grupais, destacando aspectos positivos e negativos nos trabalhos, orientando formas de melhorá-lo	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
71	Antecipar-se às necessidades dos educandos, a partir de suas características pessoais	(BARROS; REIS, 2009)
72	Recuperar aprendizagens e experiências prévias relacionadas ao objeto de estudo	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
73	Ajudar os alunos a se familiarizarem com a plataforma, com os conteúdos e ferramentas	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
74	Promover a resposta das dúvidas dos alunos a partir das respostas colocadas pelos colegas	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
75	Reconhecer o erro cometido, retificar o equívoco e realizar um pedido de desculpas, quando necessário	(MENDES et al., 2015)
76	Avaliar o processo de aprendizagem juntamente com os alunos, valorizando os aspectos positivos do trabalho	(OLIVEIRA, 2007; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Na competência geral “mediação”, é elencada a maior quantidade de competências específicas do professor-tutor (76). O grande realce dessas competências parte, necessariamente, do reconhecimento da singularidade do aluno, como sinaliza as competências “escutar e ler”; “colher *feedback* das aprendizagens”; “sentir o alternativo”; “perceber potencialidade interativa”; “entender a diversidade cultural, social e individual”; do processo de ensino-aprendizagem como “detectar problemas pedagógicos”, e, ainda, do protagonismo discente na definição do caminho do processo ensino-aprendizagem “dialogar sobre estilos de aprendizagem”, “dialogar sobre conteúdos”; “dialogar sobre metodologias”; “reconhecer as contribuições do aluno”, entre outras. Em relação a todas as competências gerais listadas, a “mediação” é que mais coloca o aluno em evidência como o principal integrante do processo ensino-aprendizagem, pois mostra um “olhar atento” acerca de como ele está vivendo esse processo, para propor ações a partir das informações constatadas. Identificamos competências que contribuem com o aluno em seu processo de aprender (incluindo a tecnologia); em seu desenvolvimento intelectual e em seu desenvolvimento pessoal, ou seja, amparando o aluno em suas múltiplas dimensões.

O professor-tutor assume funções de grande fomentador da aprendizagem e, também, de avaliador, sendo responsável, inclusive, por mobilizar, da melhor forma, todas as estratégias previstas e, ainda, ampliá-las de acordo com as necessidades surgidas, como nas competências “identificar dificuldades surgidas e corrigi-las”; “antecipar-se às necessidades do educando, a partir de suas características pessoais”. Nesse contexto, o professor-tutor participa antes do aprendiz, no diálogo sobre o processo que será vivenciado, no acordo entre os combinados desse processo e em sua orientação; participa durante o processo propriamente dito, como mediador do conhecimento, tanto no âmbito moral, quanto intelectual; e, ainda, participa, após o processo, levando os alunos a refletirem sobre o que vivenciaram, como em “avaliar o processo juntamente com os alunos, valorizando os aspectos positivos do trabalho”.

Vale destacar as competências específicas “dar *feedback*”, citada em cinco artigos; a competência “mediar a construção do conhecimento”, citada em seis artigos e a competência “Fomentar a interação e colaboração dos alunos de forma positiva”, citada sete vezes. O *feedback* é concebido, nos artigos, como um retorno feito aos alunos, que pode ser apenas a resposta acerca de uma informação, explicações e até a correção de atividades.

Assim, as competências identificadas vão ao encontro da pedagogia socioconstrutivista, citada por Mattar (2012, p.19)

A pedagogia socioconstrutivista da EAD, baseada em Jean Piaget, sobretudo em Vygotsky e Dewey, desenvolveu-se em conjunção com as tecnologias de comunicação de duas mãos, que possibilitaram em vez de transmitir informações, propiciar oportunidades para interações entre alunos e professores.

A recorrência de competências que têm como base a interação configura a percepção do professor-tutor dentro de uma abordagem vygotskyana, como inclusive, é citada em um dos artigos, pela competência “Ter visão sociointeracionista”.

É por meio da mediação que o professor-tutor atua a partir da realidade do aluno, identificando e considerando o que é capaz de fazer sozinho e o que é capaz de fazer com o professor e seus colegas, ou seja, o docente identifica a Zona de Desenvolvimento Proximal do aprendiz e atua sobre ela. Mattar (2012, p.19) explica

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky; é interessante nesse sentido [da interação]. A ZDP define justamente o espaço entre o que o aluno pode aprender sozinho e aonde ele pode chegar através das interações. Ou seja, o que caracteriza a ZDP, a diferença entre o nível de desenvolvimento real e potencial, é justamente o papel desempenhado pela interação, que pode ocorrer tanto com professores como com colegas mais experientes.

Ressaltamos que, diferentemente dos outros professores, o professor-tutor pode fazer suas intervenções durante o processo, inclusive em tempo real, uma vez que é responsável pela mediação do aluno durante todo o curso. Essas intervenções levam em conta a singularidade de cada aprendiz, porque esta é identificada na execução do processo ensino-aprendizagem, ou seja, o professor-tutor não parte de um perfil presumido de aluno, como ocorre no trabalho dos outros professores que trabalham com a idealização pressuposta do aluno e não com o aluno real da interação tête-à-tête.

Considerando a ZDP, Valente explica que

[...] a ideia de construção do conhecimento pode ser aprimorada por professores preparados para ajudar os alunos (PIAGET, 1998), ou como propõe Vygotsky (1986), por intermédio de pessoas com mais experiência para ajudar na formalização de conceitos convencionados historicamente. (PIAGET, 1998; VYGOTSKY, 1986 apud VALENTE, 2011, p. 14).

Acerca da interação, este autor explica ainda que “O professor pode criar situações ou agir com o aluno da maneira mais adequada possível; se o aluno não reagir, não responder a essa ação do professor, não houve interação.” (VALENTE, 2011, p. 14). Nessa perspectiva, entendemos que a interação pressupõe as reações dos interlocutores diante do que está sendo tematizado, assim, para que ela ocorra o aluno tem que, necessariamente, significar o que está sendo dito, o que resulta em uma transformação de pensamento. Essa reação do aluno apenas pode ser constatada pelo professor-tutor, uma vez que ele é o único professor que percebe o

aluno nas especificidades de seu processo ensino-aprendizagem e, a partir dessas especificidades, intervem em sua formação.

A sétima competência identificada destoa das demais uma vez que tem o foco na reflexão sobre a prática docente, conforme o Quadro 11.

Quadro 11 – Competência geral “autodesenvolvimento docente” e suas competências específicas – professor-tutor

Professor-tutor	AUTODESENVOLVIMENTO DOCENTE	
1	Ter visão ampla	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
2	Trabalhar em equipe	(OLIVEIRA, 2014)
3	Refletir sobre a prática	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
4	Desenvolver pesquisas	(OLIVEIRA, 2014)
5	Ter uma postura proativa	(OLIVEIRA, 2014)
6	Saber aprender a aprender	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
7	Desenvolver a criticidade	(OLIVEIRA, 2014)
8	Desenvolver a criatividade	(OLIVEIRA, 2014)
9	Ter espírito investigativo	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
10	Adaptar-se a situações novas	(OLIVEIRA, 2014; MENDES et al., 2015)
11	Ousar para superar os desafios	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
12	Conhecer e usar estratégias de ensino	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
13	Melhorar a identidade profissional	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
14	Ter consciência dos aspectos éticos	(BARROS; REIS, 2009)
15	Usar os recursos de forma interativa	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
16	Reconhecer a necessidade de estudo	(MENDES et al., 2015)
17	Manter relações menos hierarquizadas	(OLIVEIRA, 2007)
18	Atualizar-se em sua área de conhecimento	(BARROS; REIS, 2009)
19	Possuir clara concepção de aprendizagem	(OLIVEIRA, 2007)
20	Consolidar a função orientativa e informativa	(RIVILLA; GARRIDO; ROMERO, 2011)
21	Usar de forma flexível práticas e recursos pedagógicos	(OLIVEIRA; SANTOS, 2013)
22	Refletir sobre as operações que intervêm no planejamento do ensino-aprendizagem (flexibilidade e indeterminação)	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Diferentemente das outras competências, o autodesenvolvimento docente se volta ao próprio professor e possibilita seus progressos em relação ao trabalho realizado. Ela surge da necessidade desse docente de lidar com algo novo, como, por exemplo, exercer a prática pedagógica em um ambiente virtual, o que gera as competências específicas como “saber aprender a aprender”; “ter espírito investigativo”, “adaptar-se a situações novas”. Vale ressaltar que a EAD exige grande interação entre os profissionais pela interdependência do trabalho desenvolvido, o que requer do profissional “trabalhar em equipe” e “manter relações menos hierarquizadas”. Essa interdependência provoca, também, a transparência das ações dos profissionais, uma vez que cada um precisa conhecer o trabalho do outro para agirem colaborativamente. A competência autodesenvolvimento docente provoca a busca do

professor pelo domínio do fazer docente e sua reflexão para “adaptar-se a situações novas”, “ousar para superar desafios” e “melhorar a identidade profissional”.

A identificação da competência geral “autodesenvolvimento docente” e de suas competências específicas demonstram que o profissional de EAD está em processo intenso de aprendizagem, em relação a sua prática. Segundo Mattar (2012), as exigências em relação ao professor-tutor são grandes e, naturalmente, ele encontra dificuldades para realizar todas suas atribuições. Segundo Moran (2011, p. 74) “é necessário haver uma política efetiva de capacitação continuada para eles [professores-tutores] e para toda equipe de EAD – consta nos projetos, mas é realizada com deficiência na prática”. Assim, resta ao professor-tutor preocupar-se com sua própria formação, tentando compreender o seu papel no contexto dessa modalidade, consolidando sua identidade profissional, mesmo que lentamente.

4.2.2 Competências do professor-conteudista

Apenas dois artigos referenciaram o professor-conteudista, de forma específica. As competências neles identificadas constituem as competências gerais “planejamento” e “produção do material didático”, conforme mostra o Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Competências gerais “planejamento” e “produção do material didático” e suas respectivas competências específicas – professor-conteudista

Professor-conteudista		
PLANEJAMENTO		
1	Planejar o curso	(OLIVEIRA, 2007)
PRODUZIR O MATERIAL DIDÁTICO		
1	Produzir o material didático	(OLIVEIRA, 2007)
2	Adequar o material didático	
3	Garantir a qualidade do material didático	
4	Construir o material didático de acordo com um <i>design</i> instrucional	(SENO; BELHOT, 2009)
5	Relacionar o material apresentado com o que foi visto anteriormente	
6	Equilibrar o volume de informações concretas, conceitos abstratos e métodos práticos	
7	Utilizar figuras, gráficos, esboços antes e depois das apresentações verbais	
8	Elaborar exercícios que exijam habilidades de análise e síntese	
9	Incentivar soluções criativas	
10	Levar os alunos a questionarem “Por quê?”, “O quê?”, “Como?” “E se”	
11	Possibilitar o questionamento, a exposição, o treinamento e a simulação	
12	Privilegiar atividades de trabalho em grupo	
13	Privilegiar atividades com problemas práticos	
14	Pressupor atividades com filmes	

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

O material didático é entendido, de forma geral, pelos autores, não apenas em sua forma impressa, mas como todo material disponibilizado para o aluno, inclusive no AVA. Destacamos o grau de especificidade existente entre os artigos, sendo que o de Seno e Belhot (2009) apresenta competências mais específicas, mas que mantêm uma relação. Ressaltamos que, como evidencia os artigos, a produção do material didático não está desarticulada do planejamento do curso.

Entendemos que a competência “produzir o material didático” é mais específica à modalidade de EAD, uma vez que, na educação presencial, o material didático, em sua maior parte, não é produzido pelos professores do curso. Destacamos que, na maioria dos cursos da EAD (ABED, 2014), o espaço é constituído por um ambiente virtual de aprendizagem, assim, diferentemente da educação presencial em que os alunos convivem em um contexto concreto, na EAD, o contexto é criado pelos materiais didáticos que constituem o AVA, o que ratifica ainda mais a importância desse material.

Competências específicas como “equilibrar o volume de informações concretas, conceitos abstratos e métodos práticos”; “levar os alunos a questionarem ‘Por quê?’, ‘O quê?’, ‘Como?’, ‘E se?’”; “elaborar exercícios que exijam habilidades de análise e síntese”, constatadas na pesquisa, demonstram uma preocupação pedagógica do professor-conteudista com o processo ensino-aprendizagem idealizado por ele, assim o professor prevê as necessidades do aluno e antecipa estratégias que deem conta dessas necessidades.

Nas competências elencadas, percebemos a ausência de uma competência específica que consideramos básica para essa competência geral que é a de “escrever de forma clara e fluente, usando a norma culta da língua materna” e, também, competências relacionadas às videoaulas e videoconferências, uma vez que estas também constituem o material didático.

A competência de produzir o material didático, sem dúvida nenhuma, é uma das que mais devem ser desenvolvidas, uma vez que requer competências específicas dessa modalidade de EAD, pouco desenvolvidas por professores egressos da modalidade presencial.

4.2.3 Competências do professor-especialista

Dois artigos especificaram o professor-especialista. A partir deles, obtivemos duas competências gerais: “planejamento” e “acompanhamento”, conforme o Quadro 13.

Quadro 13 – Competências gerais “planejamento” e “acompanhamento” e suas respectivas competências específicas – professor-especialista

Professor-especialista		
PLANEJAMENTO		
1	Planejar o curso	(OLIVEIRA, 2007)
ACOMPANHAMENTO		
1	Executar a disciplina	(SENO; BELHOT, 2009)
2	Avaliar a disciplina	(SENO; BELHOT, 2009)
3	Acompanhar a disciplina	(SENO; BELHOT, 2009)
4	Produzir material didático	(OLIVEIRA, 2007)
5	Responsabilizar-se pela disciplina	(SENO; BELHOT, 2009)
6	Orientar os tutores em relação ao conteúdo	(SENO; BELHOT, 2009)
7	Preparar atividades instrucionais e materiais didáticos que combinam estilos de aprendizagem diferentes	(OLIVEIRA, 2007; SENO; BELHOT, 2009)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Ressaltamos que entre as competências do professor-especialista está o “planejamento do curso”, entretanto, a maioria de suas competências específicas (7) está relacionada ao acompanhamento das disciplinas, responsabilizando-se por elas. Assim, essa competência evidencia que ele é responsável por realizar adaptações em relação ao material-didático, alterando-o de acordo com as necessidades surgidas durante o curso ou, ainda, produzindo novas atividades de acordo com a singularidade do perfil de aluno em curso, como evidenciado na competência específica “preparar atividades instrucionais e materiais didáticos que combinam estilos de aprendizagem diferentes”. Outra atividade fundamental ao professor-especialista foi evidenciada pela competência específica “Orientar os tutores em relação ao curso”, uma vez que ele é responsável por amparar o tutor em relação ao conteúdo, seja em relação a dúvidas, seja em relação a justificativas, manutenção ou alteração das atividades que, por ventura, causem transtornos ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, este professor assegura o planejamento, a organização e a distribuição de materiais (BELLONI, 2001).

4.2.4 Competências do professor perfil geral

Neste tópico, delinearemos as competências do professor cujos artigos não especificaram a tipologia. Destacamos que 35% dos artigos não fizeram referência aos tipos – professor-tutor, professor-especialista e professor-conteudista. Acreditamos que esse fato se dá pelos artigos objetivarem ressaltar a importância do professor da modalidade a distância como um todo, sem focarem a segmentação da docência em EAD. A primeira competência delineada foi o “planejamento”, como evidencia o quadro 14 a seguir:

Quadro 14 – Competência geral “planejamento” e suas competências específicas – professor perfil geral

Professor perfil geral	PLANEJAMENTO	
1	Investigar e pesquisar	(KÜHL et al., 2013; PAIVA et al., 2014)
2	Planejar o espaço virtual	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
3	Atentar-se para a didática	(KÜHL et al., 2013)
4	Criar projetos complexos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
5	Fundamentar-se teoricamente	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
6	Conhecer a disciplina ministrada	(PAIVA et al., 2014)
7	Selecionar estratégias avaliativas	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
8	Atentar-se para interdisciplinaridade	(KÜHL et al., 2013)
9	Considerar o meio cultural do aluno	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
10	Atentar-se para os meios tecnológicos	(PAIVA et al., 2014)
11	Priorizar o processo centrado no aluno	(KÜHL et al., 2013)
12	Especificar objetivos educacionais	(SENO; BELHOT, 2009; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
13	Conceber o processo ensino-aprendizagem	(SENO; BELHOT, 2009)
14	Identificar interesses e necessidades dos alunos	(SENO; BELHOT, 2009)
15	Atentar-se para a prática do mercado (<i>expertise</i>)	(KÜHL et al., 2013)
16	Conhecer o ambiente virtual de Aprendizagem	(PAIVA et al., 2014)
17	Planejar e organizar as diversas aprendizagens	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012; KÜHL et al., 2013)
18	Conhecer diversas disciplinas científicas relacionadas	(KÜHL et al., 2013)
19	Comprometer-se pelo processo ensino-aprendizagem	(PAIVA et al., 2014)
20	Esclarecer os conhecimentos iniciais e finais esperados (em termos mensuráveis)	(SENO; BELHOT, 2009)
21	Planejar novos entornos de aprendizagem com a TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação)	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
22	Planejar a estrutura adequada de navegação e interação com páginas externas ao ambiente de aprendizagem	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
23	Selecionar conteúdos em correspondência com a usabilidade da internet	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
24	Obter informações psicológicas, sociológicas, pedagógicas e metodológicas	(SENO; BELHOT, 2009)

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Como esperado, constatamos um número maior de competências específicas (24), da competência geral “planejamento”, em relação às identificadas nos artigos que especificaram os tipos de professor (4, 1, 1). Ressaltamos que as competências do planejamento retratam tanto o estudo do professor em relação ao trabalho a ser feito, como “investigar e pesquisar”; “fundamentar-se teoricamente”; “conhecer a disciplina ministrada”, quanto ao trabalho de projeção propriamente dito como “especificar objetivos educacionais”; “conceber o processo ensino-aprendizagem”, etc.

De forma distinta das competências específicas delineadas no planejamento do professor-tutor, nos artigos do professor perfil geral não encontramos menção ao projeto político pedagógico. Essa constatação nos causou certo estranhamento, uma vez que o professor-tutor está mais relacionado ao acompanhamento do estudante, do que ao planejamento do curso (BELLONI, 2001; MATTAR, 2012).

Constatamos que, diferentemente do professor da modalidade presencial, o professor da EAD deve se preocupar em “conhecer o ambiente virtual de aprendizagem”, “planejar o espaço virtual”, e, ainda, atentar-se em ampliar as formas de aprendizagens neste ambiente, “Planejar novos entornos de aprendizagem com a TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação”, “Selecionar conteúdos em correspondência com a usabilidade na internet” e “Planejar a estrutura adequada de navegação e interação com páginas externas ao ambiente de aprendizagem” que são consoantes com a cibercultura (LEVY, 1999) e com o conectivismo (MATTAR, 2012).

A segunda competência identificada foi o “acolhimento empático”, conforme o Quadro 15:

Quadro 15 – Competência geral “acolhimento empático” e competências específicas – professor perfil geral

Professor perfil geral		ACOLHIMENTO EMPÁTICO
1	Promover a autoestima	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
2	Redimensionar formas de convívio social, afetivo e cultural	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
3	Promover o respeito por meio dos princípios éticos nas relações	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
4	Escolher a melhor forma de ensinar determinados grupos de alunos	(SENO; BELHOT, 2009)
5	Diversificar estilos de ensino para atingir diversos estilos de aprendizagem	(SENO; BELHOT, 2009)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Como o próprio nome dessa competência explicita, e como vimos quando tratamos do professor-tutor, ela traz competências específicas responsáveis por proporcionar o acolhimento do aluno. Ressaltamos os aspectos éticos de respeito à diversidade e à singularidade que visam amparar as relações estabelecidas no ambiente, além do fomento à autoestima do discente. Destacamos que a quantidade de competências específicas, da competência geral “acolhimento empático”, constatadas para o professor perfil geral (5), foi inferior às elencadas para o professor-tutor (10). Isso demonstra que, segundo os artigos pesquisados, a especificidade do trabalho do professor-tutor exige mais dessas competências, o que vai ao encontro do perfil deste tipo de professor (BELLONI, 2001; MATTAR, 2012; VALENTE, 2011; MORAN, 2011).

A terceira competência elencada foi a “motivação”, conforme o Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 – Competência geral “motivação” e suas competências específicas – professor perfil geral

Professor perfil geral	MOTIVAÇÃO	
1	Estimular o debate	(SENO; BELHOT, 2009)
2	Estimular a interação	(SENO; BELHOT, 2009)
3	Estimular a curiosidade	(SENO; BELHOT, 2009)
4	Motivar e facilitar recursos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)

Fonte: Quadro elaborado pela Autora, 2016

Diferentemente das competências específicas do professor-tutor, aqui elas se apresentaram de forma mais restrita. Acreditamos que isso decorre devido à especificidade do trabalho do professor-tutor de dar atenção singular ao aluno.

A quarta competência apresentada é a de “acompanhamento”, como mostra o Quadro 17 a seguir:

Quadro 17 – Competência geral “acompanhamento” e suas competências específicas – professor perfil geral

Professor perfil geral	ACOMPANHAMENTO	
1	Acompanhar o percurso	(SENO; BELHOT, 2009)
2	Acompanhar resultados	(SENO; BELHOT, 2009; KÜHL et al., 2013)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Para o professor perfil geral, em relação à competência “acompanhamento”, os artigos mostraram competências específicas bem gerais. Acreditamos que isso ocorreu não por essa competência ser entendida como de menor relevância, mas pela grande diversidade

de aspectos que esses artigos contemplaram, uma vez que trataram dos papéis de todos professores de forma geral.

A quinta competência apresentada é a de “tecnologia digital”, como mostra o Quadro 18 a seguir:

Quadro 18 – Competência geral “tecnologia digital” e suas competências específicas – professor perfil geral

Professor perfil geral	TECNOLOGIA DIGITAL
1	Construir o espaço virtual (GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
2	Saber utilizar as tecnologias (SENO; BELHOT, 2009; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
3	Desenvolver a cultura técnica (OLIVEIRA, 2007)
4	Desempenhar-se em processos sociais mediados pela tecnologia (GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

Nessa competência geral, destaca-se a competência específica “construir o espaço virtual”. Os professores conteudista e especialista são os grandes responsáveis em definir esse espaço para que sua forma contribua com a aprendizagem. Diferentemente da educação presencial, na EAD, formada por uma maioria de cursos que utiliza o AVA (ABED, 2014), o ambiente virtual é que ampara todo o processo, por isso, é condição *sine qua non*, para que ele aconteça. Nesse viés, além de ter familiaridade com a tecnologia digital, os professores precisam saber como fazer para que ela sustente o caminho da aprendizagem, bem como, possibilite as formas de mediação escolhidas. Assim, justificam-se as competências específicas elencadas.

A sexta competência apresentada é a de “criação do percurso didático”, como mostra o Quadro 19 a seguir:

Quadro 19 – Competência geral “criação do percurso didático” e suas competências específicas – professor perfil geral

Professor perfil geral		CRIAÇÃO DO PERCURSO DIDÁTICO
1	Desafiar o aluno	(SENO; BELHOT, 2009)
2	Ter criatividade	(PAIVA et al., 2014)
3	Ter conhecimento	(KÜHL et al., 2013)
4	Orientar o percurso	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007; SENO; BELHOT, 2009)
5	Promover a reflexão	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
6	Determinar o tempo	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
7	Ter atitude inovadora	(KÜHL et al., 2013)
8	Usar o corpo e a oralidade	(KÜHL et al., 2013)
9	Facilitar a aprendizagem	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
10	Refletir sobre a teoria	(KÜHL et al., 2013)
11	Promover a comunicação	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
12	Promover a colaboração	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
13	Avaliar o espaço virtual	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
14	Potencializar áreas cognitivas	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
15	Exemplificar com a realidade	(KÜHL et al., 2013)
16	Comunicar-se de forma autêntica	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
17	Promover a identidade individual	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
18	Possibilitar ações formativas	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
19	Organizar estratégias avaliativas	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
20	Elaborar instrumentos eletrônicos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
21	Aplicar convenientemente as TIC	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012; PAIVA et al., 2014)
22	Transmitir conteúdos específicos	(KÜHL, et al., 2013)
23	Sensibilizar o aluno para o conteúdo	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
24	Adaptar materiais em variados formatos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
25	Coordenar o processo de aprendizagem	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
26	Construir uma relação de confiança	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
27	Organizar situações de aprendizagem	(SENO; BELHOT, 2009)
28	Atuar como facilitador da aprendizagem	(PAIVA et al., 2014)
29	Desenvolver novos recursos linguísticos	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
30	Ensinar conhecimentos científicos	(SENO; BELHOT, 2009)
31	Criar estratégias de intervenção didática	(SENO; BELHOT, 2009)
32	Promover a aprendizagem colaborativa	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
33	Promover a aprendizagem significativa	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
34	Possibilitar a construção de conhecimentos	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007; SENO; BELHOT, 2009)
35	Estabelecer a sequência da aprendizagem	(SENO; BELHOT, 2009; KÜHL et al., 2013)
36	Possibilitar abertura à discussão e reflexão	(KÜHL et al., 2013)

Professor perfil geral	CRIAÇÃO DO PERCURSO DIDÁTICO	
37	Criar ambientes flexíveis de aprendizagem	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
38	Aproximar o conhecimento teórico do prático	(KÜHL et al., 2013)
39	Valorizar competências individuais e coletivas	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
40	Buscar objetivos de qualidade e produtividade	(KÜHL et al., 2013)
41	Responsabilizar-se pelo processo ensino-aprendizagem	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
42	Sistematizar e formalizar procedimentos e métodos	(OLIVEIRA, 2007; KÜHL et al., 2013)
43	Contemplar a progressão da aprendizagem pelas atividades	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
44	Produzir material didático de acordo com a matriz epistemológica	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
45	Facilitar processos de aprendizagem autônomos e significativos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
46	Apresentar saberes e experiências para que os outros possam tirar proveito	(OLIVEIRA, 2007)
47	Equacionar o tempo necessário em relação aos objetivos	(SENO; BELHOT, 2009)
48	Possibilitar o desenvolvimento da capacidade do educando de gerir seu próprio processo de aprendizagem	(KÜHL et al., 2013)
49	Disponibilizar materiais didáticos suficientes para pesquisa	(SENO; BELHOT, 2009)
50	Desenvolver metodologias de trabalhos com projetos e estratégias de solução de problemas	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
51	Capacitar para o exercício da consciência crítica, do valor como ser humano e do trabalho profissional	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
52	Ressignificar a tecnologia como meio através do qual os indivíduos constroem relações entre suas experiências e os fenômenos do mundo	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
53	Identificar novas oportunidades para realizar verdadeiras e significativas aprendizagens com novos meios	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

A competência “criação do percurso didático” é mais desempenhada pelo professor-conteudista e/ou pelo professor-especialista uma vez que, na maioria dos cursos, eles são responsáveis pelo planejamento da disciplina, pela elaboração do material didático e pela idealização do processo-ensino aprendizagem. O professor-tutor pode contribuir com a criação de percurso didático, mas de forma mais restrita, em orientações mais singulares aos alunos. Acreditamos que foi por esse motivo que essa competência não foi focada nos artigos que trataram apenas do professor-tutor.

“Equacionar o tempo necessário em relação aos objetivos”, “estabelecer a sequência da aprendizagem”, “organizar situações de aprendizagem”, “organizar estratégias avaliativas”, “sistematizar e formalizar procedimentos e métodos” e “responsabilizar-se pelo processo ensino aprendizagem” entre outras, são competências específicas que caracterizam a criação do percurso didático que será vivenciado pelo aluno e é de responsabilidade dos professores da EAD. Vale destacar a competência “Ressignificar a tecnologia como meio através do qual os indivíduos constroem relações entre suas experiências e os fenômenos do mundo”, haja vista que, diferentemente da educação presencial em que os alunos convivem em um ambiente concreto, os alunos da EAD relacionam-se e aprendem amparados em um meio virtual.

Como toda base da aprendizagem depende desse meio idealizado pelos professores e do uso das ferramentas escolhidas, essa seleção e as formas de uso delineadas são fundamentais, pois repercutem em consequências que revelam os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a educação realizada.

A sexta competência identificada é a “Mediação”, como mostra o Quadro 20 a seguir:

Quadro 20 – Competência geral “mediação” e competências específicas – professor perfil geral

Professor perfil geral		MEDIAÇÃO
1	Ouvir	(KÜHL et al., 2013)
2	Refletir	(KÜHL et al., 2013)
3	Ter ética	(PAIVA et al., 2014)
4	Questionar	(KÜHL et al., 2013)
5	Dedicar-se	(PAIVA et al., 2014)
6	Comunicar-se	(OLIVEIRA, 2007; KÜHL et al., 2013)
7	Dar <i>feedback</i>	(KÜHL et al., 2013)
8	Oferecer ajuda	(KÜHL et al., 2013)
9	Respeitar o aluno	(PAIVA et al., 2014)
10	Ter flexibilidade	(PAIVA et al., 2014)
11	Cooperar com os alunos	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
12	Agir com didática	(KÜHL et al., 2013; PAIVA, et al., 2014)
13	Relacionar-se com o aluno	(KÜHL et al., 2013)
14	Analisar problemas	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
15	Compreender o discente	(PAIVA et al., 2014)
16	Mediar a aprendizagem	(SENO; BELHOT, 2009; GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012; KÜHL et al., 2013; PAIVA et al., 2014)
17	Buscar o respeito mútuo	(KÜHL et al., 2013; PAIVA et al., 2014)
18	Exigir autonomia do educando	(KÜHL et al., 2013)
19	Interagir com alunos e tutores	(PAIVA et al., 2014)
20	Julgar os alunos com critério único	(KÜHL et al., 2013)
21	Administrar situações de aprendizagem	(SENO; BELHOT, 2009)
22	Fomentar a participação ativa do aluno	(SENO; BELHOT, 2009)
23	Difundir e dinamizar o material didático	(OLIVEIRA, 2007)
24	Conhecer estratégias de intervenção didática	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
25	Executar o processo de ensino-aprendizagem	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
26	Executar estratégias de intervenção didática	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
27	Avaliar o processo de ensino-aprendizagem	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012; KÜHL et al., 2013)
28	Controlar o processo de ensino-aprendizagem	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
29	Criar uma relação de confiança e harmonia	(KÜHL et al., 2013)
30	Observar as respostas dadas pelos alunos	(SENO; BELHOT, 2009; KÜHL, et al., 2013)
31	Buscar relacionamento interpessoal	(PAIVA et al., 2014)
32	Partilhar a aprendizagem de cada dia	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
33	Conseguir se colocar na posição discente, com empatia	(KÜHL et al., 2013)
34	Apresentar iniciativa em ajudar o aluno de forma socioafetiva	(KÜHL et al., 2013)
35	Avaliar os processos que se desenvolvem em novos entornos	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
38	Tomar decisões adequadas sob o ponto de vista didático	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
39	Mediar informações e conhecimentos nas dimensões social, política, cultural, ética e educacional	(GILBERTO, 2013)
40	Avaliar se o comportamento que o discente apresenta é o esperado	(SENO; BELHOT, 2009)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

A competência “mediação” relativa ao professor perfil geral foi constituída por 40 competências específicas. Embora com bem menos competências específicas, em relação aos artigos que focaram o professor-tutor (76), consideramos o enfoque dado à mediação para o professor perfil geral também significativo.

Vemos que, em grande parte, essas competências delineiam o trabalho do professor-tutor que interage com o aluno de uma forma mais próxima, como “ouvir”, “questionar”, “dar *feedback*”, “oferecer ajuda”, “executar o processo de ensino-aprendizagem”, “executar estratégias de intervenção didática”, etc. Percebemos, também, que essas competências dizem respeito à interação entre os professores e são usadas no material didático e no percurso didático quando este é feito de forma dialogada, pressupondo a presença do aluno.

Vale destacar a competência “Conseguir se colocar na posição discente, com empatia”, acreditamos que essa competência é a base das outras, uma vez que é imprescindível a todo processo de comunicação que o locutor se coloque no lugar de seu interlocutor, especialmente quando este não está presente, para imaginar suas reações e antecipar explicações.

A sétima competência identificada é o “autodesenvolvimento docente”, conforme o Quadro 21 a seguir:

Quadro 21 – Competência geral “autodesenvolvimento docente” e suas competências específicas – professor perfil geral

Professor geral		AUTODESENVOLVIMENTO DOCENTE
1	Rever posturas	(KÜHL, et al., 2013)
2	Aprender mais EAD	(PAIVA, et al., 2014)
3	Familiarizar-se com a EAD	(SENO; BELHOT, 2009)
4	Desenvolver autodisciplina	(PAIVA, et al., 2014)
5	Adaptar-se a novas situações	(KÜHL, et al., 2013)
6	Comprometer-se com a profissão	(KÜHL, et al., 2013)
7	Desenvolver a cultura técnica	(OLIVEIRA, 2007; KÜHL, et al., 2013)
8	Autorregular o comportamento	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
9	Realizar diagnóstico de formação	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
10	Repensar a maneira de pesquisar	(SENO; BELHOT, 2009)
11	Propiciar autoformação profissional	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
12	Reconhecer as bases teóricas da EAD	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
13	Repensar a maneira de ensinar e aprender	(SENO; BELHOT, 2009)
14	Acordar a consciência do que não está pronto	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
15	Avaliar estratégias de intervenção didática	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
16	Saber utilizar a internet para aceder informações	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
17	Comprometer-se com o ensino e com o aprendiz	(KÜHL, et al., 2013)
18	Perceber a importância da adaptação e da mudança	(SENO; BELHOT, 2009)
19	Saber utilizar a internet para comunicar-se com os pares	(GARCÍA; CHACÍN; BRIOLI, 2012)
20	Realizar a leitura crítica e reflexiva da prática pedagógica	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
21	Perceber a tecnologia como meio de promoção da cidadania	(OLIVEIRA; REGO; VILLARDI, 2007)
22	Ter iniciativa pessoal para aprimorar o processo ensino-aprendizagem	(KÜHL, et al., 2013)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2016

A competência “autodesenvolvimento docente”, nos artigos do professor perfil geral, foi identificada com quantidade semelhante (22) a dos artigos do professor-tutor (22). Acreditamos que o significativo enfoque nessa competência se dá porque a modalidade de EAD ainda se constitui como uma novidade ao professor e exige dele mudanças em sua prática profissional, o que pode ser percebido em competências como “rever posturas”; “familiarizar-se com a EAD”, “adaptar-se a novas situações”, “aprender mais a EAD”, “conhecer as bases teóricas da EAD”, “repensar a maneira de ensinar e aprender”, entre outras. Além disso, as TICs, enquanto meios que amparam o processo ensino-aprendizagem, estão em constante transformações o que exige do professor a busca por seu desenvolvimento.

4.2.5 Descrição das competências gerais delineadas

Após identificarmos as competências específicas, pudemos compreender e descrever as competências gerais, que podem ser caracterizadas da seguinte forma.

Quadro 22 – Descrição das competências gerais

Competência geral		Descrição
1	Planejamento	Preparação do trabalho a ser desenvolvido, a partir da identificação da realidade, da avaliação de possibilidades e de dificuldades do processo de ensino-aprendizagem a ser realizado. O planejamento tem como finalidade estabelecer objetivos e atingi-los, considerando os recursos possíveis. Além disso, está pautado em concepções teórico-metodológicas que evidenciam uma concepção de educação.
2	Acolhimento empático	O acolhimento empático diz respeito à forma com que os professores apresentam o processo ensino-aprendizagem no sentido de acolher o aluno e engajá-lo nesse processo. A empatia, enquanto sentimento que possibilita ao professor se colocar no lugar do aluno e perceber o processo sob sua perspectiva, contribui sobremaneira no sentido do docente compor o ambiente e o clima das relações a serem estabelecidas, reconhecendo a singularidade das pessoas e a diversidade de culturas e opiniões; promovendo o respeito mútuo, a solidariedade e a afetividade entre os participantes.
3	Motivação	Contempla o empenho do professor em provocar o interesse do aluno para o processo ensino-aprendizagem. Diz respeito ao estímulo do professor no sentido de despertar o desejo do discente em aprender e de fazê-lo acreditar em suas potencialidades, significando o curso.
4	Acompanhamento	Diz respeito ao cuidado do professor em relação ao aluno, no sentido de assisti-lo durante todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando suas necessidades e seus avanços, atentando-se para a progressão de seu desenvolvimento, proporcionando-lhe segurança e amparo. Por meio do acompanhamento, o professor tem como objetivo cuidar do aluno considerando todas suas dimensões.
5	Tecnologia digital	Nesta competência, espera-se que o professor tenha uma visão das potencialidades da tecnologia como meio do processo ensino-aprendizagem. O professor deve manejar a tecnologia de forma satisfatória, atendendo seus objetivos pedagógicos e, ainda, investigar constantemente os recursos que existem e os que surgem. Além disso, orientar o aluno a usar essa ferramenta de forma prática e, também, levá-lo a refletir e vislumbrar potencialidades da cultura digital na contemporaneidade.
6	Mediação	Esta competência pode ser exercida por meio da dialogicidade do material didático produzido e, também, na interação com o aluno durante o curso. Nesta última circunstância, o professor parte da singularidade do aprendiz, de sua realidade e de suas reações ao processo ensino-aprendizagem, para intervir em seu desenvolvimento, de forma mais ajustada. Assim, possibilita a aprendizagem discente, agindo no que não estava previsto, atendendo necessidades ainda não pensadas. Avalia o aluno e o processo de ensino-aprendizagem em curso, adaptando-o de acordo com as possibilidades.
7	Autodesenvolvimento docente	Essa competência está voltada ao desenvolvimento do próprio docente. Contempla suas reflexões acerca das bases teóricas da EAD e suas ações no sentido de superar as dificuldades que encontra na docência, especialmente em relação às situações novas inerentes a essa modalidade.
8	Criação do percurso didático	Idealizar e construir o percurso do processo ensino-aprendizagem, para que os professores e os alunos possam executá-lo. Essa competência está fortemente relacionada à competência tecnologia digital, pois é por meio da criação do percurso didático que o professor seleciona as ferramentas que serão usadas no AVA, define a forma de como serão usadas e em que tempo. É importante ressaltar que esse percurso é, em sua maior parte, virtual; o que demanda um maior controle e uma maior responsabilidade do professor, uma vez que o espaço fica restrito ao que ele escolheu e criou.
9	Produção de material didático	Nesta competência, o professor contextualiza o espaço e o momento do processo ensino-aprendizagem, apresenta as informações necessárias acerca do conteúdo, usa estratégias para levar o aluno a construir o seu próprio conhecimento e desenvolver as competências pretendidas, indica leituras obrigatórias, provoca-lhe para que sinta vontade de ampliar os conhecimentos construídos e propõe atividades. É por meio dessa competência que o professor, durante a maior parte do tempo, se faz presente na vida do aluno, quer seja na forma escrita, nos livros e textos, quer seja na forma visual e oral, nas videoaulas e videoconferências.

Fonte: Elaborado pela autora

Percebemos que algumas competências específicas repetem-se em competências gerais diferentes, entretanto acreditamos que isso é natural uma vez que competências específicas podem ser mobilizadas de acordo com objetivos distintos.

4.2.6 A relação quantitativa entre as competências específicas e as competências gerais: o que os dados revelam

Nesse tópico, pretendemos demonstrar constatações feitas acerca das trezentas e doze competências específicas, evidenciando suas relações com as competências gerais.

Em relação à quantidade de competências específicas que constituem as competências gerais, temos os seguintes percentuais: “mediação” 37,1%, “criação do percurso didático” 16,9%, “autodesenvolvimento docente” 14,1%, “planejamento” 9,6%, “acolhimento empático” 4,8%, “produção do material didático” 4,4%, “tecnologia digital” 4,1% e “acompanhamento” 3,8%, conforme mostra o Quadro 23 a seguir.

Quadro 23 – Relação quantitativa das competências específicas e competência geral

Competência geral	Professor-tutor	Professor-especialista	Professor-conteudista	Professor perfil geral	total	Percentual
	Quantidade de competências específicas elencadas					
Mediação	76			40	116	37,1%
Criação do percurso didático				53	53	16,9%
Autodesenvolvimento docente	22			22	44	14,1%
Planejamento	4	1	1	24	30	9,6%
Acolhimento empático	10			5	15	4,8%
Motivação	11			4	15	4,8%
Produção do material didático			14		14	4,4%
Tecnologia digital	9			4	13	4,1%
Acompanhamento	3	7		2	12	3,8%
Totais.....:	135	8	15	154	312	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Por esses dados, percebemos o incisivo enfoque atribuído à competência geral “mediação”, uma vez ela se constitui da grande maioria das competências específicas elencadas (37,1%), apresentando 20,2 pontos percentuais a mais em relação à próxima competência (criação do percurso didático). Essa constatação mostra-nos que as competências do professor de EAD, identificadas na pesquisa, vão ao encontro das teorias da interação e da comunicação, abordadas por Holmberg (1995 apud VALENTE, 2011) que preconizam a interação entre todos os participantes do processo ensino-aprendizagem, bem como seu

engajamento por meio da comunicação mediada. Além disso, esse dado também mostra consonância com a pedagogia socioconstrutivista da EAD (MATTAR, 2012), especialmente, no que diz respeito à abordagem vygotskyana, que tem a “mediação” como um de seus mais importantes constructos.

A segunda competência geral mais evidenciada foi a “criação do percurso didático” (16,9%). A palavra criação é entendida, nesse contexto, em sua acepção de fazer existir, de dar origem a algo totalmente novo: o processo de ensino-aprendizagem, considerando inclusive a criação do ambiente. O professor cria o ambiente virtual que ampara esse processo, haja vista que é ele que define as ferramentas desse espaço, e, ainda, elabora o material didático que manterá, em grande parte, o diálogo com o aluno, quer seja em forma de textos, de vídeos ou videoconferências. Constatamos que essa competência é inerente à competência tecnologia digital, uma vez que esta última oportuniza ao professor compreender as ferramentas disponíveis e vislumbrar processos tecnológicos de buscas de novos conhecimentos na internet. Nesse viés, a competência “criação do percurso didático” evidenciou uma tendência à pedagogia conectivista da EAD (MATTAR, 2012).

“Autodesenvolvimento docente” foi a terceira competência geral mais enfocada (14,1%). Acreditamos que essa competência origina-se das necessidades do professor, surgidas nos desafios específicos, enfrentados por ele, nessa modalidade. Por meio dessa competência, o professor reflete sobre sua prática e tenta encontrar estratégias para seu próprio desenvolvimento profissional, exercendo a reflexividade (LE BOTERF, 2006 apud BEHAR et al., 2013).

A quarta competência evidenciada foi a de “planejamento” (9,6%). Constatamos, inclusive, que ela foi identificada em todas as tipologias de professor. Acreditamos que isso se deu por constituir como uma competência básica ao trabalho do professor, uma vez que ele parte do planejamento para realizar suas ações. Essa competência é ainda mais crucial à EAD, porque essa modalidade necessita de definições criteriosas, uma vez que depende sobremaneira da criação e escolha prévias de recursos tecnológicos que dificilmente podem ser mudados, depois de iniciado o curso. As demais competências gerais obtiveram índices abaixo de 10%, mas mostraram-se relevantes e interdependentes com as outras competências. Entretanto, estranhamos a pouca recorrência de competências relacionadas às videoaulas e às videoconferências.

As competências específicas também foram identificadas de acordo com a tipologia de professor, evidenciada em cada artigo.

Quadro 24 – Relação quantitativa das competências específicas e competência geral por tipologia de professor

Competência geral	Professor-tutor	Professor-especialista	Professor-conteudista	Professor perfil geral
	Quantidade de competências específicas elencadas			
Mediação	76			40
Criação do percurso didático				53
Autodesenvolvimento docente	22			22
Planejamento	4	1	1	24
Acolhimento empático	10			5
Motivação	11			4
Produção do material didático			14	
Tecnologia digital	9			4
Acompanhamento	3	7		2
Totais.....:	135	8	15	154
Percentuais.....:	43,2%	2,5%	4,8%	49,3%

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Nesse viés, constatamos 43,2% de competências específicas atribuídas ao professor-tutor; 4,8% atribuídas ao professor-conteudista, 2,5% atribuídas ao professor-especialista, e, por último, 49,3% atribuídas ao professor perfil geral.

Além disso, identificamos que a quantidade de competências gerais do professor-tutor (7) é bem maior do que às relacionadas ao professor-conteudista (2) e ao professor-especialista (2). A quantidade de competências gerais do professor-tutor é semelhante à quantidade atribuída ao professor perfil geral (8). Vale ressaltar que este último contempla todas as tipologias docentes.

Quadro 25 – Quantidade de competências gerais elencadas para cada tipo de professor

Competência geral	Professor-tutor	Professor-especialista	Professor-conteudista	Professor perfil geral
Planejamento	x	x	x	x
Acolhimento empático	x			x
Motivação	x			x
Acompanhamento	x	x		x
Tecnologia digital	x			x
Mediação	x			x
Autodesenvolvimento docente	x			x
Criação do percurso didático				x
Produção de material didático			x	
Total de competências gerais:	7	2	2	8

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Entendemos que o realce dado ao professor-tutor, tanto em relação à quantidade de competências gerais (7), quanto ao percentual de competências específicas relacionadas

(43,2%), deve-se ao reconhecimento da importância da “mediação” no processo de ensino-aprendizagem a distância, e, também, ao fato de que a legitimação desse profissional enquanto docente ainda está em curso, por isso ainda é um ponto muito discutido pela academia (MATTAR, 2012).

4.2.7 Discussão sobre os dados

Com o objetivo de perceber pontos em comum e dissonâncias das competências identificadas em nossa pesquisa com referenciais de outros autores, estabelecemos uma interlocução com três trabalhos diferentes. O primeiro constitui-se nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) que preconizam capacidades básicas requeridas para o docente, para o tutor a distância e para o tutor presencial, nos cursos de EAD. Entendemos esses referenciais importantes por serem diretrizes do Ministério da Educação, para a constituição de cursos a distância, embora não tenham força de lei.

O segundo trabalho é resultado de uma pesquisa realizada, pelas autoras Schneider, Silva e Behar (2013), em que descreveram as competências gerais do professor e do tutor da EAD. Esse trabalho mostra-se significativo a nosso ver, porque as autoras, além de serem pesquisadoras nesta área e profissionais dessa modalidade de educação, tratam de competências gerais.

O último trabalho constitui-se na discussão de Perrenoud (2000) acerca das dez novas competências para ensinar, em que o autor pauta-se no referencial genebrino (1996 apud PERRENOUD, 2000). Esse trabalho é duplamente relevante uma vez que seu autor é o teórico que embasa nossa concepção de competências e, também, discorre sobre as competências do professor da modalidade presencial. Entendemos pertinente estabelecer um contraponto entre as competências desta modalidade e do professor de EAD.

Ao traçarmos um paralelo das competências identificadas em nossa pesquisa com as capacidades do docente, elencadas nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) percebemos concordâncias. Entretanto, esses referenciais tratam as competências como capacidades e sem o detalhamento das competências específicas. Também, fazem a distinção entre docente, tutor a distância e tutor presencial.

Entre as sete capacidades docentes descritas no referencial, constatamos uma relação semântica entre as capacidades “estabelecer fundamentos teóricos do projeto”, “identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes” (BRASIL, 2007, p.20) com a competência geral “planejamento” de nossa pesquisa; as capacidades “selecionar e

preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas” e “definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares” (BRASIL, 2007, p.20) com a competência geral “criação do percurso didático”; a capacidade “realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes” (BRASIL, 2007, p.20) com as competências gerais “mediação” e “acompanhamento”; a capacidade “avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância” (BRASIL, 2007, p.20) com a competência geral “autodesenvolvimento docente” e, por último, a capacidade “elaborar o material didático para programas a distância” (BRASIL, 2007, p.20) com a competência geral “Produção do material didático”.

Em relação à tutoria, foram elencadas 12 atribuições para cada tutor. Vale destacar “Contribuir para os processos de ensino-aprendizagem” e “Mediar o processo pedagógico e esclarecer dúvidas” (BRASIL, 2007) relacionadas à competência “mediação”; “estimular a busca de conhecimentos” (BRASIL, 2007, p.22) relacionada à competência geral de nossa pesquisa “motivação”; a atribuição “ter habilidades com novas tecnologias” (BRASIL, 2007) relacionada à competência geral “tecnologia digital”. Ressaltamos que, nesses referenciais, a atribuições elencadas ao tutor tanto a distância (12), quanto presencial (12), foram superiores às capacidades elencadas ao docente (7), o que ratifica a relevância do tutor para a EAD.

Constatamos que as competências gerais identificadas em nossa pesquisa são consoantes à pesquisa realizada por Schneider, Silva e Behar (2013) em que as autoras mapearam 14 competências dos professores e tutores da EAD, sendo elas: “fluência digital”, “autonomia”, “reflexão”, “organização”, “comunicação”, “administração do tempo”, “trabalho em equipe”, “motivação”, “planejamento”, “relacionamento interpessoal”, “mediação pedagógica”, “dar e receber *feedback*”, “didática” e “gestão acadêmica”. Quatro das competências elencadas pelas autoras foram identificadas em nossa pesquisa: “planejamento”, “motivação”, “mediação pedagógica” e “fluência digital”. As outras competências também foram constatadas, mas como competências específicas de outras competências gerais como “acolhimento empático”, “acompanhamento”, “autodesenvolvimento docente”, “criação do percurso didático”, “produção de material didático”.

Entendemos que, de forma geral, as competências específicas identificadas nas duas pesquisas são coincidentes, o que as diferem é a forma como seus objetivos são interpretados e ressaltados diante das situações previstas na modalidade, o que as categoriza em uma ou em outra competência geral. Segundo Perrenoud (2000), a representação das competências não é

neutra. Para este autor, “Ele [o referencial adotado] apenas oferece um pretexto e um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução”. (PERRENOUD, 2000, p.10).

Identificamos que as competências gerais de nossa pesquisa também vão ao encontro das competências de referências, do referencial genebrino, de 1996, discutidas por Perrenoud (2000). Por meio deste referencial, o autor discorre sobre as competências específicas de dez grandes famílias de competências, desejáveis aos professores como as dez novas competências para ensinar, que dão nome a seu livro. As competências fazem referência à educação de forma geral, não especificando a modalidade, entretanto semanticamente percebemos que dizem respeito à educação presencial, por isso entendemos interessante realizar um breve paralelo entre elas.

As competências de referência “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” e “Participar da administração da escola”, descritas por Perrenoud (2000, p. 18 -19) relacionam-se semanticamente à competência geral “planejamento”, evidenciada em nossa pesquisa. A competência de referência “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” novamente, a de “Administrar a progressão das aprendizagens” e a de “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” (PERRENOUD, 2000, p. 18-19), relacionam-se às competências “criação do percurso didático”, “produção do material didático” e “mediação”. As competências de referência “Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho”, “Trabalhar em equipe” e “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão” (PERRENOUD, 2000, p. 19-20) relacionam-se às competências “acolhimento empático”, “motivação” e “acompanhamento”. A competência de referência “Administrar sua própria formação contínua” (PERRENOUD, 2000, p. 20) relaciona-se à competência “autodesenvolvimento docente”. A competência “Utilizar novas tecnologias” (PERRENOUD, 2000, p. 20) relaciona-se à competência “tecnologia digital”.

Assim, percebemos que a única competência do referencial genebrino que destoa de nossa pesquisa é “Informar e envolver os pais” (PERRENOUD, 2000, p. 20), por estar direcionada a uma faixa etária heterônoma de alunos, não contemplada na EAD. Constatamos que as competências do professor da EAD são, em sua maior parte, as mesmas da modalidade presencial, entretanto, o que as difere é a intensidade de exigências de algumas competências específicas relacionadas ao espaço virtual, predominante na EAD.

Competências específicas, identificadas em nossa pesquisa, como “planejar o espaço virtual”, “acompanhar o aluno no espaço virtual”; “gerir seu espaço no entorno virtual”; “avaliar o espaço virtual”; “conhecer o ambiente virtual de aprendizagem”; “desempenhar-se

em processos sociais mediados pela tecnologia”, da forma predominante com que são mobilizadas, mostraram-se peculiares a esta modalidade de educação, haja vista que, nela, todo processo de ensino-aprendizagem tem sido amparado pelo AVA (ABED, 2014), ou seja, por um espaço virtual.

De forma distinta do espaço concreto do presencial, o espaço virtual é exclusivamente simbólico, sendo assim, tais competências específicas demandam grande necessidade de esquemas de abstração, pois atuar nesse ambiente depende da capacidade das pessoas abstraírem os signos que o compõem. Para Meneghel (2009, p. 5) em “um ambiente virtual de aprendizagem são muitos os signos (linguagens, vídeos, áudios, figuras, animações, etc.); cada um deles após ser publicado na rede, deve causar um efeito sobre seu receptor, ou seja, ele é produzido para provocar situações de aprendizagem”.

A experiência de existir em um espaço virtual e de interagir com pessoas de alguma forma representadas, obviamente, condiciona diferentes faculdades mentais (POZO, 2002). Com o AVA, a base física, manipulada pelo aluno, fica restrita apenas a um visor, a um teclado e/ou uma câmera. Nesse ambiente, os sujeitos, em interação, deixam de ter uma variedade de sensações físicas elementares como dados primários de suas impressões, para disporem de um mundo predominantemente representado, abstrato, refletido.

As mídias eletrônicas, como a impressa, atuam como “modalidades de reorganização do tempo e do espaço e não apenas refletem as realidades, como em certa medida as formam” (GIDDENS, 1997, p. 22 apud BELLONI, 2001, p. 54). No AVA, as pessoas são representadas por fotos, por textos, por vídeos, por palavras em um e-mail, estão sempre mediadas por signos e por um suporte. Sendo assim, a medida que são refletidas, sofrem refração²⁵ desses meios. Os sujeitos que ali estão são sempre um reflexo deles próprios, isso demanda a competência específica “desempenhar-se em processos sociais mediados pela tecnologia”, que não é predominante no presencial, bem como outras que dizem respeito à virtualidade.

²⁵ Conceito usado pelo filósofo Mikhail Bakhtin. Refração é a mudança de direção ou de abordagem que um signo sofre, mediante as circunstâncias da situação comunicativa ou do meio em que ele está. Assim, o signo está condicionado à organização social dos indivíduos que interagem, bem como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 1929 apud CASTRO, PORTUGAL, JACÓ-VILELA, 2011)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer humano está condicionado ao tempo sócio-histórico a que pertence. Enquanto ser social, o homem depende do contexto da época em que vive, das relações que mantém com seus pares, dos movimentos da humanidade e seu legado cultural e científico, para atuar no mundo e, também, sofrer as intervenções dessa relação. Ele está imerso em uma cultura, em um tempo e em um espaço. Entretanto, no final do séc. XX e início do séc. XXI, essa cultura deixa de ser única à medida que a tecnologia possibilita a interação instantânea, ilimitada e irrefreável entre pessoas de nações do mundo inteiro, pela rede mundial de computadores. Por meio do ciberespaço e da cibercultura, a interação entre as pessoas, entre as nações, entre as culturas se amplia e o diálogo entre os homens passa a ser planetário.

Se há vinte anos a escola tinha a incumbência de transmitir os conhecimentos humanos de geração a geração, atualmente, essa postura mostra-se pouco atraente e profícua, diante do universo de ideias e procedimentos encontrados nas relações horizontais²⁶ de construção do saber, estabelecidas no ciberespaço, o que seria, inclusive, impossível de inventariar. O legado cultural e científico humano deixa de ser encontrado exclusivamente na escola para ser buscado, construído e reconstruído na web; isso demanda novas relações do homem com o conhecimento e dos homens entre si, o que exige dessa instituição formar pessoas mais conscientes de seus valores, de seus princípios, de seus sonhos e que sejam, sobretudo, capazes de dialogar com deferência, de se relacionar, de construir o conhecimento de forma colaborativa, de analisar, avaliar, valorar, decidir e agir.

Na sociedade do conhecimento, o homem reflete o seu saber nas telas dos computadores à medida que cria e/ou se inscreve nos discursos das temáticas em voga. Ao se inscrever em interlocução com outros, ele reflete e se vê refletido, ele se conhece e autorreconhece, protagonizando sua presença no mundo. Além do conhecimento da humanidade, a tela do computador reflete para a própria pessoa o conhecimento que ela ali socializou e, ainda, como o mundo responde ao que proferiu. O movimento de conhecer, de refletir, de dizer, de se ver refletido, de manter diálogos e de gerar repercussões torna a internet extremamente atrativa ao homem, o que explica o grande crescimento do número de cidadãos que se utilizam desse meio. A facilidade de acesso à rede mundial de computadores e a riqueza que ela representa, tornam-na um elemento básico e necessário ao cotidiano das

²⁶ No ciberespaço, as relações de interação entre os interlocutores são horizontais, uma vez que não estão subordinadas a uma hierarquia (LEVY, 1999).

peças, configurando-se, inclusive, como um direito – o da inclusão digital. Na sociedade do conhecimento, conhecer e ser conhecido são algo irresistível; não se conectar significa estar à margem do que o mundo pode oferecer, e, embora a internet seja cada vez mais acessível, ainda há muitos excluídos.

Vale ratificar que toda tecnologia de informação e comunicação enquanto legado humano é um direito – isso significa dizer que todas suas potencialidades são possibilidades para e da humanidade. É nessa perspectiva que entendemos a Educação a Distância que, apesar de não ter sido originada da internet, foi extremamente ampliada por seus recursos. A EAD é uma das possibilidades das TICs – é a possibilidade de Educação a Distância, sobretudo para pessoas que não teriam outro meio de se engajarem em uma educação formal. Enquanto meio de democratização da educação, a EAD é um direito irrevogável e irrefreável, porque é legítima e se traduz como um recurso em expansão no ciberespaço.

A educação, como zelo e intervenção humana ao desenvolvimento do outro, atrai para o educador a responsabilidade do processo de heteronomia; de acompanhamento desse outro que, presumidamente, precisa ser tutelado por alguém mais capaz. Entretanto, a autonomia e o altruísmo dos educadores não os tornam isentos das adversidades do mundo e de sua natureza humana. Eles vivenciam as adversidades como as outras pessoas, embora conhecer como o indivíduo se desenvolve – objeto de estudo e da profissão docente – possa ampliar as possibilidades dos educadores de entenderem melhor a si mesmos, as pessoas, a vida e o mundo, o que, supostamente, lhes oportunizariam reflexões mais profundas, maiores vislumbres de compreensão e conjecturas – maior consciência e, com ela, maiores angústias e/ou esperanças. O educador, como todos os outros seres humanos, está imerso em suas circunstâncias que são biológicas, subjetivas, culturais, históricas, sociais e políticas, em um tempo e em um espaço. E é, nessas circunstâncias, que realizam o trabalho docente, objetivando o equilíbrio entre seus ideais de educação, os ideais das instituições em que lecionam, os ideais dos pais e/ou alunos e os ideais da sociedade a que pertencem, uma vez que todos esses atores são interdependentes.

Por meio do ciberespaço e da cibercultura, os educadores veem a relação da humanidade com o conhecimento mudar e, nesse cenário, a EAD despontando-se como alternativa emergente para a formação das pessoas e para o ingresso, saída ou continuação dos docentes no mercado de trabalho. Se a EAD amplia o horizonte de aprendizagem aos cidadãos; para os professores, ela traz um movimento maior: a de possível substituição de postos de trabalhos da modalidade presencial para a modalidade a distância e, com isso, a necessidade profissional urgente de aprender a ensinar a distância. Na esteira veloz dos

avanços tecnológicos, a EAD se instalou atendendo objetivos de IES particulares e de políticas públicas, tragando os professores que, perplexos ou não, coagidos ou não, aceitam o desafio de entender as inovações trazidas por ela, o que requer seu desenvolvimento profissional nesta área. Nesse viés, partimos da hipótese de que a modalidade de Educação a Distância exige novas competências ao professor. Sendo assim, esta dissertação teve como propósito elucidar o processo de docência dos professores de EAD, tendo como objetivo geral delinear as competências do professor da modalidade de Educação a Distância.

Ao caracterizar a modalidade de Educação a Distância no Brasil, percebemos que as dimensões continentais do país, que demandam alto custo de transporte aliado à frágil situação econômica de grande parcela da população, somadas ao aumento do acesso dos cidadãos a internet, de diversas faixas etárias e de diversas regiões, constituem um contexto favorável à EAD. A possibilidade de estudar por meio da internet e sem ter que se locomover oportuniza a essa população engajar-se na educação formal, especialmente no ensino superior, o que assevera o caráter democratizador dessa modalidade. No entanto, compreendemos que o cenário da EAD no país ainda é condizente com práticas fordistas e neofordistas de educação, o que atende interesses de mercado de IES particulares e de políticas públicas pouco coerentes com a qualidade, configurando a industrialização do conhecimento. Cursos caracterizados pela mecanização, pela racionalização, pela produção em massa, entre outros aspectos, fazem parte da realidade de trabalho dos professores da educação a distância em nosso país. Esses profissionais vivenciam cotidianamente o desafio de lidar com a precarização do trabalho docente, especialmente na relação tempo/atividades/número de alunos; de desenvolver novas competências ou ampliar as que já têm para darem conta das exigências dessa modalidade; e, por último, de lidar com alunos que estão em simbiose com o sistema de mercado de títulos, almejando uma educação fácil. Apesar dessas dificuldades, entendemos que a EAD, ainda sim, configura-se como instrumento de democratização da educação e seus princípios podem ser consoantes às teorias de interação e comunicação, à pedagogia socioconstrutivista, ao sociointeracionismo, e, também, ao conectivismo. A EAD é um processo que não pode ser negligenciado, mas melhorado, pois se constitui na possibilidade de um salto de desenvolvimento intelectual dos cidadãos brasileiros.

Entretanto, esse salto de desenvolvimento apenas será possível, por meio do trabalho docente. Compreendemos que ensinar com um tempo flexível, em um meio virtual, utilizando diferentes linguagens, traz ao professor uma conjectura diferente da conjectura da educação presencial. Diante de situações novas, o professor cria novas formas de agir, articulando o que já sabe com o desconhecido, relacionando repertórios de esquemas mentais consolidados com

hipóteses que constrói, mobilizando aptidões, conhecimentos e procedimentos sabidos para atingir novos objetivos, extrapolando o seu fazer docente para efetivar a educação pretendida. Inerente a isso, ao assumir sua responsabilidade docente, o educador reflete em relação aos princípios que norteiam suas ações e sua concepção de educação em relação à Educação a Distância, em uma arena de interdependência entre as concepções e os princípios defendidos pela IES, pelo aluno e/ou pais, pelos órgãos governamentais, pela sociedade, e pelo próprio professor, instaurando o embate de sentidos, em uma dialética constante, no exercício de sua autonomia e no desenvolvimento de suas competências.

Nessa perspectiva, para pesquisar as competências do professor a distância, assumimos a concepção de competências de Perrenoud (1999, 2000) por entendermos que ela evidencia os pontos-base do conceito, assim, concebemos competências como as capacidades do ser humano de agir de forma eficaz em determinado tipo de situação, mobilizando recursos cognitivos e competências específicas, para atingir o objetivo pretendido. A partir desse conceito e da pesquisa que realizamos, delineamos nove competências do professor da Educação a Distância, considerando as tipologias professor-tutor, professor-especialista e professor-conteudista, que compõem a equipe de docentes dessa modalidade. Para definirmos essas nove competências gerais, elencamos trezentos e doze competências específicas. Ressaltamos que houve artigos que não categorizaram a função docente em tipologias, adotando um perfil geral de professores. Essas competências também foram elencadas na pesquisa. Acreditamos que o fato dos autores destes artigos não classificarem a tipologia dos professores de EAD revela um posicionamento deles em entender a função do professor como algo único e não categorizável.

Consideramos que os objetivos dessa dissertação foram atingidos, uma vez que delineamos como competências gerais dos professores-tutores “planejamento”, “acolhimento empático”, “motivação”, “acompanhamento”, “tecnologia digital”, “mediação” e “autodesenvolvimento docente”; como competências do professor-especialista “planejamento” e “acompanhamento”; do professor-conteudista “planejamento” e “produção do material didático”; e, por último, como competência do professor perfil geral, obtivemos “planejamento”, “motivação”, “acompanhamento”, “tecnologia digital”, “criação do percurso didático”, “mediação” e “autodesenvolvimento docente”.

As competências delineadas na pesquisa foram coerentes com os conhecimentos evidenciados pelos teóricos que nos fundamentam, entretanto, estranhamos a pequena ocorrência de competências relacionadas às videoaulas e videoconferências, tão comuns nas arquiteturas pedagógicas dos cursos. As competências gerais de maior relevância na pesquisa,

considerando a quantidade de competências específicas elencadas para cada uma, foram a “mediação”, a “criação do percurso didático” e a competência “autodesenvolvimento docente”, o que demandaram as seguintes reflexões.

Acreditamos que a “mediação” é condição *sine qua non* do processo de ensino aprendizagem e revela uma perspectiva sociointeracionista de educação. A mediação pode ser feita pela dialogicidade do material didático ou na interação dos professores com os aprendizes por variados recursos, mas uma forma não substitui a outra. Neste último caso, é realizada, sobretudo, pelo professor-tutor que atende o aluno, em suas especificidades, compreendendo-o em todas suas dimensões e humanizando o processo ensino-aprendizagem. Quando o professor medeia esse processo, ele leva o aluno a fazer suas próprias constatações e construções, entendendo-o como sujeito de sua aprendizagem, formando-o para autonomia. O aluno compreende, também, a rigorosidade metódica com a qual o professor lida com o objeto de estudo.

Na sociedade do conhecimento, a mediação do professor é ainda mais imprescindível, principalmente, porque é o momento em que o aprendiz tem as atenções e o cuidado de outro ser humano que reconhece sua singularidade e se preocupa com sua formação, intervindo, dando *feedbacks* com o objetivo exclusivo de ajudá-lo e compreendendo-o como um ser que ainda está aprendendo. Além disso, essa competência é fundamental para formar um aluno capaz de estabelecer comparações, analisar, dialogar, defender o que acredita, tomar atitudes e se relacionar, o que é crucial na sociedade contemporânea.

A competência “criação do percurso didático” é fundamental ao professor, porque, por meio dela, ele instaura o processo ensino-aprendizagem. Assim, todos os elementos devem ser engendrados de forma lógica e estratégica para atingir os objetivos pretendidos, tanto em relação à construção de conhecimentos dos alunos, quanto ao desenvolvimento de suas competências. Para criar esse percurso, o professor deve conseguir idealizar o processo passo a passo, prevendo suas consequências; assim ele parte da experiência que teve com seus ex-alunos para imaginar como os próximos alunos irão reagir a cada proposta. Ressaltamos que na EAD, o espaço da aprendizagem é um espaço virtual, criado pelo professor, uma vez que ele é quem escolhe os recursos que serão usados, de que forma e em que tempo. Assim, a competência criação do percurso didático depende também de sua competência “tecnologia digital”, pois o educador deve compreender bem as TICs, a cibercultura e suas possibilidades, para conseguir escolher as melhores ferramentas e formular as melhores estratégias diante de

seus objetivos. Além disso, como todo ambiente é escolhido pelo professor, ele detém um maior controle do ensino, o que lhe atribui uma maior responsabilidade.

Na sociedade do conhecimento, os diálogos no ciberespaço são travados sem norte, sem hierarquizações, sem “caminhos” previstos. Sendo assim, a oportunidade de trilhar um percurso que leve a objetivos definidos de aprendizagem é uma experiência significativa ao aluno, porque há maiores possibilidades da aprendizagem se efetivar, e, ainda, com a chancela de um profissional responsável por ela, amparando o que efetivamente é relevante na área em questão. Vale ressaltar que, ao vivenciar caminhos de aprendizagem, o aluno aprende formas de como aprender e, ainda, compreende melhor seu papel nos cenários em que participa, exercitando sua reflexividade, o que o ajudará a estabelecer novas relações com o conhecimento e, por decorrência, com outras pessoas.

A terceira competência de maior relevância em nossa pesquisa é o “autodesenvolvimento docente”. Salientamos que ela evidencia a constatação do professor de sua necessidade de autodesenvolvimento, o que nos faz inferir que sua atuação nessa modalidade ainda é incipiente e sua formação, ainda, insatisfatória. Além disso, inferimos que ela decorre, também, da adaptação do docente ao dinamismo das inovações tecnológicas, uma vez que estas são condicionantes na EAD. Percebemos que a competência “autodesenvolvimento docente” deve ser compreendida, principalmente, em relação às competências específicas que dizem respeito à virtualidade, uma vez que, na EAD, o ambiente virtual de aprendizagem é predominante e, na maior parte dos cursos, é o único espaço disponibilizado, configurando-se, nesse sentido, em um desafio ao professor dessa modalidade. Destacamos que o ambiente virtual é exclusivamente simbólico o que demanda ao professor intensa necessidade de esquemas de abstração, tanto no sentido de imaginar esse ambiente para criá-lo, quanto durante suas intervenções que são sempre mediadas pela tecnologia.

Análogo a esse processo, realçamos a competência específica “Conseguir se colocar na posição discente, com empatia”, porque além da abstração, o professor precisa sentir as necessidades do aluno, entendendo como ele vivencia o processo ensino-aprendizagem, conjecturando suas dúvidas, suas necessidades intelectuais e, também, emocionais, para poder ajudá-lo. Como o ambiente virtual é sempre mediado pelas TICs, a aproximação entre aluno e professor exige do educador, fundamentalmente, as competências de abstrair, imaginar, inferir, compreendendo o aluno com sensibilidade, por meio dos signos que interpõem e possibilitam essa aproximação.

Constatamos que as competências gerais delineadas na pesquisa vão ao encontro das competências dos professores de EAD, delineadas por Schneider, Silva e Behar (2013). As competências delineadas em nosso trabalho também mostraram consonância com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), porém agregaram um maior conhecimento, uma vez que ampliaram o espectro das competências e revelaram a relação entre competências específicas e competências gerais. A pesquisa também mostrou consonância com as competências dos professores da modalidade presencial (PERRENOUD, 2000), revelando que as naturezas das competências gerais são as mesmas, entretanto a amplitude é diferente; distinguindo-se, principalmente, em relação à intensidade de exigências de competências específicas relacionadas ao espaço virtual, predominante na EAD.

Ao desvelar o desdobramento das competências do professor da Educação a Distância, nossa pesquisa mostrou que em relação ao desenvolvimento desses docentes há uma tendência, nas discussões acadêmicas, de se esperar que estes educadores possibilitem uma educação que leve em conta a singularidade dos aprendizes, que intervenha de forma efetiva em seu desenvolvimento, considerando suas dimensões biológicas, afetivas, sociais e intelectuais, para uma formação autônoma. Assim, essas competências revelam um movimento da academia em acreditar no papel do docente da EAD no sentido das teorias de interação e comunicação, da pedagogia socioconstrutivista, do sociointeracionismo e, também, do conectivismo, condizentes com a sociedade do conhecimento.

Vale ressaltar que mostramos as competências do professor de Educação a Distância citadas nos artigos da CAPES, entretanto, entendemos que pesquisas de campo devem ser realizadas, para constatarem se tais competências têm sido, efetivamente, contempladas nas IES e como isso ocorre – expondo a coerência entre o que se espera e o que é realizado.

Sugerimos, ainda, pesquisas que esclareçam como professores e alunos vivenciam a virtualidade da EAD, mostrando se esse aspecto é preponderante em relação aos demais, esclarecendo como o AVA, enquanto meio tecnológico, constituído predominantemente por signos, influencia o processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das faculdades mentais e das competências de seus integrantes. Assumindo uma perspectiva vygotskyana, consideramos essas pesquisas relevantes, por entendermos que as relações entre os indivíduos, e os indivíduos e o mundo são realizadas, por meio de instrumentos físicos e instrumentos simbólicos, de acordo com o contexto sociocultural, e que tais relações e seu meio, constituem um processo dialético em que o homem, através desses instrumentos e com seus pares, transforma esse meio e é, também, transformado por ele.

Sabemos que apenas o desenvolvimento das competências do professor não determina as perspectivas da EAD no país, uma vez que estas dependem também de questões de natureza política, social e econômica. No entanto, acreditamos que, por meio desta dissertação, demos um passo relevante, pois à medida que identificamos essas competências, temos maior consciência do trabalho docente: de seus princípios, de suas formas, de seus desafios, de suas possibilidades e de seu valor.

REFERÊNCIAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil** – Censo EADBR. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2016.
- ACOMPANHAR. In: Dicionário Michaelis *On-line* da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 22 set. 2016.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. **Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior**. Educação em Revista. v.31 n.3. Belo Horizonte, Jul/Set.,2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Maria Apenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Col. Ensino Superior). Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/BAKHTIN,%20Mikhail.%20Est%C3%A9tica%20da%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Verbal.%20S%C3%A3o%20Paulo.%20Martins%20Fontes,%202003.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira; REIS, Verónica Lima dos. A função tutorial na formação continuada docente. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 12(1), p. 37-62. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEHAR, Patrícia Alejandra et al. Competências – conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: ____ (Org.) **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).
- BORBA, Marcelo de Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; AMARAL, Rúbia Barcelos. **Educação a Distância online**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- _____. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação a Distância. Brasília/DF, 2005. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br/>> . Acesso em: 25 jul. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior – Censup**. 2013. (power-point). Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior – Censup**. 2014b. (power-point). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=28571-apresentacao-censo-superior-imprensa-04-12-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Portal Brasil. **PNAD 2012: cai o percentual de pessoas sem instrução**. 30 set. 2014e. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/pnad-2012-cai-o-percentual-de-pessoas-sem-instrucao>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Portal de Periódicos CAPES/MEC. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=Clipping&view=pnewsclipping&cid=335&mn=71>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Formação pedagógica em educação profissional na área da saúde: Enfermagem**. Livro do Tutor. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1318-Formacao_pedagogica_tutor.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CAMÕES, Luis Vaz de. Os Lusíadas. 1572. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000162.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; GELLER, Marlise; PASSERINO, Liliana. **Navegando em ambientes virtuais: metodologias e estratégias para o novo aluno**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/carneiroNavegando.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2016.

CARVALHO, Ana Beatriz . **Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem** In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

CASTRO, Alexandre de Carvalho; PORTUGAL, Francisco Teixeira; JACÓ-VILELA, Ana Maria. Proposição bakhtiniana para análise da produção em psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-99, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a11v16n1>>. Acesso em 25 jul. 2016.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma Lattes. Currículo de Maria Luiza Belloni. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CORDEIRO, Bernadete M. P.; ROSA, Cynthia; FREITAS, Marilene de. **Educação a Distância e o Conteudista**: uma relação dialógica. 2006. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc034.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação**. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1998. Disponível em: <<https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/coutinho-e-moreira-psicologia-da-educac3a7c3a3o-5c2aaed-abordagens-interacionistas-p.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2016.

DALBERIO, Osvaldo, DALBERIO, Maria Célia Borges. **Metodologia Científica**: desafio e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção Educação Superior).

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

EDUARDO, Carlos. Universidade discute o futuro da educação no contexto das mídias digitais. 2011. In: Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <<http://licenciaturaciencias.usp.br/noticias/universidade-discute-o-futuro-da-educacao-no-contexto-das-midias-digitais/>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

FERRARI, Fernanda Barbosa; LAPOLLI, Édis Mafra. **Utilizando a videoconferência como meio didático na Educação a Distância**. 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto05.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

GARCÍA, Irama; CHACÍN, Rosa Amaro de.; BRIOLI, Carmen. La valoración del docente universitario en entornos virtuales: algunos descriptores claves. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 19, p.205-226, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A Educação a Distância no ensino superior e a lógica das competências. **Revista Gestão Universitária na América Latina**: Revista GUAL, v. 6(1), p.273-286, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

HIPERTEXTO. Dicionário *On-line* Priberam. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/hipertexto>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

IBGE. **Área territorial oficial**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2014/default_tab_ods.shtm>. Acesso em: 22 jul. 2015a.

IBGE. **Indicadores IBGE**. Pesquisa mensal de emprego. Maio de 2015b. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2015/pme_201505pubCompleta.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2013 (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2015c. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63999.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

KÜHL, Marcos Roberto. et al. O valor das competências docentes no ensino da Administração. **RAUSP**: Revista de Administração da Universidade de São Paulo, v. 48 (4), p.783-799, dez, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

LEVY, Pierry. A educação na era do conhecimento. Mesa-redonda 16 de maio de 2012. 1h35min. **UNISINOS**. Vídeo. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=uQ-NhG4C6m0>>. Acesso em: 18 de jun. 2016.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999. Disponível em: <<http://lelivros.xyz/book/download-cibercultura-pierre-levy-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades**: Elementos para uma reflexão pedagógica. 1999. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2016.

MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magali Teresinha; BEHAR, Patrícia Alejandra. Domínio tecnológico – saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. (Org.) **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: competências e qualidade. 2. ed. São Paulo: Editora Escrituras, 2010.

MACHADO, Nilson. **Educação por competências**. Edições SM Brasil. 2012. Vídeo 20 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TgS6VNI328U>>. Acesso em: 21 maio 2016.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning – Portal Educação, 2011.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Serie Educação e Tecnologia).

MENDES, Noélia Teixeira. et al. Competência socioafetivas aceitação e honradez segundo a percepção de tutores a distância. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 18(1), p.129-149. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

MENDES, Valdelaine. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. **Educação em Revista**. v.28 n.2. Belo Horizonte, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200006#nt07> Acesso em: 04 abr. 2016.

MENEGHEL, Patrícia da Silva. A semiótica no contexto da Educação a Distância: relato de experiência de utilização de signos midiáticos no espaço Unisulvirtual de aprendizagem. **ABED**, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009105228.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

MORAN, José Manuel. Os desafios da Educação a Distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Quem sou. Disponível em:< <http://www2.eca.usp.br/moran/>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. A Educação a Distância e a Formação de Professores. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

OLIVEIRA, Ana Maria Araújo. O papel do tutor em cursos de Educação a Distância: competências e habilidades. **Revista Multitexto**, v. 2 (1), p. 23-29, feb. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. A ação docente na Educação a Distância: competências para a mediação em rede. **Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, v. 2, p. 69-85. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SANTOS, Lázaro. Tutoria em Educação a Distância: didáticas e competências do novo “fazer pedagógico”. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13(38), p. 203-223, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

OLIVEIRA, Eloiza; REGO, Marta Cardoso Lima C.; VILLARDI, Raquel Marques. Aprendizagem mediada por ferramenta de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância. **Educação & Sociedade**, v. 28 (101), p.1413-1434, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na transição paradigmática**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de; BOCCA, Francisco Verardi. Sobre competência e habilidade – algumas considerações e uma contribuição de Condillac. In: MARTINS, Marcos Francisco; PEREIRA, Ascísio dos Reis. (Org.). **Filosofia e Educação**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014, p. 177-192.

PAIVA, Kely Cesar Martins. et al. Competências e e-competências de professores de administração. **Revista Pretexto**, v. 15(1), p. 99-115. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora 2002.

RIVILLA, Antônio María; GARRIDO, María Concepción Domínguez; ROMERO, Cristina Sánchez. Lá comunicaci3n didáctica en la tutoria virtual. **ETD: Educaç3o Temática Digital**, v. 12, p.12-30. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ROMANCINI, Richard. Web 2.0 e EAD: riscos e possibilidades. **Em Quest3o**, v. 16, p.179-192, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SCHNEIDER, Dayse; SILVA, Ketia Kellen Araújo; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competência dos atores de Educaç3o a Distância – professor, tutor e aluno. In: BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.) **Competências em Educaç3o a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SENO, Wesley Peron; BELHOT, Renato Vairo. Delimitando a fronteira para a identificaç3o de competências para a capacitaç3o de professores de engenharia para o ensino a distância. **Gest3o & Produç3o**, v. 16(3), p. 502-514, set. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SILVEIRA, Márcio Rogério; COCCO, Rodrigo Giraldi. Transporte público, mobilidade e planejamento urbano: contradições essenciais. **Estudos Avançados**, São Paulo. vol. 27, n. 79, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 26 mar. 2016.

TELECURSO. Sobre o telecurso. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

TENÓRIO, André; TELES, Aline dos Santos; TENÓRIO, Thaís. Levantamento de competências pedagógicas necessárias a tutores da Educação a Distância. **RIED: revista iberoamericana de educación a distancia**, v. 19 (1), p.183-207, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

TORNAGHI, Alberto. Computadores, internet e Educação a Distância. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

UAM – Universidade Autónoma de Madri. Facultad de Psicología. Resumen curriculum vitae Juan Ignacio Pozo Municio. Disponível em: <<https://www.uam.es/ss/Satellite>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

UNIVERSITÉ de Genève. Laboratoire de Recherche Innovation – Formation – Éducation. Philippe Perrenoud. Disponível em: <<https://www.unige.ch/fapse/life/equipe/philippe-perrenoud/>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

VALENTE, José Armando. Educação a Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Lydia Kuper. Revisão e adaptação Napoleon Jesus Vidarte Vargas. Irina Filanova. Madri: Visordis. S.A. 2000.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid - Espanha: Narcea, 2006.