

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daisy Schneider

**MP-CompEAD:
modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores
em educação a distância**

Porto Alegre
2014

Daisy Schneider

**MP-CompEAD:
modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores
em educação a distância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patricia Alejandra Behar

Linha de Pesquisa: Informática na Educação

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Schneider, Daisy

MP-CompEAD: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância / Daisy Schneider. -- 2014. 298 f.

Orientadora: Patricia Alejandra Behar.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Modelos Pedagógicos. 2. Educação a Distância. 3. Mapeamento de Competências. 4. Construção de Competências. I. Behar, Patricia Alejandra, orient. II. Título.

Daisy Schneider

MP-CompEAD:

**modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores
em educação a distância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2014.

Prof.^a Dr.^a Patricia Alejandra Behar – Orientadora

Prof. Dr.^a Maria Stephanou – PPGEdU/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Mára Lúcia Fernandes Carneiro – Instituto de Psicologia/UFRGS

Prof.^a Dr.^a Eliane Schlemmer – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Ao longo do desenvolvimento do curso de Doutorado em Educação foram muitas as experiências, ações, interações e aprendizagens. Ao concluir esta caminhada, quero agradecer...

... à Deus pelas bênçãos, luz, acolhimento e força que concede ao longo de minha existência.

... à minha família pela compreensão, apoio, incentivo e amor constantes.

... à UFRGS por tudo que possibilitou e viabilizou durante a minha trajetória profissional.

... à minha orientadora Patricia Alejandra Behar por acreditar em mim, pelo incentivo, pelo afeto e pelo seu exemplo durante toda esta caminhada desde a graduação em Pedagogia.

... aos membros da banca de qualificação e tese Eliseo Berni Reategui, Maria Stephanou, Mára Lúcia Fernandes Carneiro e Eliane Schlemmer pelas valiosas contribuições para a melhoria desta tese.

... às queridas colegas e amigas, Daniela Forgiarini Pereira e Ketia Kellen Araújo da Silva, que ajudaram debatendo sobre as competências e trabalhando junto comigo em ações e pesquisas ao longo do curso de Doutorado em Educação.

... ao grupo desenvolvedor do objeto de aprendizagem CompEAD pela parceria.

... aos alunos participantes da pesquisa pelo aceite, engajamento e interesse.

... à Heide Heinen, pela monitoria nos cursos da primeira etapa da pesquisa.

... aos colegas e amigos Cláudia Zank, Letícia Rocha Machado, Larissa Ebeling, Gerson Luiz Millan, Magalí Teresinha Longhi e Marleni Nascimento Matte pela colaboração nos cursos e/ou com os instrumentos de pesquisa.

... à colega e amiga Ana Vilma Tijiboy pelo apoio e incentivo.

... às bolsistas do NUTED Sabrina Emanuele de Almeida da Luz e Sibebe Pedroso Loss pela colaboração na testagem do Questionário de Mapeamento de Competências.

... ao grupo de orientandos do NUTED pelos debates e contribuições.

... ao Coordenador institucional UAB/UFRGS (gestão 2007-2013), Luis Alberto Segovia Gonzalez, à gerente de capacitações da Secretaria de Educação a Distância (SEAD), Luciana Boff Turchielo, e sua assistente Eliane Almeida Pereira Brochet, bem como à Divisão de Capacitações da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) da UFRGS pela abertura do espaço para a realização dos cursos com vistas à coleta de dados desta pesquisa.

... aos Secretários da SEAD professores Sérgio Roberto Kieling Franco (gestão 2008-2012) e Mára Lúcia Fernandes Carneiro (gestão 2012-2016), ao Vice-Secretário Silvestre Novak (gestões 2008-2012 e 2012-2016), e à Coordenadora da Equipe Coordenação Acadêmica da SEAD, Maria Zaida Ramos Vurdel, pela compreensão para a realização deste curso.

Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não-pronta e vai se fazendo. (Mário Sérgio Cortella)

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas)

RESUMO

A presente tese visou à construção e à validação de uma proposta de modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância - MP-CompEAD. O objetivo é analisar as possíveis contribuições do MP-CompEAD para o processo de construção de competências por esses atores. A fundamentação teórica encontra-se nas obras de Philippe Perrenoud e Guy Le Boterf no que diz respeito às competências, de Patricia Alejandra Behar quanto aos modelos pedagógicos e Jean Piaget acerca da teoria da Epistemologia Genética. Parte-se do pressuposto de que um curso baseado no modelo sugerido possa contribuir para a construção de competências. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória (primeira fase) e estudo de caso (segunda fase). Na primeira etapa, desenvolveu-se o objeto de aprendizagem CompEAD (Competências para a Educação a Distância), como também foram realizadas ações-piloto e cursos para o mapeamento de competências e levantamento de estratégias pedagógicas. Esses dois últimos aspectos compõem as questões secundárias e objetivos específicos da investigação, sendo respondidos nessa fase. Na segunda etapa, com base nos primeiros resultados, foi criado e validado o MP-CompEAD, a partir de três cursos elaborados com base no modelo. O público dos cursos oferecidos para a coleta de dados em ambas as fases da pesquisa constituiu-se de indivíduos de instituições de ensino públicas e privadas. As turmas foram compostas por alunos: (1) com experiência em educação a distância (EAD) - participantes que atuam ou atuaram como professores e/ou tutores; (2) sem experiência na modalidade - interessados em ingressar como professores e/ou tutores em cursos a distância (primeira e segunda etapas); e (3) uma turma mista em termos de experiência (aplicada apenas na segunda etapa da pesquisa). Os instrumentos utilizados foram os ambientes virtuais de aprendizagem institucionais RODA e MOODLE, além da Roda das Competências, do bloco de anotações, do objeto de aprendizagem CompEAD e dos questionários. Como resultado, portanto, obteve-se um mapeamento de competências consideradas básicas para professores e para tutores atuarem na educação a distância, um quadro de estratégias pedagógicas e o Modelo Pedagógico MP-CompEAD. As contribuições desse modelo pedagógico para os sujeitos participantes na construção de competências para a EAD verificadas na sua validação envolvem os seguintes aspectos: compreensão sobre a EAD e os papéis dos seus atores; experiências proporcionadas pela aplicação das estratégias; possibilidades de reflexão sobre a prática na modalidade, os próprios recursos e os processos de aprendizagem.

Palavras-Chave: Modelos Pedagógicos. Educação a Distância. Mapeamento de Competências. Construção de Competências.

SCHNEIDER, Daisy. **MP-CompEAD: Modelo pedagógico baseado em competências para professores e tutores em educação a distância**. Porto Alegre, 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ABSTRACT

This thesis aimed to build and validate a proposal for a pedagogical model based on teachers' and tutors' competencies in distance education called MP-CompEAD. The goal is to analyze the possible contributions of the MP-CompEAD for the process of competency building with teachers and tutors being the actors. The theoretical foundation could be found in the works by Philippe Perrenoud and Guy Le Boterf regarding the competencies, also in Patricia Alejandra Behar's work regarding the pedagogical models and Jean Piaget's Genetic Epistemology's theory. It is assumed that a course based on the proposed model will contribute to build up the competencies. The methodology used was the qualitative research, exploratory type (first phase) and case study (second phase). In the first phase, we developed the learning goal called CompEAD (competencies for distance education), as well as some pilot actions and courses for competency mapping and a pedagogical strategies survey. These last two aspects are part of the secondary issues and specific objectives of the study that were answered at this phase. In the second phase, based on the first results, we created and validated the MP-CompEAD, from the three courses that were made based on the template. The audience of the courses offered for the data collection in both phases of the research consisted of individuals from public and private education institutions. The classes were composed of students: (1) with experience in distance education (DE) -participants that act or acted as teachers and/or tutors; (2) without experience in DE-interested in joining as teachers and/or tutors in distance education (first and second phases); and (3) a mixed group regarding experience (applied only in the second phase of the research). The research instruments were the institutional virtual learning environments like MOODLE, ROODA, as well as the Competency Wheel, the scratchpad, CompEAD learning goal and questionnaires. As a result, therefore, we obtained the competency mapping considered basic to teachers and tutors work on distance learning, a framework of pedagogic strategies and of the MP-CompEAD pedagogical model. The contributions of this pedagogical model for the participants in building competencies for the Distance Education verified in its validation involves: understanding about the DE and the role of people who are involved (the actors); experiences offered by the implementation of strategies; possibilities of reflection on practice mode, its own resources and learning processes.

Keywords: Pedagogical Models. Distance Education. Competency Mapping. Competency Building.

SCHNEIDER, Daisy. **MP-CompEAD: Modelo pedagógico baseado em competências para professores e tutores em educação a distância.** Porto Alegre, 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RESUMEN

Esta tesis buscó la construcción y la validación de una propuesta de modelo pedagógico basado en competencias para profesores y tutores en educación a distancia - MP-CompEAD. El objetivo es analizar las posibles contribuciones del MP-CompEAD para el proceso de construcción de competencias por estos actores. La fundamentación teórica reside en las obras de Philippe Perrenoud y de Guy Le Boterf, respecto a las competencias, de Patricia Alejandra Behar, tocante a los modelos pedagógicos y de Jean Piaget, acerca de la teoría de la Epistemología Genética. Se parte del presupuesto de que un curso basado en el modelo sugerido pueda contribuir para la construcción de competencias. La metodología utilizada fue la pesquisa cualitativa, del tipo exploratoria (primera fase) y estudio de caso (segunda fase). En la primera etapa, se desarrolló el objeto de aprendizaje CompEAD (Competencias para la Educación a Distancia). Además, se realizaron acciones-piloto y cursos para la identificación de competencias y establecimiento de estrategias pedagógicas. Estos dos últimos aspectos componen las cuestiones secundarias y objetivos específicos del estudio, y fueron respondidos en esa fase. En la segunda etapa, con base en los primeros resultados, se creó y validó el MP-CompEAD, a partir de tres cursos elaborados con base en el modelo. El público de los cursos ofrecidos para la recolección de datos en ambas las fases de la pesquisa se constituyó de individuos de instituciones de enseñanza pública y privada. Los grupos fueron compuestos por alumnos: (1) con experiencia en educación a distancia (EAD) - participantes que actúan o actuaron como profesores y/o tutores; (2) sin experiencia en esta modalidad - interesados en ingresar como profesores y/o tutores en cursos virtuales (primera y segunda etapas); y (3) un grupo mixto en términos de experiencia (aplicada solamente en la segunda etapa de la pesquisa). Los instrumentos utilizados fueron los ambientes virtuales de aprendizaje institucionales ROODA y MOODLE, además de la Rueda de las Competencias, del cuaderno de anotaciones, del objeto de aprendizaje CompEAD y de los cuestionarios. Como resultado, por lo tanto, se identificaron las competencias consideradas básicas para que profesores y tutores actúen en la educación a distancia, además de obtenerse un cuadro de estrategias pedagógicas y el Modelo Pedagógico MP-CompEAD. Las contribuciones de este modelo pedagógico para los sujetos participantes en la construcción de competencias para la EAD verificadas en su validación incluyen: comprensión sobre la EAD y los roles de sus actores; experiencias proporcionadas por el empleo de las estrategias; posibilidades de reflexión sobre la práctica en esta modalidad, los propios recursos y los procesos de aprendizaje.

Descripción: Modelos Pedagógicos. Educación a Distancia. Identificación de Competencias. Construcción de Competencias.

SCHNEIDER, Daisy. **MP-CompEAD: Modelo pedagógico baseado em competências para professores e tutores em educação a distância.** Porto Alegre, 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Percurso da Pesquisa	28
Figura 2 - Elementos de um Modelo Pedagógico.....	40
Figura 3 - Processo de Construção de Competências baseado em Piaget (1995) ...	86
Figura 4 - Síntese do Percurso da Primeira Etapa da Pesquisa	94
Figura 5 - Questionário de Mapeamento de Competências	100
Figura 6 - Passos para a Análise de Conteúdo	103
Figura 7 - Tela Inicial da Primeira Versão do OA CompEAD	107
Figura 8 - Tela de Entrada da Segunda Versão do OA CompEAD	108
Figura 9 - Tela Inicial da Segunda Versão do OA CompEAD	108
Figura 10 - Modelo Pedagógico da Oficina Competências na EAD de 2010/1	111
Figura 11 - Modelo Pedagógico da Oficina Competências na EAD de 2010/2	115
Figura 12 - Processo para o Mapeamento de Competências de Professores e de Tutores para a Educação a Distância	118
Figura 13 - Modelo Pedagógico da Oficina Competências para a EAD – 1ª edição – 2011/1	120
Figura 14 - Modelo Pedagógico da Oficina Competências para a EAD – 2ª edição – 2011/1	122
Figura 15 - Modelo Pedagógico baseado em Competências para a Atuação de Professores e de Tutores em Educação a Distância – MP-CompEAD	132
Figura 16 - Tela Inicial do Site do MP-CompEAD	139
Figura 17 - Tela de Descrição do Curso.....	139
Figura 18 - Tela de Descrição do Curso.....	139
Figura 19 - Box de Orientações sobre o Curso no MOODLE	140
Figura 20 - Box com Fórum Geral, Diário de Bordo e Documentos de Orientação do Curso.....	140
Figura 21 - Tela da Área de Testes no MOODLE	141
Figura 22 - Tela da Área de Testes no MOODLE	141
Figura 23 - Box da Semana 1 no MOODLE	142
Figura 24 - Box da Semana 1 no MOODLE	142
Figura 25 - Box da Semana 2 no MOODLE	142
Figura 26 - Box da Semana 2 no MOODLE	142

Figura 27 - Box da Semana 3 no MOODLE	143
Figura 28 - Box da Semana 4 no MOODLE	143
Figura 29 - Box da Semana 4 no MOODLE	143
Figura 30 - Box da Semana 5 no MOODLE	144
Figura 31 - Box da Semana 6 no MOODLE	144
Figura 32 - Material Complementar e Referências e Indicações Bibliográficas do Curso no MOODLE	145
Figura 33 - Quadro Comparativo de Mapeamento de Competências dos Alunos ..	148
Figura 34 - Comparativo quanto ao Sexo dos Participantes dos Cursos do MP-CompEAD	155
Figura 35 - Comparativo quanto à Faixa Etária dos Participantes dos Cursos do MP-CompEAD	155
Figura 36 - Comparativo sobre a Formação por Área de Conhecimento dos Alunos dos Cursos do MP-CompEAD.....	156
Figura 37 - Formação em Nível de Pós-Graduação dos Alunos dos Cursos do MP-CompEAD	157
Figura 38 - Tempo de Experiência Docente dos Alunos dos Cursos do MP-CompEAD	157
Figura 39 - Tempo de Experiência em Tutoria dos Alunos dos Cursos do MP-CompEAD	158
Figura 40 - Tipo de IES por Categoria Administrativa na qual os Alunos dos Cursos do MP-CompEAD têm Experiência como Professor e/ou Tutor	158
Figura 41 - Nível de Conhecimento sobre o MOODLE dos Participantes dos Cursos do MP-CompEAD.....	159
Figura 42 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Avaliação da Aprendizagem por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	162
Figura 43 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Comunicação Escrita por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	166
Figura 44 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Didática por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências.....	170

Figura 45 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Fluência Digital por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	173
Figura 46 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Organização por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências.....	177
Figura 47 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Planejamento Pedagógico por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	181
Figura 48 - Reconfiguração do Modelo Pedagógico baseado em Competências para a Atuação de Professores e de Tutores em Educação a Distância – MP-CompEAD.	207
Figura 49 - Perspectiva de Novas Investigações – Elaboração do MA-CompEAD.	221
Tabela 1 - Tutoria no Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO).....	55
Tabela 2 - Levantamento dos Conceitos de Competências	72
Tabela 3 - Funcionalidades Utilizadas nos AVAs	97
Tabela 4 - Produções dos Alunos para a Coleta de Dados.....	98
Tabela 5 - Quadro Comparativo da Listagem de Competências da Disciplina em relação à Listagem Inicial.....	113
Tabela 6 - Quadro Comparativo sobre as Competências do Professor	125
Tabela 7 - Quadro Comparativo sobre as Competências do Tutor	127
Tabela 8 - Quadro Comparativo com os Resultados do Levantamento de Estratégias Pedagógicas.....	129
Tabela 9 - Descrição e CHA da Competência de Avaliação da Aprendizagem	134
Tabela 10 - Descrição e CHA da Competência de Comunicação Escrita	134
Tabela 11 - Descrição e CHA da Competência de Didática	135
Tabela 12 - Descrição e CHA da Competência de Fluência Digital	135
Tabela 13 - Descrição e CHA da Competência de Organização.....	135
Tabela 14 - Descrição e CHA da Competência de Planejamento Pedagógico	136
Tabela 15 - Dados de Seleção e Realização dos Cursos	153
Tabela 16 - Justificativa dos Candidatos Selecionados para Não Iniciar o Curso...	154
Tabela 17 - Justificativa dos Alunos Selecionados quanto à Desistência do Curso	154
Tabela 18 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Avaliação da Aprendizagem em cada Turma por	

meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	163
Tabela 19 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Comunicação Escrita em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	167
Tabela 20 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Didática em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	171
Tabela 21 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Fluência Digital em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	174
Tabela 22 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Organização em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	178
Tabela 23 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Planejamento Pedagógico em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências	182
Tabela 24 - Aspectos Positivos e Negativos da Categoria Arquitetura Pedagógica do MP-CompEAD.....	188
Tabela 25 - Aspectos Positivos e Negativos da Categoria Estratégias Pedagógicas do MP-CompEAD.....	193
Tabela 26 - Aspectos Positivos e Negativos da Categoria Competências do MP-CompEAD	198
Tabela 27 - Aspectos Positivos e Negativos da Categoria Sistemática de Avaliação do MP-CompEAD.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- AP – Arquitetura Pedagógica
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
- CompEAD – Competências em Educação a Distância (objeto de aprendizagem)
- EAD – Educação a Distância
- EP – Estratégia Pedagógica
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- ICDE – *International Council for Open and Distance Education*
- IEEE – *Institute of Electrical and Electronic Engineers*
- IES – Instituição de Educação Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
- MP – Modelo Pedagógico
- MP-CompEAD – Modelo pedagógico baseado em competências para professores e tutores em educação a distância
- NUTED – Núcleo de Tecnologia Educacional aplicada à Educação
- OA – Objeto de Aprendizagem
- OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*
- PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPGIE – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação
- PROGESP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
- ROODA – Rede cOOperativa De Aprendizagem
- SEAD – Secretaria de Educação a Distância
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	26
2.1 PLANO DE TRABALHO	27
3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	29
3.1 MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EAD	36
3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM NOVO CONTEXTO DE AÇÃO PARA OS PROFESSORES E TUTORES.....	43
3.2.1 O Papel do Professor na EAD	45
3.2.2 O Papel do Tutor na EAD	52
4 COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	61
4.1 HISTÓRICO DO CONCEITO	61
4.2 CONCEITO DE COMPETÊNCIAS.....	66
4.2.1 A Questão dos Saberes	74
4.2.2 Conhecimento	76
4.2.3 Habilidade	77
4.2.4 Atitude	78
4.2.5 A Mobilização e o Contexto para as Competências	80
4.3 CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....	84
4.4 REVISÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	88
5 PERCURSO METODOLÓGICO	92
5.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	93
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	95
5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	96
5.4 ANÁLISE DE DADOS.....	102
6 PRIMEIROS CAMINHOS TRILHADOS: DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM COMPEAD E DE AÇÕES-PILOTO	105
6.1 COMPEAD – COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OBJETO DE APRENDIZAGEM DESTINADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE TUTORES PARA EAD	105
6.2 AÇÕES-PILOTO	109
6.2.1 Disciplina Oficinas Virtuais de Aprendizagem	109

6.2.2	Disciplina Modelos pedagógicos em Educação a Distância: das Tecnologias às Competências	112
6.2.3	Curso de Capacitação Oficina Competências para a EAD	114
7	CONSTRUINDO O MP-COMPEAD: MAPEANDO COMPETÊNCIAS PARA A EAD E LEVANTANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	117
7.1	OFICINA COMPETÊNCIAS NA EAD - 1ª EDIÇÃO	119
7.2	OFICINA COMPETÊNCIAS NA EAD - 2ª EDIÇÃO	121
7.3	RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA DE PESQUISA: COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O MP-COMPEAD	123
8	SEGUNDA ETAPA DE PESQUISA: CONSTRUINDO E VALIDANDO O MP-COMPEAD	130
8.1	AS COMPETÊNCIAS	133
8.2	ARQUITETURA PEDAGÓGICA	136
8.1.1	Aspectos Organizacionais	136
8.1.2	Aspecto de Conteúdo	139
8.1.3	Aspecto Tecnológico	140
8.1.4	Aspecto Metodológico	140
8.1.4.1	Estrutura e dinâmica das aulas presenciais	144
8.1.4.2	Estrutura e dinâmica das atividades a distância	145
8.3	SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO	146
8.4	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	149
8.4.1	Estratégias Pedagógicas com TIC	149
8.4.2	Estratégias Pedagógicas de Simulação	150
8.4.3	Estratégias Pedagógicas de Orientação e Estudo de Caso	150
9	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: RESULTADOS DA VALIDAÇÃO E DA AVALIAÇÃO DO MP-COMPEAD	152
9.1	APRESENTAÇÃO DOS CASOS: PERFIL DAS TURMAS	152
9.2	AVALIAÇÃO DO MP-COMPEAD	159
9.3	UNIDADES DE ANÁLISE	161
9.3.1	Unidade de Análise I: Construção de Competências	161
9.3.1.1	Categoria 1: Competência de Avaliação da Aprendizagem	162
9.3.1.2	Categoria 2: Competência de Comunicação Escrita	165
9.3.1.3	Categoria 3: Competência de Didática	169
9.3.1.4	Categoria 4: Competência de Fluência Digital	173

9.3.1.5 Categoria 5: Competência de Organização.....	176
9.3.1.6 Categoria 6: Competência de Planejamento Pedagógico	180
9.3.1.7 Dificuldades encontradas na coleta de dados para a Unidade de Análise I	184
9.3.2 Unidade de Análise II: Contribuições do MP-CompEAD.....	187
9.3.2.1 Categoria 1: Arquitetura Pedagógica.....	187
9.3.2.2 Categoria 2: Estratégias Pedagógicas	192
9.3.2.3 Categoria 3: Competências	198
9.3.2.4 Categoria 4: Sistemática de Avaliação	200
9.3.2.5 Síntese dos Resultados da Unidade de Análise II.....	205
9.4 RECONFIGURAÇÃO DO MP-COMPEAD	206
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
10.1 CAMINHOS TRILHADOS.....	217
10.2 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES.....	219
10.3 DESAFIOS E LIMITAÇÕES	220
10.4 PERSPECTIVAS DE NOVAS INVESTIGAÇÕES	221
REFERÊNCIAS.....	223
APÊNDICE A - MODELO DE RODA DAS COMPETÊNCIAS.....	240
APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	243
APÊNDICE C - DESCRIÇÃO DAS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS DAS AÇÕES-PILOTO E CURSOS DE CAPACITAÇÃO	246
APÊNDICE D- DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DO MP- COMPEAD	265
APÊNDICE E - TABELAS DE DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES E TUTORES PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MAPEADAS NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA	273
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE SELEÇÃO DOS ALUNOS E QUESTIONÁRIO DE MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS (SEGUNDA FASE DA PESQUISA) ...	279
ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE SELEÇÃO DOS ALUNOS PARA O CURSO DE COLETA DE DADOS – OFICINA COMPETÊNCIAS PARA A EAD - 1ª EDIÇÃO .	297

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como tema a construção e a validação de um modelo pedagógico baseado em competências para atuação de professores e de tutores¹ em Educação a Distância (EAD). O modelo resultante desta pesquisa intitula-se “MP-CompEAD”. O objetivo da investigação é analisar as possíveis contribuições do MP-CompEAD para o processo de construção de competências pelo seu público-alvo.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu da trajetória da autora desde seu ingresso no Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Patricia Alejandra Behar, o qual proporcionou diversas experiências nas áreas de Informática na Educação e Educação a Distância ao longo da graduação em Pedagogia. Da mesma forma, teve a oportunidade posteriormente de cursar o Mestrado em Educação nessa linha e a Especialização em Tutoria em Educação a Distância (ESPEAD), além de exercer os papéis de tutora e de professora em cursos a distância da UFRGS. Com isso, buscou ingressar no Doutorado em Educação na mesma instituição, com o intuito de aprofundar os conhecimentos e compreender as discussões que estavam surgindo na área, especialmente em relação à questão das competências. Assim, relacionou-se esse interesse de pesquisa com os últimos estudos do NUTED, da qual faz parte como colaboradora, sobre os modelos pedagógicos. Contribuindo para a composição da pesquisa, o exercício como assessora pedagógica na Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS permitiu conhecer a realidade de cursos em diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, constituiu-se a pesquisa.

¹ Buscou-se a definição de tutor no “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância”, disponível em <http://www.ufrgs.br/sead/sead-2/legislacao-ead/documentos/IAC%202012%20-%20Geral%20Maio12.pdf>, que é utilizado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do Ministério da Educação (MEC). “Este Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância” (MEC/INEP/DAES/SINAES, 2012, p. 1). Neste documento, apresenta-se duas definições de tutor, quais sejam, “tutor a distância” e “tutor presencial”. Nesta tese, será discutido apenas sobre o tutor a distância, com atuação próxima ao professor, que no documento é explicado da seguinte maneira: “o tutor a distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. São atribuições do tutor a distância: esclarecimento de dúvidas pelos fóruns de discussão na internet, pelo telefone, participação em videoconferências; promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem” (ibid., 2012, p. 33).

Para a sua elaboração, escolheu-se como metodologia a pesquisa qualitativa. A investigação foi dividida em duas etapas. Na primeira, procurou-se responder aos objetivos específicos mediante pesquisa exploratória, resultando em um quadro de competências básicas para a educação a distância e de estratégias pedagógicas para colaborar na sua construção por meio de cursos. Na segunda etapa, com estudos de caso de aplicação de três cursos, passou-se a buscar o alcance do objetivo principal da pesquisa, quanto à contribuição do modelo pedagógico criado e validado para o processo de construção de competências.

Como embasamento teórico há dois pontos principais: os modelos pedagógicos e as competências. No que tange aos modelos pedagógicos para a EAD, parte-se da obra de Behar (2009), tanto no que diz respeito ao conceito quanto à estrutura do modelo², a qual serviu de base para a criação do MP-CompEAD. Já em relação às competências em educação, foram selecionados dois autores em especial. Utiliza-se a obra de Perrenoud (1999, 2001, 2002) por ter como base a Epistemologia Genética de Jean Piaget, a qual também é a orientação teórica da autora desta tese. Já Le Boterf (1994, 2006), que é autor do mundo do trabalho, traz a perspectiva de mobilização de recursos para a expressão das competências, aspecto fundamental no esclarecimento acerca da articulação e do emprego de **Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA)** combinado em uma competência. A seguir, faz-se uma contextualização sobre os temas da tese.

Educação a distância (EAD) é uma modalidade educacional na qual os processos de ensino e de aprendizagem são mediados por tecnologias desde o material impresso até os recursos digitais, ademais professores e alunos encontram-se separados espacial e/ou temporalmente (MORAN, 2002). O termo foi utilizado pela primeira vez, em 1892, conforme registro, no catálogo da Universidade de Wisconsin, sendo popularizado na Europa entre as décadas de 1960 e 1970

² Segundo o Dicionário Priberam, disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/modelo>, acesso em 19 ago. 2013, “modelo” significa algo que serve ou possa servir de exemplo, direção. Na Enciclopédia colaborativa Wikipedia, disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Modelo_cient%C3%ADfico, “um modelo científico é uma idealização simplificada de um sistema que possui maior complexidade, mas que ainda assim supostamente reproduz na sua essência o comportamento do sistema complexo que é o alvo de estudo e entendimento. Dessa forma, também pode ser definido como o resultado do processo de produzir uma representação [...] de fenômenos, sistemas ou processos com o propósito de analisar, descrever, explicar, simular - em geral, explorar, controlar e prever estes fenômenos ou processos. Logo, para Behar (2009, p. 21), “o conceito de modelo surge, portanto, com o viés de estabelecer uma relação por analogia com a realidade. O modelo é um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma mais abstrata, quase esquemática, e que serve de referência (BEHAR, 2007). [...] Nesta abordagem, a expressão ‘modelos pedagógicos’ representa uma relação de ensino/aprendizagem, sustentado por teorias de aprendizagem”.

(GARCÍA ARETIO, 2001). Muitos são os estilos de aplicação e os recursos utilizados para a EAD, conforme as características econômicas, geográficas e socioculturais da região e a concepção pedagógica da instituição de ensino (PETERS, 2003).

García Aretio (2001) já comentava sobre a explosão de instituições públicas e privadas que passaram a oferecer cursos a distância em um plano global. Além disso, têm sido realizados centenas de congressos, simpósios e outros eventos, bem como dissertações, teses e livros que discutem a educação a distância. Da mesma forma, cresce o interesse dos profissionais em atuar na EAD. Diante deste cenário, a área ganha cada vez mais importância.

No Brasil, o relatório do Censo da Educação Superior de 2010 realizado pelo INEP/MEC mostra que, em 2001, apenas 0,4% das matrículas eram realizadas em cursos a distância. Em 2007, houve um incremento, com maior disponibilidade de vagas, e, em 2010, 14,6% das matrículas no ensino superior foram em cursos nessa modalidade. Isso equivale a 426.241 matrículas em licenciatura (45,8%), 268.173 em bacharelado (28,8%) e 235.765 matrículas em cursos tecnológicos (25,3%) (INEP/MEC, 2010). Esses números indicam não só a grande quantidade de alunos estudando nessa modalidade, mas também de professores e de tutores, que estão envolvidos com a prática pedagógica em EAD. Surge, então, a preocupação com a formação desses profissionais para atuarem em um processo educacional a distância e com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

A educação a distância é compreendida nesta pesquisa como:

[...] uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles. Ainda que possa ser construída com base em diferentes modelos pedagógicos [...], é preciso enfatizar que a EAD é educação, ou seja, não é só um sistema tecnológico, nem mesmo um meio de comunicação (BEHAR, 2009, p. 16).

Como afirma Behar (2009), a EAD é educação, isto é, trata-se de uma das formas pelas quais se faz educação, diferenciando-se da modalidade presencial em termos de recursos materiais e de infraestrutura necessários para realizar-se. Conforme Azevedo (2007), “educação é um processo humano e social, que acontece na e pela interação de seres humanos [...] [além disso,] pode ser intermediada pela tecnologia; mas [...] tecnologia é isto mesmo: um meio, não um fim”. Por esse motivo, é importante priorizar a aprendizagem dos indivíduos e não

apenas o conteúdo, até porque esse último está em constante atualização. Esse cenário destaca também a importância de construir competências, o que é tratado nesta tese.

Quanto ao sistema tecnológico e ao meio de comunicação mencionados por Behar (2009), nesta pesquisa adotou-se como suporte à EAD a internet e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Logo, ao mencionar “educação a distância” está se fazendo referência à EAD que se realiza *on-line* e tem tais recursos como suporte.

Já o Modelo Pedagógico (MP), citado pela autora, é uma construção do professor, embasada em uma concepção epistemológica e pedagógica, que tem como elementos as Arquiteturas Pedagógicas (AP)³ e as estratégias de aplicação dessas arquiteturas. Portanto, não se resume a uma metodologia (BEHAR, 2009) ou a procedimentos, visto que inclui uma estruturação anterior às práticas. O MP é dinâmico e está constantemente sendo revisto e aperfeiçoado na sua relação com o contexto.

Um modelo pedagógico baseado em competências busca contribuir com as práticas educacionais, trazendo novos conceitos, sentidos e implicações, consoante expõem Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 65):

mais do que uma simples noção, porém, ou mesmo um conceito, a competência se apresenta como o elemento fundador de um *paradigma* inovador para a educação. Ela convoca uma *zona semântica* particular por meio de uma *rede conceitual*: uma *trama conceitual* é sugerida [grifos dos autores].

Nesta investigação, compreende-se que a palavra “competência” deva ser utilizada no plural, uma vez que não existe apenas uma competência, mas várias postas em prática em uma realidade. As competências são um conjunto de **Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA)** mobilizados de maneira inter-relacionada em um contexto para resolver um problema, uma situação, um imprevisto ou uma novidade, superá-los ou lidar com eles. As competências são mobilizadas pela criatividade e pela afetividade, como também têm o suporte biofisiológico do sujeito para possibilitar sua expressão na prática (BEHAR *et al.*, 2013). Nesta perspectiva, evidencia-se que

³ Arquitetura Pedagógica é a combinação de aspectos organizacionais, de conteúdo, tecnológicos e metodológicos, tendo por base as concepções epistemológica e pedagógica do professor (BEHAR, 2009).

A competência não se refere exclusivamente a recursos cognitivos, mas também a uma série de outros recursos de origem diversa; a competência está subsumida numa ação contextualizada – não é uma disposição do sujeito anterior à ação (o que a distingue de capacidade e de saber-fazer genérico); [...]; a competência não se confunde, portanto, com a *performance* (ESTEVEVES, 2009, p. 44).

Nesse sentido, Perrenoud (2000b) esclarece que a expressão “competências” não significa um conhecimento consolidado, mas aponta um horizonte com intenções e referenciais para a formação contínua ao longo da vida. Isso vai ao encontro dos estudos de Don Tapscott (2010). Esse autor aponta um grande problema que a educação enfrenta mundialmente nos níveis básico e superior diante da sociedade do conhecimento. As gerações anteriores passavam por um modelo educacional conteudista, no qual se pretendia que o aluno egresso tivesse “absorvido” as matérias ou conteúdos das diferentes disciplinas. Tal prática estava baseada em uma clara visão empirista, conforme Becker (1999): “O professor (P) representante do meio social, determina o aluno (A) que é tábula rasa frente a cada novo conteúdo”. Assim, com um rol de conteúdos memorizados e treinados, entendia-se que o estudante estaria pronto para atuar profissionalmente.

Hoje, em virtude do novo cenário tecnológico e sociocultural, fica cada vez mais claro aos educadores que não basta memorizar conteúdos, mas é necessário construir conhecimentos, como também habilidades e atitudes. Nas palavras de Tapscott (2010, p. 156):

[...] Se estiver estudando uma disciplina técnica em uma universidade, metade do que você aprender no primeiro ano, talvez esteja obsoleto quando você se formar. No trabalho, os funcionários precisam reinventar continuamente sua base de conhecimentos à medida que passam de uma carreira para outra. A capacidade de aprender novas coisas é mais importante do que nunca em um mundo no qual você precisa processar novas informações em grande velocidade. Os estudantes precisam ser capazes de pensar de forma criativa, crítica e colaborativa [...], expandir sua base de conhecimento para além das portas da sua comunidade, se quiserem se tornar cidadãos globais responsáveis e cooperativos em uma economia mundial cada vez mais complexa.

Relevando alguns exageros do autor, a produção em nível global de conteúdo por diferentes tipos de pesquisas, bem como por relatos de análises ou considerações sobre a prática profissional aumenta consideravelmente a cada dia.

As publicações crescem tanto em material impresso quanto digital, ao mesmo tempo em que o cenário muda rapidamente.

Segundo Garcia (2005), o que se pretende não é eliminar o conteúdo, pois interagir com os pares e o professor a partir dele permitirá construir conhecimentos, um dos elementos das competências. No entanto, é preciso que o professor mude seu ponto de vista e sua postura. Não focalizará sua prática na exposição e na transmissão de conteúdos, mas, sim, na proposição de situações de aprendizagem para a interação e para a construção de conhecimentos acerca deles. Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 25) afirmam que:

O diálogo entre as disciplinas se tornou inevitável. Agrupamentos em áreas de aprendizagem exigem abordagens interdisciplinares. A introdução de situações obriga, em seu tratamento, o uso de recursos que mobilizem saberes de origens disciplinares diversas, mas também outros recursos de natureza muito variada, materiais, humanos, corporais, etc. O próprio estatuto dos saberes escolares muda: eles não são mais absolutos nem constituem mais a única entrada nos programas de ensino nem o único objeto da aprendizagem escolar.

Desse modo, busca-se formar um sujeito capaz de analisar soluções para os problemas, avaliá-las e encontrá-las, procurar alternativas e criá-las, gerenciar as situações com as quais ele se defronta, não sendo apenas um “repositório de informações”. Ou seja, não se está afirmando que os conteúdos devam ser abolidos, mas a relevância do professor aprender a avaliar sua pertinência e suas formas de aplicação, como também possa elaborá-los e criar materiais próprios sobre eles, a partir do seu contexto. Com as TIC, é preciso discutir também sobre como lidar com tantos materiais e conteúdos, assim como compreender e atuar diante do espaço virtual⁴. Nesse panorama, busca-se uma educação diferenciada, pois se pretende que isso ajude o sujeito na construção da sua autonomia e de uma postura colaborativa, bem como possa traduzir-se em uma formação integral, global levando em conta também os aspectos atitudinais.

Dessa forma, segundo Ristoff (2002), a profissionalização é uma parte do humano. Portanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) não são somente de ordem política, nem somente ciência e técnica. O movimento que acontece no seu

⁴ O espaço virtual ou ciberespaço é, segundo Lévy (1998, p. 49, nota nº 5), “o meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores”. O autor diz também que “de fato, permite, ao mesmo tempo, a reciprocidade na comunicação e a partilha de um contexto. Trata-se de comunicação conforme um dispositivo ‘todos para todos’. [...] A comunicação interativa e coletiva é a principal atração do ciberespaço” (ibid., 1998, p. 44).

interior tem implicações nos fatores sociais, culturais, éticos e estéticos. Por isso, trata-se de formar o cidadão, em que a construção de competências passa a ter importância maior pela possibilidade dessa formação global dos sujeitos. Nesse sentido, salienta-se a contribuição de um investimento na formação de educadores com base nas competências, proporcionando um novo olhar sobre a formação na Educação Superior.

Assim, ao tratar de competências trabalhadas na formação ou em um curso, optou-se pela expressão “construção de competências” em vez de “desenvolvimento de competências”. Essa escolha foi baseada na obra de Piaget (1973), o qual considera que o termo “desenvolvimento” se refere a um nível global no sujeito; já a palavra “construção”, a pontos específicos dentro do desenvolvimento (PIAGET, 1973). Nessa linha, Becker (2007, p. 13) explica como ocorre a construção de conhecimentos que contribuem para o avanço do desenvolvimento:

Ao assimilá-los, com capacidades ainda precárias para dar conta de sua complexidade, deforma-os ou os decompõe tantas vezes quantas forem necessárias até que sua capacidade de compreensão possa fazer justiça à complexidade desses objetos. Quando ele faz isso com objetos quaisquer, alvos de sua curiosidade ou necessidade de compreensão, atinge as próprias capacidades cognitivas, ampliando-as ou reestruturando-as. Dessa forma, ao aprender um conteúdo novo, ele reconstrói suas estruturas cognitivas ou sua capacidade de aprender e conhecer.

Busca-se aplicar o mesmo ponto de vista às competências. Em cada nova experiência e aprendizagem, são produzidas novas combinações, podendo levar a construções e reconstruções de competências a novos patamares. Logo, entende-se que há também graus quanto às competências.

As TIC são grandes aliadas nesse processo pela sua vocação para facilitar a interação, além das possibilidades de simulação, criação coletiva, cooperação, entre outras. A EAD serve-se de tais recursos, potencializando as oportunidades desse desenvolvimento, uma vez que necessita da presença do estudante e dos educadores por meio das TIC para efetivar o curso ou disciplina. O professor e o tutor também precisam construir competências para atuar neste outro espaço, que exige estratégias pedagógicas próprias.

Diante deste cenário, é importante salientar que esta investigação também não é definitiva ou encerra a questão dos modelos pedagógicos e das competências para a EAD. A proposta apresentada nesta tese tem como perspectiva contribuir

para um processo de construção de competências acerca do fazer pedagógico em educação a distância a partir de uma abordagem construtivista. Como se trata de Ciências Humanas, não é possível dizer que este é o único modo de trabalhar a construção de competências, mas uma possibilidade a explorar. Entende-se também que os participantes têm formação específica em sua área de conhecimento sobre a qual não se pretende analisar, pois não é o foco da tese. Compreende-se, portanto, que antes do início de um curso a distância, é importante que a coordenação apresente o seu projeto pedagógico e discuta-o com os professores conteudistas e formadores, se houver essa distinção, as questões que dizem respeito à área de conhecimento e aos conteúdos pensados para tanto.

Para acompanhar possíveis usos e discussões sobre o modelo, a sua versão final está disponível no endereço eletrônico <http://www.mp-compead.weebly.com>, onde se acessa também um fórum para discussão e relato de experiências de sua aplicação por outros professores e/ou pesquisadores (e-mail: mp-compead@googlegroups.com). Almeja-se que o MP-CompEAD venha a ser aproveitado na UFRGS ou fora dela, nas ações de formação de equipes pedagógicas para atuação em EAD. Com as possíveis interações e construções de conhecimento que possam ocorrer por esse canal, busca-se contribuir com esta investigação e outras publicações posteriores como um subsídio, entre outros, para discussões na área de Educação a Distância.

Desse modo, a tese foi estruturada conforme segue.

O capítulo 2, *Construção do Objeto de Pesquisa*, traz as questões principal e secundárias, os objetivos e pressupostos de pesquisa. No subcapítulo 2.1, *Plano de Trabalho*, encontra-se o percurso da pesquisa representado graficamente.

No capítulo 3, faz-se a contextualização da pesquisa sobre a Educação a Distância (conceito, histórico e perspectiva pedagógica). Esse capítulo trata também dos modelos pedagógicos para a EAD (3.1), da educação a distância como contexto de ação (3.2) e a discussão sobre os papéis dos atores nessa modalidade educacional, focando a descrição nos professores (3.2.1) e nos tutores (3.2.2).

O capítulo 4, *Competências para a Educação a Distância*, traz o histórico do termo (4.1.), o conceito de competências (4.2), a questão dos saberes (4.2.1), seus três elementos (subcapítulos 4.2.2, 4.2.3 e 4.2.4), contexto e a característica de mobilização (4.2.5), além do processo de construção de competências (4.3). Por fim, apresenta-se a revisão das produções acadêmicas referentes ao tema (4.4).

O capítulo 5, *Metodologia de Pesquisa*, trata sobre a pesquisa qualitativa (5.1), os participantes da pesquisa (5.2), os instrumentos usados (5.3) e a abordagem quanto à análise dos dados (5.4).

O capítulo 6, *Primeiros Caminhos Trilhados*, descreve o desenvolvimento do objeto de aprendizagem CompEAD (subcapítulo 6.1) e as ações-piloto (6.2.) nas disciplinas “Oficinas Virtuais de Aprendizagem” (6.2.1) e “Modelos Pedagógicos em Educação a Distância: das tecnologias às competências” (6.2.2), como também no curso de capacitação “Oficina Competências para a EAD” (6.2.3).

No capítulo 7, *Mapeando competências para a EAD e levantando estratégias pedagógicas: subsídios ao MP-CompEAD*, apresentam-se os cursos realizados para atingir os objetivos específicos e questões secundárias de pesquisa (7.1 e 7.2). O capítulo apresenta também os resultados desse percurso na seção 7.3.

Em *Segunda Etapa de Pesquisa: construindo e validando o MP-CompEAD* (capítulo 8), descreve-se o modelo elaborado nos seguintes itens: competências (8.1), arquitetura pedagógica (8.2), sistemática de avaliação (8.3) e estratégias pedagógicas (8.4). Nos subcapítulos sobre a arquitetura pedagógica e acerca das estratégias pedagógicas, são descritos ainda os elementos ou categorias de cada uma delas.

O capítulo 9 refere-se à análise e à interpretação dos dados, a partir dos resultados da validação e avaliação do modelo pedagógico elaborado. Assim, primeiramente, há a apresentação dos casos em relação ao perfil das turmas (9.1) e a descrição da validação e avaliação do MP-CompEAD (9.2). Após, são expostas as categorias (9.3), com a análise e interpretação a partir delas (9.4) e o modelo pedagógico reconfigurado diante dos resultados obtidos (9.5).

Por fim, o capítulo 10 acerca das *Considerações Finais* está dividido em uma retomada dos caminhos trilhados (10.1), outras contribuições da pesquisa (10.2), desafios e limitações encontrados no percurso (10.3), perspectivas e novas investigações possíveis (10.3) e um fechamento da investigação (10.4).

O trabalho encerra com as referências bibliográficas e com seis seções de apêndice e um anexo. Nos apêndices, encontra-se o modelo de Roda de Competências do objeto de aprendizagem CompEAD e do MP-CompEAD (apêndice A); e de termo de consentimento informado utilizado ao longo da pesquisa (apêndice B); bem como a descrição das arquiteturas pedagógicas das ações-piloto e dos cursos de capacitação realizados (apêndice C); das estratégias executadas

(apêndice D); das competências de professores e de tutores, de acordo com Schneider, Silva e Behar (2013) (apêndice E); e ainda os questionários de seleção de alunos e mapeamento de competências (apêndice F). O anexo disponibiliza o questionário de seleção de alunos de Carneiro, Turchielo e Brochet (2010).

2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O tema da pesquisa é a construção e a validação de um modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em EAD, cujo resultado é o modelo pedagógico MP-CompEAD. A inserção das competências na educação a distância é algo recente e ainda pode ser bastante explorado em termos de pesquisa, visto que pode qualificar as ações dos seus atores nessa modalidade. Por vezes, os profissionais têm o conhecimento sobre o conteúdo, entretanto, faltam-lhes o conhecimento e a habilidade sobre a forma, a metodologia e, neste caso, a própria modalidade educacional.

Logo, a partir disso, do contexto exposto na introdução desta tese, dos estudos realizados no NUTED e das experiências da autora, tem-se a seguinte questão de pesquisa:

- Quais as contribuições do MP-CompEAD para o processo de construção de competências por professores e por tutores visando à atuação em educação a distância?

Para auxiliar na busca de uma resposta, há questões secundárias:

- Quais são as competências básicas necessárias para docência e para tutoria na educação a distância?

- Quais estratégias pedagógicas, do ponto de vista do profissional em formação, teriam potencial para colaborar na construção de competências pelos professores e pelos tutores visando à sua atuação na educação a distância?

Assim, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar as possíveis contribuições do MP-CompEAD para o processo de construção de competências desses atores visando à atuação na educação a distância. Parte-se do pressuposto de que as competências podem ser construídas em cursos/ações de formação mediante um modelo pedagógico próprio para isso e de acordo com o contexto na qual se insere. Segundo Le Boterf (2006), as competências demandam compreensão do contexto no qual o indivíduo está inserido. Diante disso, em um curso que se propõe a colaborar na construção de competências pelos participantes, um dos aspectos a explorar é justamente o entendimento da modalidade de educação a distância. Na mesma linha, Pires (2002) traz a abordagem de construção das competências em âmbito formal e no percurso existencial do sujeito, bem como na articulação entre as

aprendizagens realizadas nessas duas vertentes. Portanto, abre-se espaço para a criação de cursos com a finalidade de contribuir para a construção de competências por seus participantes, tema desta tese, apesar de as competências também serem construídas, portanto, em situações informais na própria prática. Uma ação complementa a outra neste processo.

Com isso também se levam em consideração as experiências dos participantes, entendendo que possam ter construído pelo menos parte de cada uma das competências. Isso foi tomado como ponto de partida para a criação das situações de aprendizagem e do modelo pedagógico MP-CompEAD.

Como **objetivos específicos**, pretende-se:

- Realizar um mapeamento de competências básicas necessárias para professores e para tutores atuarem na EAD;
- Levantar estratégias pedagógicas, mediadas por recursos digitais, para contribuir com o processo de construção de competências por professores e por tutores, como parte do MP-CompEAD;
- Elaborar um modelo pedagógico baseado em competências para atuação de professores e de tutores em educação a distância (MP-CompEAD) bem como validá-lo e analisá-lo.

É importante salientar que a intenção não é estabelecer padrões de desempenho para professores e para tutores em relação às competências, mas levantar aquelas que são básicas para o trabalho em EAD. Entende-se que a pesquisa possa fornecer subsídios para a discussão e execução de ações para o desenvolvimento continuado dos profissionais. Ainda poderá colaborar para o debate sobre as competências e a educação a distância, visando à qualificação dos processos educativos nessa modalidade educacional.

2.1 PLANO DE TRABALHO

O percurso da pesquisa é representado na figura a seguir:

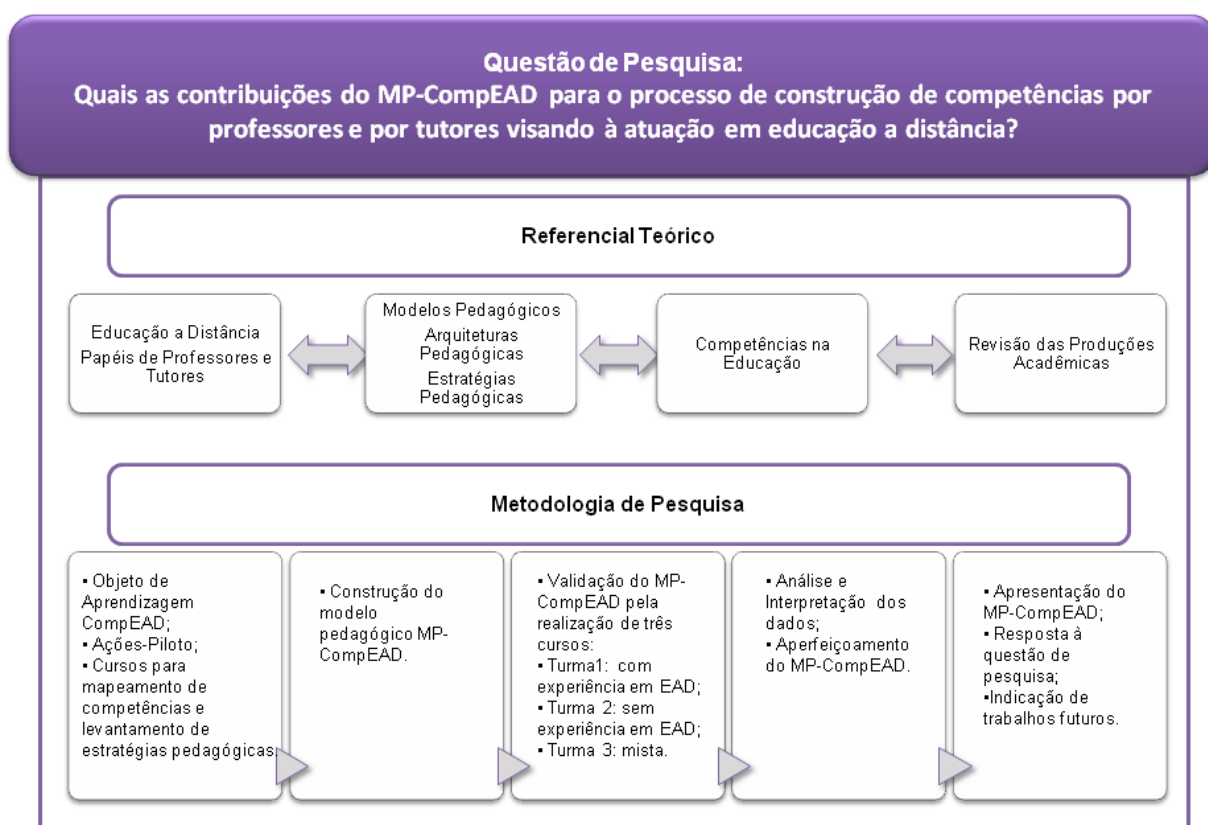


Figura 1 - Percurso da Pesquisa

O capítulo seguinte tratará sobre a educação a distância, com ênfase nos modelos pedagógicos e no contexto da EAD, incluindo os papéis de professor e de tutor. Esses pontos fazem parte do foco desta tese aliados à questão das competências.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância, segundo o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, caracteriza-se como

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

García Aretio (2001) levantou dezessete conceitos sobre EAD de autores diferentes, entre eles, Desmond Keegan, Michael G. Moore e Otto Peters, e a característica mencionada por todos é a “separação física entre professor e aluno”. Para mais de 60% dos autores, as demais características da educação a distância são estas: o uso dos meios técnicos (correio, telefone, internet etc.), o apoio da tutoria e a aprendizagem independente e flexível. García Aretio (2001) acrescenta a característica da aprendizagem colaborativa ou cooperativa a partir das tecnologias de informação e comunicação. Essas características são abordadas a seguir.

Gimeno Sacristán (2005, p. 144-146) expõe características sobre o espaço, que afetam as relações pedagógicas também na modalidade a distância *on-line*:

O espaço não é só uma realidade física de algumas dimensões [...], mas ele constitui um nicho ecológico; isto é, representa algo para nós, nos afeta e envolve, não é neutro, nós o valorizamos, é um âmbito em que nossa experiência fica associada. O espaço não é indiferente para nós, nos afeta por sua presença e aspecto, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação que produz em nós as atividades possíveis de serem realizadas nele. [...] Algumas vezes os espaços estão carregados de cultura, de significados coletivos que despertam naqueles que estão dentro deles, ou diante de sua presença, determinados valores e atitudes. [...] Finalmente, lembramos que os espaços [...] contêm determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver neles que indicam o que é certo fazer e o que não se deve fazer. [...] Os lugares escolares são espaços sociais regulados, [...] meios de aquisição de cultura. Em seu conjunto, são reveladores dos valores da sociedade que os cria.

A maior parte das ações pedagógicas ocorre em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). O estilo de interface do ambiente e suas funcionalidades interferem na relação do aluno com esse recurso e, portanto, na sua aprendizagem; o mesmo se pode dizer dos professores e dos tutores, pois o AVA influencia no desenvolvimento das suas atividades. Por isso, a escolha dos recursos que

representarão o espaço de aprendizagem precisam ser conhecidos e escolhidos intencionalmente.

A separação física entre professores, tutores e alunos exige uma nova postura e novas metodologias. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 240),

a separação determina, na realidade, que os professores planejam, apresentam conteúdo, interagem e desempenham os outros processos de ensino, de modo significativamente diferente daquele do ambiente presencial. Em resumo, interação a distância possui uma natureza que torna essenciais comportamentos organizacionais e de ensino especiais; o quanto isso ocorre dependerá do grau de interação a distância.

Isso exige a mediação de algum recurso tecnológico, o que modifica a relação professor-aluno. Alguns autores classificam a EAD em gerações de acordo com os recursos utilizados. Assim, de acordo com García Aretio (2001) e Litto *et al.* (2009), iniciou-se a educação a distância pelo “ensino por correspondência” (primeira geração), passando pela incorporação de várias mídias (segunda geração) até o crescente acesso ao computador e à internet pela população em geral (terceira e a quarta gerações). Nestas últimas, são criados os hipertextos⁵, bem como ferramentas que, em seguida, são agrupadas em AVAs, possibilitando interatividade com os recursos e interação entre os indivíduos. A partir disso, a comunicação que antes era somente unidirecional passa a ser também bidirecional e multidirecional de maneira síncrona e assíncrona (GARCÍA ARETIO, 2001). Recentemente, na quinta geração, ocorreram experimentos com a TV Digital para a educação, bem como ações e pesquisas em *Mobile Learning* (*m-learning* ou aprendizagem com mobilidade), *Ubíquos Learning* (*u-learning* ou aprendizagem ubíqua/em qualquer lugar, mas de forma contextualizada e integrada ao cotidiano do aprendiz), *pervasive learning* (*p-learning* ou aprendizagem pervasiva⁶, que pode ocorrer conforme a localização do indivíduo) e *Immersive Learning* (*i-learning* ou aprendizagem imersiva, como as que podem ocorrer em ambientes imersivos 3D) (SCHLEMMER, s.d.).

⁵ Hipertexto é uma sequência de texto digital que permite a remissão na forma de *link* para outra localização, que pode ser um arquivo de texto, vídeo, áudio, página da Internet, etc. Tem como características, portanto, a não linearidade, a interatividade e a multimodalidade (apresentando-se em vários aspectos ou modos).

⁶ Pervasivo significa “que se infiltra, penetrante; que se difunde ou se aplica por toda a parte”. DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. **Pervasivo**. Porto, Portugal: Priberam Informática, 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/pervasivo>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

Ainda envolve a criação de objetos de aprendizagem e repositórios, ferramentas colaborativas, mundos virtuais e redes sociais. Há constante desenvolvimento de novos recursos tecnológicos, especialmente em termos de trocas sociais e compartilhamento. Da mesma forma, tem-se uma maior preocupação em adequar e qualificar as metodologias didático-pedagógicas ao novo cenário diante das TIC (GARCÍA ARETIO, 2001). Mas, vale salientar que os recursos utilizados como base nas primeiras gerações continuam apoiando as ações educativas a distância, conforme a necessidade local.

No caso desta tese, a autora focalizou-se apenas na educação a distância que se realiza *on-line* por possibilitar a ocorrência da interação de modo mais ágil. Da mesma forma, como nem todos os alunos têm acesso a recursos móveis e internet banda larga de qualidade, optou-se pela educação a distância realizada pelo AVA, a qual é mais difundida atualmente. Entretanto, esta escolha não impede investigações futuras de aplicação do modelo pedagógico desenvolvido por meio de outros recursos ou formatos de EAD.

Em termos de legislação, a publicação da Lei nº 5.692/1971, sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, abriu espaço para o uso de mídias no ensino supletivo (GOMES, 2009). A educação a distância foi mencionada também “no planejamento de políticas públicas, quando da elaboração do ‘Plano Decenal de Educação para Todos’⁷ (1993 – 2003)” (NOGUEIRA, 2011, p. 1). Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na qual o artigo 80 é dedicado à EAD, e, posteriormente, publica-se o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentando tal artigo.

No mesmo ano do Decreto, criou-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que não se trata de uma universidade, mas, sim, de um programa de financiamento das ações de educação a distância, sobretudo, no que tange à formação de professores. Em 2007, o Ministério da Educação publica os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, documento que ainda está em vigor na recomendação quanto à estrutura e à prática na modalidade.

⁷ Este documento “teve forte influência da Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, na qual o Brasil foi um dos 155 participantes. As decisões desta conferência foram sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que deveria constituir as bases dos planos decenais de educação para os países signatários desse documento, visando, prioritariamente, a universalização da educação básica” (NOGUEIRA, 2011, p. 1-2).

Outras normatizações foram publicadas complementarmente, inclusive quanto ao pagamento de bolsas de tutoria e docência na EAD, criando também diversos atores, como os coordenadores institucional, de tutoria e de polo. Entretanto, até hoje há restrições para a criação de cursos ou instituição de ensino superior totalmente a distância, pois a legislação brasileira exige que as avaliações finais aconteçam presencialmente nos polos de apoio presencial dos cursos a distância, embora o Ministério da Educação tenha cogitado criar ainda em 2013 a primeira universidade federal de educação a distância.

Apesar de alguns percalços e limitações, mas com as possibilidades abertas pelos recursos digitais, está havendo uma grande expansão da educação a distância. Nessa linha, são ofertados cursos em vários níveis educacionais e criados diferentes programas de governo em parceria com as instituições públicas, em especial para formação de professores.

Esse cenário trouxe à tona novamente resistências à EAD, mas também discussões acerca da qualidade da educação nessa modalidade, o que, em alguns momentos, serve como defesa diante da velocidade assustadora com que as novidades tecnológicas aparecem. Mas um aspecto a favor da EAD *on-line*, que pode despertar o interesse dos mais resistentes é a possibilidade de interação entre os sujeitos, algo mais difícil de concretizar e operacionalizar com os recursos das gerações anteriores.

Nesse sentido, a presença de um tutor colabora para manter essa interação. Embora, em muitos países, a tutoria seja utilizada inclusive em cursos presenciais, no Brasil ainda é pouco explorada. Em alguns cursos, como de Medicina, a tutoria é utilizada presencialmente, mas em uma visão diferente da aplicada à EAD. Na UFRGS, há o Programa de Monitoria Acadêmica a Distância, no qual os alunos de graduação podem ser monitores em disciplinas já cursadas por eles com aprovação. Entretanto, a Universidade ainda precisa discutir internamente as suas ações de tutoria e regulamentá-las. A falta de uma normatização e de diretrizes mais claras dificulta a ampliação do seu uso e sua compreensão por parte dos docentes e técnicos administrativos. A questão do perfil dos tutores é abordada no subcapítulo 3.2.2.

A aprendizagem independente e flexível comentada por García Aretio (2001) significa a independência do estudante para tomar decisões sobre o andamento do seu processo de aprendizagem. Do ponto de vista do construtivismo, refere-se à

autonomia, ou seja, à competência específica do aluno em gerir-se, ser protagonista de sua trajetória educacional, abrindo espaço para o “aprender a aprender” e a possibilidade de adaptação quanto ao tempo.

Com relação a esse último ponto, Gimeno Sacristán (2005) considera-o vinculado a uma vivência subjetiva, ou seja, o indivíduo identifica-o com mais ou menos rapidez e intensidade conforme as suas experiências e memórias. Logo, além das percepções subjetivas e dos estágios cognitivos, conforme o construtivismo piagetiano, pelos quais passam os sujeitos diante dos novos conteúdos, a relação com o tempo também pode influenciar os ritmos de aprendizagem.

As ferramentas colaborativas tais como *blogs*, *videologs*, *wikis*, mídias sociais, mundos virtuais, entre outras, podem contribuir para a concretização da independência e da autonomia, uma vez que potencializam as trocas entre os sujeitos, o compartilhamento e as produções de conteúdos na *web*. Sobre isso, Demo (2010, p. 65-66) expõe o seguinte:

Chega-se, então, à *web 2.0*⁸, um conjunto de ferramentas poderosas, abertas, usualmente gratuitas, igualitárias, multidirecionais de comunicação e publicação. De certa forma, a própria *Web* se reinventa, ao servir agora para ler, escrever, criar, conversar, colaborar, criticar, publicar, compartilhar e estocar textos, combinando autoria individual e coletiva. Na voz de Hargadon (2008, p. 6): [...] Deste modo, a relação dos estudantes com ideia e conteúdo não está mais restrita à rota estreita da interação com seus professores, mas estão de repente interagindo com seus pares e outros na descoberta, exploração e clarificação do conhecimento.

Ao incorporarem-se efetivamente essas ferramentas às práticas educacionais, adotando estratégias inovadoras com espaço para as interações e construções de conhecimento, o paradigma educacional pode ser alterado daquele que se centraliza na transmissão para o que aciona a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender. Instituições de ensino globalmente conhecidas, como o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT),

⁸ “A *Web 2.0* é a segunda geração de serviços na *Web* que buscam ampliar as formas de produzir e compartilhar informações on-line. O termo, que faz um trocadilho com o tipo de notação em informática que indica a versão de um *software*, foi popularizado pela *O’Reilly Media* e pela *MediaLive International* como denominação de uma série de conferências que tiveram início em outubro de 2004 (O’REILLY, 2005). *Web 2.0* pode referir-se a uma combinação de técnicas informáticas (serviços *Web*, linguagem *Ajax*, *Web syndication*, etc.), a um momento histórico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas para o comércio eletrônico e a processos de interação social mediados pelo computador” (PRIMO, 2006, p. 1).

Columbia (EUA) e *Open University* (Reino Unido) disponibilizam gratuitamente via *web* conteúdos de palestras dos docentes, leituras e discussões de alunos. Atualmente, o movimento das videoaulas tem se propagado com mais intensidade e já começam iniciativas brasileiras, com portais de universidades públicas, tais como da Universidade Federal Fluminense (UFF)⁹, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)¹⁰ e Universidade de São Paulo (USP)¹¹. Com isso, gerou-se a abertura de comunidades virtuais pela UNESCO, o OECD e o ICDE para analisar a alternativa de desenvolvimento de repositórios digitais e conteúdos abertos (LITTO, 2009) ou REA¹².

Assim, alguns autores classificam os tipos de modelos de EAD de acordo com a tecnologia utilizada. Nesse sentido, Peters (2003) deixa claro que não há um padrão fixo e definido, pois a modalidade está em constante mudança:

[...] [A educação a distância] sempre esteve em estado de transição. Hoje está em estado de rápida transição. O resultado deste desenvolvimento é que podemos identificar uma considerável variedade de modos como os alunos aprendem a distância, especialmente se remontarmos à história deste formato e focalizarmos as práticas correntes em várias partes do mundo (p. 67).

Diante disso está ocorrendo uma modificação nas práticas que ainda têm como base principal outros recursos tecnológicos (material impresso, rádio e TV). Cada vez mais a internet passa a ser usada como suporte principal, deixando os outros recursos como materiais educacionais de apoio. Entretanto, a tecnologia em si não garante a aprendizagem. É preciso pensar a respeito das concepções tanto epistemológicas quanto pedagógicas. Conforme sintetiza Schlemmer (s.d, p. 11), o uso das TIC com uma concepção construtivista-relacional pode proporcionar algumas contribuições importantes para a educação a distância:

Utilizando a *Web*, é possível à atualização, armazenamento/recuperação, distribuição e compartilhamento instantâneo da informação; superação dos

⁹ <http://videoaulas.uff.br>.

¹⁰ <http://www.ggte.unicamp.br/e-unicamp/public>.

¹¹ <http://www.eaulas.usp.br/portal/home>.

¹² “[...] O termo Recursos Educacionais Abertos (REA) foi cunhado no Fórum de 2002 da UNESCO sobre *Softwares* Didáticos Abertos e designa ‘os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra’” (UNESCO, 2012).

limites de tempo e espaço; trabalhar no sentido da construção do conhecimento - atividade do sujeito; da maior autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem; do alto grau de interatividade e de interação - utilização de comunicação síncrona e assíncrona; da aprendizagem colaborativa e cooperativa; do relacionamento heterárquico; do processo de avaliação continuada e formativa, por meio do uso de "portfólio"; da possibilidade da tomada de decisão, aumento da tomada de consciência, ampliação da consciência social e ainda o desenvolvimento de uma Inteligência Coletiva. A EaD consiste então, em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento, de forma que qualquer pessoa, independente do tempo e do espaço, pode tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade, a interação (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo.

O contexto globalizado e dinâmico, com tarefas diárias informatizadas e computadores portáteis, compostos por processadores mais velozes e acessíveis econômica e tecnicamente, permite que os indivíduos incorporem o uso das TIC no seu cotidiano. Os cidadãos comuns têm a possibilidade de maior contato com a informação, mas também de autoria e produção ao comentar novas informações ou a sua opinião sobre elas, indicá-las, criá-las e compartilhá-las.

Nessa linha, as TIC vão influenciando e modificando também os processos educacionais que estão implicados em um contexto sociocultural. Segundo Coll e Monereo (2010, p. 15):

[Está surgindo] uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, [...] que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver [...] associado a profundas transformações sociais, econômicas e culturais.

Consequentemente, o perfil dos alunos também se altera, criando dois grupos sociais: nativos e imigrantes digitais (PRENSKY, 2001). Para os primeiros, as TIC não causam surpresa ou dificuldades de uso, pois já estão incorporadas no seu cotidiano desde muito cedo. Já para os segundos, as mudanças tecnológicas podem assustar e causar certo incômodo ou ansiedade, pois estão aprendendo a usá-las depois de passarem por um processo de desenvolvimento baseado em outro paradigma e tipo de experiências.

Na EAD, existe ainda a questão da localização geográfica das turmas distribuídas nos polos de apoio presencial¹³, que possuem funcionamentos próprios

¹³ "Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições de ensino superior. [...] Os polos oferecem a infraestrutura

da sua região. Além disso, é necessário levar em consideração as questões de faixa etária, bem como de experiências acadêmicas e de trabalho anteriores. Os dados do MEC/INEP do Censo da Educação Superior de 2010 indicam que 50% dos alunos a distância têm idade entre 26 e 32 anos, contudo a média geral é de 33 anos. Logo, são alunos que já possuem experiências profissionais, e muitos estão alguns anos afastados dos estudos formais. Esse estudante sente a necessidade de trazer sua experiência para as discussões ao longo do curso, compará-la com as teorias e outras práticas e avaliando-a, o que enriquece a ação pedagógica. Entretanto, isso exige repensar o planejamento das atividades incorporando tal ponto de vista.

Assim, o levantamento das características dos alunos e suas trajetórias são fundamentais na composição do planejamento pedagógico de modo a elaborar diferentes estratégias que incluam todos os alunos no processo pedagógico, potencializando as aprendizagens. O perfil dos alunos influencia e, por vezes, determina a necessidade de adaptações ou mudanças no planejamento e sua aplicação.

Com a clareza quanto ao contexto de ação e o perfil dos alunos, é preciso construir o Modelo Pedagógico (MP), apresentado e discutido a seguir.

3.1 MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EAD

Existem várias definições e conceituações para modelo pedagógico. Batista (2010, p. 89-92) e Bernardi (2011, p. 51-54) realizaram levantamento de algumas dessas definições, conforme é apresentado a seguir.

A primeira definição encontrada é de Ortiz Ocaña (2005), para quem o modelo pedagógico envolve conteúdo, desenvolvimento do aluno e características da prática docente. Para ele, o foco é na aprendizagem, concretizando essa estrutura em sala de aula. Assim, é também um instrumento de investigação de caráter teórico, sendo um padrão que serve para entender a educação, orientá-la e dirigi-la.

física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. O polo de apoio presencial também pode ser entendido como 'local de encontro' onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais" (CAPES/SISTEMA UAB. **Polos de Apoio Presencial**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=30>. Acesso em 21 jun. 2011).

Já em Zabala (1998), as pesquisadoras localizaram a concepção de um “modelo teórico”, ou seja, ele seria uma condição ideal. Nessa linha, abrange desde a infraestrutura da instituição e o modelo de gestão até a prática pedagógica, partindo de diversas fontes (sociológica, epistemológica, didática e psicológica).

A terceira interpretação do termo pesquisada por Batista (2010) e Bernardi (2011) é de Sangrá e Duart (1999). Os autores exibem primeiramente três tipos de modelos pedagógicos: 1) centrado nos meios (foco no material e na interação com eles, entretanto, o professor tem papel principal); 2) centrado no professor (abordagem tradicional do ensino); e 3) centrado no aluno (ênfase na aprendizagem e na construção de conhecimentos, tendo apoio de tutor). Então, diante desses tipos, Sangrá e Duart apresentam a sua concepção de modelo pedagógico, chamado de Tridimensional, porque converge meios, professor e alunos, sem sobrepor-los.

Por fim, Batista (2010) e Bernardi (2011) tratam do conceito de modelo pedagógico a partir de Behar (2009), o qual foi selecionado para a presente investigação. Para esta autora, o “modelo pedagógico” significa

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 irão agir de acordo com o modelo definido (BEHAR, 2009, p. 24).

Os MPs são compostos pelas Arquiteturas Pedagógicas (APs) e as estratégias de aplicação delas baseados em concepções epistemológicas e pedagógicas. Cada um desses aspectos será abordado a seguir.

O ponto de partida para a elaboração do MP é a concepção epistemológica, que fundamenta a sua composição. Ela orientará a definição da concepção pedagógica e suas implicações. Tais escolhas irão definir o estilo e estrutura da AP, as estratégias de aplicação e, conseqüentemente, a prática do educador. Nesta investigação, optou-se pela concepção epistemológica construtivista, na qual o sujeito precisa agir sobre os objetos de conhecimento (materiais, situações, pessoas e o próprio sujeito). É no jogo de assimilação e acomodação¹⁴ que irá conhecer o

¹⁴ A assimilação ocorre “quando o sujeito modifica o objeto para poder conhecê-lo. [...] Piaget diz que ‘toda a assimilação implica em uma interpretação’. [...] [A acomodação acontece] quando o sujeito se modifica para poder conhecer” (FRANCO, 1995, p. 34), ou seja, quando não há instrumentos de assimilação, necessitando que o sujeito os refaça para restabelecer o equilíbrio perdido com a

mundo, representá-lo, compreendê-lo e construir conhecimentos sobre ele. Conforme Becker (1992, p. 88):

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Em uma pedagogia relacional, concepção pedagógica baseada no construtivismo, o professor levará em conta o percurso do aluno e suas construções, de acordo com Becker (1999, p. 7):

Ele [o professor] acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento- é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção. 'Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade' (INHELDER *et al.*, 1977, p. 263); aprendizagem é por excelência, construção [...]. Professor e aluno determinam-se mutuamente.

Nessa linha, não há espaço para o uso dos recursos digitais como simples repositórios – a loja de “xerox” pós-moderna – ou uma prática centrada no professor – aulas gravadas, por exemplo. É preciso criar situações de aprendizagem para a ação do sujeito sobre os objetos e sua movimentação, como também seu envolvimento constante com a aprendizagem. Desse modo, o foco está no aluno e nas relações estabelecidas ao longo desse processo.

Com base nas concepções selecionadas, serão construídas as arquiteturas pedagógicas (AP). A AP é composta dos seguintes elementos:

(1) a fundamentação do planejamento/proposta pedagógica (**aspectos organizacionais**) na qual estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, 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 e suas funcionalidades, ferramentas de

comunicação tal como vídeo e/ou teleconferência, entre outros (**aspectos tecnológicos**) (BEHAR, 2009, p. 25) [grifo da autora].

Apesar de parecer uma estrutura rígida, é importante salientar que há flexibilidade dentro dos elementos da arquitetura pedagógica. Esses elementos são “vivos” e estão conectados à trajetória do grupo de alunos, às novidades que vão surgindo no decorrer do processo educativo e à intenção do professor com as atividades e desafios propostos. Assim, de acordo com Behar (2009, p. 31):

Mantendo-se fiel à matriz estruturante de uma arquitetura determinada, as estratégias de aplicação construídas para a aprendizagem correspondem a um plano que se constrói e reconstrói mediante processos didáticos permeados pelas variáveis educativas que dão o caráter multidimensional ao fenômeno.

Com base nessa matriz estruturante da AP são elaboradas as Estratégias Pedagógicas (EPs). De acordo com Seixas (2005, p. 35):

[...] Estratégia é um processo cognitivo que visa alcançar um determinado objetivo, através da análise da situação ou do contexto, das possíveis medidas a serem tomadas e do planejamento de ações. Em outras palavras, uma estratégia baseia-se numa informação e sua avaliação. [...] Estratégias de ensino podem ser vistas como “esquemas de planos” que definem formas de tratar o conteúdo.

Ao mencionar “estratégias pedagógicas” nesta pesquisa, entende-se que essa expressão está relacionada com outros elementos que compõem o modelo pedagógico, conforme a figura 2 a seguir. A arquitetura pedagógica está em constante inter-relação com as estratégias, adaptando o modelo às mudanças do contexto em termos de tempo, espaço, participantes (GIMENO SACRISTÁN, 2005; BEHAR, 2009) e possibilidades e incertezas (PERRENOUD, 2001).

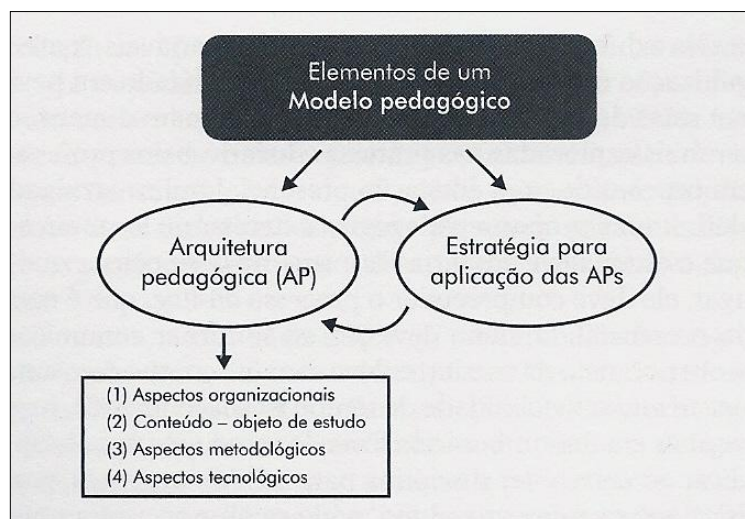


Figura 2 - Elementos de um Modelo Pedagógico
Fonte: BEHAR, 2009, p. 25

Na educação a distância, pode-se vislumbrar uma enorme gama de possibilidades pedagógicas para a formação dos sujeitos em todas as áreas e níveis de ensino. Em virtude disso, é inevitável a mudança de paradigma que obriga as instituições a entenderem, adaptarem ou reestruturarem-se diante dessas transformações. A partir disso, é importante levar em conta o investimento em condições para a realização de uma pedagogia relacional ou interacional, que acaba por influenciar e contribuir também com a educação presencial. Segundo Nóvoa (2000, p. 132):

A Universidade continua a trabalhar fazendo de conta que é ainda a única detentora do conhecimento, o que é um absurdo. Ela tem que se reorganizar, passando de uma função de transmissora do conhecimento para funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo. É muito nítida a existência, hoje em dia, de algumas grandes universidades que estão a repensar o sentido das “aulas” e da “presença física” dos alunos.

O cenário educacional está em uma fase em que há uma variedade de práticas em educação a distância em diversos níveis. De um lado, existe a transposição da atuação presencial para o virtual com videoconferências ou webconferências e aulas gravadas, com provas apenas, sem interação entre os participantes. Por outro lado, há o uso dos ambientes e seus recursos, entre outras tecnologias da informação e comunicação, motivando a discussão e a reflexão, com atividades diversificadas, acompanhamento e *feedbacks* individuais e coletivos.

Nessa última abordagem pedagógica, os AVAs são recursos importantes para organizar e ampliar as possibilidades de socialização do grupo, como também potencializar as aprendizagens pela relação com diferentes valores e pontos de vista. Diante disso, é importante investir em formação continuada para os professores e seus parceiros no processo educacional (monitores¹⁵ e tutores). Dessa maneira, poderão dispor de um espaço para debater as concepções, modelos e arquiteturas pedagógicos, assim como conhecer os recursos digitais existentes, discutindo seu uso na educação de modo reflexivo e crítico. Maciel (2002) resume esse cenário:

Todas as novas possibilidades inauguradas pelas tecnologias digitais, como, por exemplo, o uso do hipertexto; a convergência de tecnologias digitais; a capacidade de armazenar conteúdos em banco de dados; a de auto-organização e retroalimentação constante dos conteúdos; a potencialidade da constituição de redes comunicacionais como ferramentas de interatividade; a co-criação de conhecimento precisam, antes de tudo, estar ancoradas em um conjunto de intenções e numa práxis que tenha como norte a construção de uma nova paisagem educativa (s.p.).

Logo, nota-se a importância de focar a prática pedagógica em um panorama interdisciplinar e cooperativo. Na EAD, a comunicação é fundamental, tornando-se necessário o uso de *chats*, fóruns, diários e outros recursos interacionais.

Assim, o professor, ao elaborar as estratégias pedagógicas, não leva em consideração apenas o conteúdo e os recursos digitais. Vieira Pinto (2007) aborda essa questão da seguinte maneira:

[...] o conteúdo da educação está submetido ao processo em que ela consiste. Não se pode considerá-lo como um volume estático, delimitado de conhecimentos, como se fora uma carga a ser transportada de um lugar a outro, porém é algo dinâmico, é fundamentalmente histórico, por isso não tem contornos definidos, é variável, não se repete e só se realiza parcialmente em cada ato educativo (p. 42-43).

Nesse sentido, uma prática pedagógica que incorpore a construção de competências auxilia nessa mudança de direção, conforme diz Perrenoud (2000b, p. 3)

ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas.

¹⁵ O monitor é um aluno de graduação que já cursou com aprovação a disciplina na qual desempenhará essa função de apoio.

Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. O obstáculo está mais em cima: como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais.

Entende-se que a união da arquitetura com as estratégias pedagógicas é fundamental na prática em EAD e estabelece um diferencial de qualidade nessa modalidade.

As competências não têm sentido sem o movimento do sujeito, que é ativo e interage com o meio físico e social. Assim, as competências se realizam na experiência, o que implica um contexto próprio. [...] Especialmente em circunstâncias em que não há um delineamento claro do problema, as competências são demonstradas na maneira como o indivíduo vê e lida com a novidade e com as peculiaridades da questão. As competências, portanto, são aprendidas e estão em constante desenvolvimento, podendo ser aperfeiçoadas na medida em que há interação com os objetos de conhecimento e as novidades da experiência. Embora muitos vejam as competências apenas no sentido profissional, essas fazem parte da vida dos indivíduos nas diferentes situações enfrentadas cotidianamente de forma integral. Na medida em que desenvolver¹⁶ competências está intimamente ligado a um processo de aprendizagem, o papel da educação é bastante relevante, principalmente, em atividades que permitam a reflexão sobre as ações (SCHNEIDER, 2010, p. 6-7).

Portanto, fica evidente a necessidade de refletir sobre o papel de professores e de tutores diante da questão das competências. Tais atores precisam construir arquiteturas pedagógicas e aplicar as estratégias elaboradas baseadas em um modelo dinâmico, que busque a ação dos sujeitos para a aprendizagem e a construção de competências em um cenário de constantes e rápidas transformações.

A seguir, dando continuidade à fundamentação teórica, discute-se o papel do professor e do tutor na modalidade a distância.

¹⁶ Atualmente, diante dos estudos realizados nesta tese, a autora entende que deve ser utilizado o termo “construir” ao invés de “desenvolver” dentro da perspectiva teórica adotada.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM NOVO CONTEXTO DE AÇÃO PARA OS PROFESSORES E TUTORES

Diante das questões pedagógicas abordadas, os papéis de professores e de tutores são estabelecidos. Nesta tese, ambos os atores são profissionais que buscarão criar situações de aprendizagem, visando ao desenvolvimento e ao crescimento de seus alunos de forma integral. Nessa visão, o professor e o tutor também são aprendizes, pois necessitam se atualizar frente à sua área de conhecimento, bem como no que tange à sua prática pedagógica.

Com a necessidade de interação em um papel ativo do aluno e não mais apenas receptivo, Silva (2006, p. 56), coloca que há vários centros no processo educacional na EAD, diferentemente do ensino tradicional, sucedendo constantes construções e negociações entre os atores (professores, tutores e alunos). De tal modo, os educadores *on-line* incentivam e organizam a formação de redes, como também territórios a explorar, realizando-se aprendizagens pelas experiências nesse percurso (SILVA, 2006, p. 57).

Conforme Belloni (1999), os professores e os tutores têm como atribuição esclarecer dúvidas e dar explicações sobre o conteúdo, porém precisam também incentivar a pesquisa e a resolução de problemas, visto que isso será exigido no trabalho e na vida dos futuros profissionais. Isso vai ao encontro das competências, cuja contribuição está justamente em lidar com as situações novas, com os problemas e com os imprevistos e superá-los. Demo (2010) faz uma contribuição importante para entender esse panorama pedagógico a qual vale para as atuações de professores e de tutores:

Para tal irá mudar o papel do professor drasticamente. Embora possa dar alguma aula sobre o tema, sua função não será mais a de apresentar fatos prontos, mas instigar os estudantes a descobrir os fatos, reconstruindo versões bem argumentadas. Sua função maior será orientar e avaliar, numa postura tipicamente socrática. Sua conduta passará a ser de parceria com o estudante na pesquisa e na elaboração, portanto, essencialmente de autoria. [...] Para, além disso, aparece a importância de saber discutir com qualidade formal e política: [...] praticar metodologia científica [...]; saber escutar versões diferentes, aprender de outras posições, negociar consensos sempre abertos, manter-se pesquisador discutível e aprendendo continuamente. Emerge, então, a cidadania que saber pensar e intervir. Não é preciso forçar, encobrir, manobrar, vociferar. É preciso apenas argumentar (DEMO, 2010, p. 85).

Frente às TIC e às suas possibilidades de potencializarem essas trocas e discussões, faz-se necessário que os educadores debatam com os alunos a instrumentalização para o uso e o domínio desses recursos e sua linguagem. Com isso, será construída a fluência digital, ou seja,

para ser fluente em uma língua, você precisa saber articular uma ideia complexa ou contar uma estória, em outras palavras, você precisa saber “fazer coisas” com essa língua. Fazendo a analogia, ser digitalmente fluente envolve não apenas saber como usar ferramentas tecnológicas, mas também saber como construir coisas significativas com essas ferramentas (PAPERT; RESNICK, 1995, *apud* VOELCKER; FAGUNDES; SEIDEL, 2008, p. 3).

Em um segundo momento, os educadores têm como papel tratar a questão da informação com os estudantes, mostrando como buscar, selecionar, organizar, analisar, sintetizar, comparar e elaborar opinião sobre as informações coletadas por meio de diferentes desafios. Nesse processo, o aluno interage com esses materiais, desenvolve uma visão própria sobre o assunto, debate sobre ele com os demais participantes e constrói conhecimentos. Da mesma forma, também estabelece sua autoria, pois não irá apenas replicar a informação encontrada.

A partir disso, cabe aos educadores incentivar a socialização das construções, criando espaços de diálogo e mediando as trocas entre os sujeitos. Coll, Palacios e Marchesi (1996, p. 85) salientam a importância da mediação:

Empregar conscientemente a mediação social implica dar, em termos educativos, a importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (o que é que se ensina e com quê), mas também aos agentes sociais (quem ensina) e suas peculiaridades.

Nessas oportunidades criadas, é papel da equipe pedagógica discutir e agir acerca dos processos de comunicação com os alunos. Da mesma maneira, é fundamental que os professores e os tutores estejam permanentemente em contato, disponibilizando subsídios uns para os outros a fim de potencializar a atuação na relação educador-aluno.

Além disso, surge uma novidade para o professor no que diz respeito à elaboração de materiais educacionais digitais. São compostas equipes interdisciplinares com *designers* instrucionais, *webdesigners*, programadores. Então, de uma experiência às vezes individualizada da educação presencial, o professor passa a trabalhar conjuntamente, gerindo esses grupos.

O tutor, neste contexto, é considerado como um importante parceiro e colaborador do professor, como expresso no início deste subcapítulo. Da mesma forma, professor e tutor(es) também vão constituir uma equipe. Serão abordadas as atribuições e particularidades dos papéis de professores e tutores na educação a distância nos itens 3.2.1 e 3.2.2, respectivamente.

3.2.1 O Papel do Professor na EAD

O papel do professor em qualquer modalidade está sofrendo uma grande mudança. Cada vez mais, a figura de professor transmissor de informação e guardião do saber, como também de protagonista e centralizador das trocas no ambiente educacional mostra-se ultrapassada. Isso ocorre porque tal posicionamento não permite estabelecer uma relação de interesse e envolvimento com este novo perfil de aluno, relação essa que é importante para o processo educativo. Sua função, então, será de gestor e de orientador do processo de aprendizagem da turma, o que implica motivar, dar *feedback* e avaliar frequentemente seu planejamento e suas intervenções.

Em instituições públicas de ensino, há o financiamento das ações educacionais na modalidade EAD fomentadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, são indicadas atribuições dos professores^{17 18}, os quais são divididos em duas categorias: professor-pesquisador conteudista, que elabora os materiais, e professor-pesquisador ou formador, aquele que desenvolve ações de formação. Na UAB, essa segunda categoria tem as seguintes atribuições (FNDE/MEC, 2009):

¹⁷ Resolução CD/FNDE nº 8 de 30 de abril de 2010, que altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Sistema UAB.

¹⁸ Resolução/CD/FNDE nº 45, de 29 de agosto de 2011, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor).

- Realizar **capacitações** da equipe pedagógica, bem como participar de capacitações oferecidas;
- Desempenhar **atividades de docência**;
- Participar de grupo de trabalho para o **desenvolvimento de metodologia** na modalidade a distância;
- **Coordenar** as atividades acadêmicas dos **seus tutores**;
- Desenvolver o **sistema e a metodologia de avaliação** de alunos;
- Apresentar **relatório do desempenho** dos estudantes e do **desenvolvimento da disciplina**;
- Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, **pesquisa de acompanhamento** das atividades de ensino desenvolvidas;
- Elaborar **relatórios semestrais** sobre as atividades de ensino para encaminhamento à CAPES/MEC, ou quando solicitado.

Para o FNDE, na Resolução/CD/FNDE nº 45/2011, as atribuições do formador são:

- Planejar e avaliar as **atividades de formação**;
- Ministrando o curso de **formação dos tutores**;
- Realizar a **gestão acadêmica** da turma;
- **Coordenar a atuação dos tutores**, acompanhá-la e subsidiá-la;
- Organizar os seminários e encontros com os tutores para **acompanhamento e avaliação do curso**;
- Analisar com os tutores os **relatórios sobre as turmas** e orientar os encaminhamentos;
- Orientar o **processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC)** dos cursistas, quando for o caso;
- Participar dos **encontros de coordenação**, promovidos pelo coordenador-adjunto;
- **Articular-se** com o coordenador-adjunto e com o supervisor de curso;
- **Indicar** ao coordenador-adjunto cursistas e tutores que devem receber **certificação**;
- Encaminhar ao supervisor de curso o **relatório mensal de frequência dos cursistas**.

O documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (MEC, 2007), disponibilizado para abranger as instituições públicas e privadas de ensino superior, indica um rol de “capacidades” que o professor deveria demonstrar, a saber:

- Estabelecer os **fundamentos teóricos** do projeto;
- Selecionar e preparar o **conteúdo** articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- Identificar os **objetivos referentes a competências** cognitivas, a habilidades e a atitudes;
- Definir **bibliografia e demais materiais de apoio**;
- Elaborar o **material didático**;
- Realizar a **gestão acadêmica** do processo de ensino-aprendizagem;
- **Avaliar-se** continuamente.

A partir desse levantamento dos documentos que estabelecem diretrizes para a atividade docente, procurou-se verificar os pontos convergentes e divergentes dos documentos. Em ambos, os professores participam do planejamento, da metodologia e da avaliação ou os elaboram individualmente.

No Sistema UAB, percebe-se a ideia bastante acentuada de trabalho em equipe. Nos Referenciais de Qualidade, essa posição não fica clara. As atribuições do professor formador pela UAB revelam um caráter mais de realização ou de aplicação de uma pedagogia aliada à concepção, pois os conteúdos e os materiais são desenvolvidos por outro professor – professor-pesquisador conteudista. A mesma concepção encontra-se nas atribuições do formador pelo FNDE. Já nos Referenciais de Qualidade, o professor tem como função selecionar conteúdos e materiais, e prepará-los como também conceber fundamentos teóricos e objetivos educacionais. Nesse último caso, o educador tem a oportunidade de atuar tanto na parte teórica, quanto na prática.

Dessa maneira, a orientação das funções para os cursos financiados pelo Sistema UAB e pelo FNDE separam os professores em duas categorias. Com isso, pode ocorrer que o professor o qual montou o curso/disciplina/módulo e os materiais didáticos não seja o mesmo que o realizará na prática. Esse é um fator que pode criar constrangimentos e situações que afetem o desenvolvimento da ação pedagógica, caso os colegas não concordem em termos de abordagem do conteúdo

ou das concepções sobre o processo de aprendizagem. Isso ocorre quando o formador recebe o material didático pronto, por vezes, com pouca abertura para criar ou buscar novos.

Além dos documentos governamentais, buscou-se verificar o que dizem os autores sobre o papel do professor na educação a distância. Onrubia, Colomina e Engel (2010) expõem o seguinte:

O papel do professor [...] [é de] guia que ajuda os alunos a encontrar, organizar e administrar esses conhecimentos - *guide on the side*. As intervenções do professor para manter o interesse, a motivação e o compromisso dos alunos com os cursos on-line ocupam boa parte do foco de interesse desses trabalhos [que enfatizam as diferenças entre os cenários tradicionais e aqueles criados com as TIC]. [...] O professorado deve atuar como facilitador e dinamizador da participação dos estudantes no ambiente virtual, e são definidos papéis complementares que o professor deve desempenhar (p. 220).

Os autores continuam sua caracterização, dizendo que o professor exerce as funções organizativa, social, intelectual como um mobilizador, organizador e facilitador de discussões, bem como técnica diante das TIC e avaliadora. Assim sendo, o seu maior desafio é manter o engajamento do estudante em um ambiente de confiança para assumir cada vez mais a autonomia no processo de aprendizagem.

De tal modo é estabelecida a “presença docente”, que se dá inclusive no AVA, a qual é categorizada em três tipos (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010, p. 221): projeto e organização (planejar gerir o processo de ensino e de aprendizagem), facilitação do discurso (ler e responder às contribuições e preocupações dos alunos) e ensino direto (promover o debate e a participação, dando apoio ao grupo). Assim, caracteriza o papel docente:

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício (MEIRIEU, 1989, *apud* PERRENOUD, 2000a, p. 11)

Nessa linha, Perrenoud (2000a) destaca a necessidade de discutir e lidar com o desejo, a necessidade e o interesse de saber, além de compreensão das representações e aplicações sociais desses saberes. O autor (2002) traz uma série

de fatores desejáveis ao perfil de um professor em termos de cidadania; de saberes, de competências; de posturas.

Primeiramente, coloca que se espera uma pessoa confiável a qual organize e medeie a comunidade educativa. Da mesma forma, busca-se um profissional baseado na pedagogia construtivista, que leve em conta os saberes, crie situações de aprendizagem e administre o grupo. Por fim, deseja-se que o professor tenha uma postura reflexiva sobre a experiência e a construção de novos saberes, como também uma implicação crítica acerca da educação e seus processos.

O professor nesse cenário é um coordenador, desafiador e orientador dos alunos. Refletindo sobre o professor na EAD, Silva (2000, p. 23) afirma que

a sala de aula interativa seria o ambiente em que professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a dos *designers* de *software* interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. Isto significa muito mais do que ser um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, [...] um estimulador de curiosidade e fonte de dicas para que o aluno **viaje sozinho** no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador. [...] E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar um processo de troca de ações que cria conhecimento e não apenas o reproduz [grifo meu].

Em resumo, os autores citados apontam como função docente, o que assegurará também a presença docente nos AVAs:

- Guiar e motivar os alunos;
- Facilitar, dinamizar, organizar e promover os debates sobre o conteúdo, o acesso e a discussão sobre os materiais e a participação;
- Coordenar os grupos e administrá-los;
- Planejar;
- Avaliar;
- Trabalhar em equipe;
- Criar situações de aprendizagem;
- Tratar as questões de engajamento no aprender;
- Orientar;
- Atuar como um técnico quanto às TIC.

Ao comparar as orientações dos documentos com o que abordam tais autores, nota-se que o planejamento evidencia-se em todos os materiais. Rodrigues (2003, p.

54) assegura que “[...] planejar é a constante busca de aliar o ‘para quê’ ao ‘como’, através da qual a observação criteriosa e investigativa torna-se, também, elemento indissociável do processo”. Assim,

planejar é uma atividade intrínseca à educação, devendo contemplar objetivos, justificativas, estratégias de ação pedagógica e recursos para dar conta de um tema ou problema. A avaliação precisa ser constante durante todo o processo de planejamento e de sua execução, como uma memória do trabalho construída com os alunos (SCHNEIDER, 2007, p. 27).

Fica evidente, portanto, que não cabem improvisações na EAD. Logo, é preciso planejar a ação pedagógica, desenvolver materiais didáticos e conhecer o perfil do grupo de alunos, bem como os seus tutores para evitar dificuldades e evasões durante o percurso (BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2013). Planejar com antecedência e ter agilidade nas decisões e no encaminhamento das ações são exigências de quem opera com um grande número de pessoas que vão estudar em locais distantes da sede da instituição de ensino. Por isso, os autores mencionados salientam a necessidade de saber administrar grupos, inclusive de tutores.

Em todos os materiais citados, o trabalho em equipe também está incluído nas atribuições docentes. Na educação a distância, lidam-se com vários atores, e, constantemente, o professor precisa estar se comunicando com os tutores, que lhe vão dar subsídios para avaliar seu planejamento e as estratégias pedagógicas elaboradas.

Refletir constantemente sobre o andamento da sua prática é fundamental, porque o professor precisa ter clareza quanto às suas possibilidades e às suas limitações. A ação reflexiva concede um diferencial para a prática, que pode estar invariavelmente sendo revista, aperfeiçoada, redesenhada. De acordo com Perrenoud (2002, p. 216), “[...] o paradigma reflexivo é um emblema da profissionalização, entendida como um poder dos professores sobre seu trabalho e sua organização”.

O professor necessita também ter domínio quanto ao uso dos recursos digitais e conhecer, pelo menos, algumas de suas funcionalidades. Vergnaud (2008) expõe que se pode usar uma metáfora da aviação para explicar essa necessidade: “se não tenho os instrumentos para pilotar, me falta algo essencial para atingir meus objetivos”. Para planejar ações com as TIC, é necessário construir competências ligadas a essa questão.

A orientação e o *feedback* são imprescindíveis, em especial na EAD. A distância física não pode se tornar uma distância educacional. Assim, manter a comunicação com os alunos, mesmo com a presença dos tutores, cria vínculos importantes que também serão significativos para que o aluno se engaje no aprender, conforme argumenta Perrenoud (2002).

Entretanto, é preciso atentar para o que Silva (2000) expressa no trecho citado: “o aluno viaje sozinho”. Na pedagogia relacional baseada no construtivismo, o estudante é o protagonista no seu processo de aprendizagem, ativo nas suas descobertas e na sua construção de conhecimentos. Contudo, é importante que ele se sinta amparado, incentivado e orientado pelo professor. Uma das queixas mais frequentes dos alunos a distância e uma das causas possíveis de evasão é a chamada “solidão *on-line*”, resolvida pela presencialidade docente nos recursos digitais comentada por Onrubia, Colomina e Engel (2010).

Portanto, faz-se importante refletir sobre essas exigências e sua relação com a qualidade da educação a distância, debatendo e pondo em questão o papel do professor. Ele precisa autorizar-se a construir as competências, a fim de transformar a sua prática, especialmente com as TIC. O professor é quem elabora a arquitetura pedagógica, organiza os materiais e realiza a prática pedagógica, criando situações de aprendizagem por meio dos recursos. Ainda avalia o processo de ensino e de aprendizagem, com a participação ativa e reflexiva do aluno. A partir da interação entre os atores, o professor também pensa em seu fazer pedagógico, aperfeiçoando-o e reorganizando-o ao longo do percurso.

Entretanto, vale dizer que essa é a situação ideal, porque, em alguns projetos ou programas, o professor recebe a arquitetura pedagógica pronta. Sendo assim, acaba por não ter a abertura necessária para criar a AP e selecionar as estratégias de aplicação.

De qualquer forma, o professor da modalidade a distância pode ter nesse percurso um parceiro de trabalho – o tutor – sobre o qual será discutido na próxima seção.

3.2.2 O Papel do Tutor na EAD

A tutoria é utilizada desde o princípio da educação. Segundo pesquisas de Ferreira e Lôbo (2005, p. 2624-2625):

Etimologicamente a palavra tutor vem do latim *tutor, óris* que significa guarda, defensor, protetor, curador, ou seja, aquele que exerce uma tutela, que ampara, protege, defende, é o guardião. Segundo Houaiss (2001) a palavra tutor tem sua origem no século XIII e possui diferentes significados de acordo com a área que está sendo empregada. Em Direito, tutor significa indivíduo que exerce uma tutela aquele que ampara e protege. Na Administração, tutor é quem ou o que supervisiona, dirige, governa. Para algumas instituições de ensino, tutor é o aluno a quem se delega a instrução de outros alunos. [...] Por volta da década de 1960, a EAD utilizava material impresso e/ou mídias de massa (basicamente o rádio e a televisão) e desta forma o tutor tinha como tarefa assegurar o cumprimento dos objetivos do curso cuidando para que os alunos recebessem os recursos necessários à sua autoaprendizagem.

Bernal (2008) comenta que, no campo da educação, o tutor existe desde a Idade Média nas universidades. Ele foi se delineando como alguém que guia os alunos, orienta-os, aconselha-os, acompanha-os para que eles mantenham o interesse pelos estudos.

No contexto atual, o tutor é alguém que “personaliza a educação a distância mediante o apoio organizado ou sistemático” (BERNAL, 2008, p. 60). Ele acompanha toda a trajetória do estudante no curso não só em termos de organização, de interação e de suporte no acesso aos conteúdos, mas também de questões acadêmicas como orientações sobre aproveitamento de atividades complementares. Conforme apresenta a autora, a tutoria é uma das funções do professor, o que ocorre em experiências de outros países.

No Brasil, o documento de “Credenciamento de Polo de Apoio Presencial para Educação a Distância” do MEC (s.d., p. 22), exhibe duas categorias de tutores, em função do local de atuação, bem como de atribuições nos processos de mediação pedagógica:

- Tutor Presencial: que atende no polo de apoio presencial.
- Tutor a Distância ou Tutor de Sede: que atua a distância por meio dos recursos digitais.

Nesta pesquisa, será abordado apenas o tutor a distância. Logo, quando for mencionada a palavra “tutor” tratar-se-á daquele que atua na sede da instituição ofertante, isto é, fica “à distância” dos estudantes realizando atendimento *on-line* principalmente.

A questão do tutor é bastante complexa, visto que não é uma função registrada como ocupação no Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO)¹⁹. Na busca por “tutoria”, a palavra não foi encontrada. Em relação à palavra “tutor”, ela não foi encontrada como “família”, “ocupação” ou “sinônimo”, que são categorias do CBO para busca, mas como categoria “atividade” e “formação/experiência” retornaram os resultados apresentados na tabela a seguir:

Resultados de títulos encontrados	Tipo e Descrição
<p>“A maioria dos professores leigos tem até a quarta série do ensino fundamental. Para o exercício profissional requer-se que se matriculem no programa de formação de professores em exercício (proformação) para obter formação equivalente ao magistério. O curso baseia-se no ensino a distância e tem duração de dois anos, com fases presenciais e a distância, <u>e com orientação de um tutor.</u> [...]” [grifo meu].</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: Formação/Experiência. • Essa formação refere-se aos professores leigos no ensino fundamental, que, ao longo dela, terão orientação de um tutor.
<p>Orientar alunos de graduação (tutoria)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: Atividade • Refere-se a professores de arquitetura e urbanismo, engenharia, geofísica e geologia do ensino superior. • Descrição Sumária: desenvolvem no ensino superior atividades didáticas, de pesquisa e de extensão nas áreas de

¹⁹ BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO)**. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

Resultados de títulos encontrados	Tipo e Descrição
	conhecimento da engenharia, arquitetura e urbanismo, geofísica e geologia e em áreas afins, podendo exercer atividades administrativas institucionais.
Tutorar alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: Atividade • Refere-se a professores de Física, Química e Astronomia no ensino superior. • Descrição Sumária: exercem atividades didáticas, preparam material didático, formam profissionais e coordenam cursos de Física, Química e Astronomia de graduação e/ou pós-graduação. Desenvolvem e realizam atividades de pesquisa e extensão. Atualizam seus conhecimentos, atuam em políticas públicas e participam do processo de avaliação institucional. Atuam na administração de instituições de ensino superior, definem infraestrutura pertinente e estruturam processos seletivos.
Tutorar planta	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: Atividade • Refere-se a produtores agrícolas na olericultura
“Tutoriar” alunos a distância	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo: Atividade • Refere-se a instrutores e professores de cursos livres. • Títulos <ul style="list-style-type: none"> ○ 3331-05 - Instrutor de autoescola ○ 3331-10 - Instrutor de cursos

Resultados de títulos encontrados	Tipo e Descrição
	livres (instrutor de equitação para equoterapia) <ul style="list-style-type: none"> ○ 3331-15 - Professores de cursos livres ● Descrição Sumária: os profissionais dessa família ocupacional devem ser capazes de criar e planejar cursos livres, elaborar programas para empresas e clientes, definir materiais didáticos, ministrar aulas, avaliar alunos e sugerir mudanças estruturais em cursos.

Tabela 1 - Tutoria no Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO)

Logo, a tutoria aparece como atividade de professores do ensino superior e professores de cursos livres, sendo a extensão um tipo de curso livre²⁰. Da mesma forma, surge como alguém que tem a função de orientar os alunos – professores leigos em formação – de cursos a distância no Programa Proformação do Ministério da Educação, o que foi estendido aos demais programas de governo nessa modalidade. Porém, neste último caso, não é comentado qual é a formação esperada para esse tutor e a ocupação dentro do CBO.

A tutoria consta no anexo do documento para avaliação dos polos, citado acima, e nos “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (MEC, 2007). Neste último documento, recomenda um “corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso” (MEC, 2007, p. 18), onde deveria indicar o modelo de tutoria a ser aplicado. Ainda a função de tutor é abordada nas Leis nº 11.273/2006 e nº 11.502/2007, bem como em resoluções, que tratam da concessão e pagamento de bolsas. Entre esses documentos, alguns apresentam as atribuições do tutor, conforme será apresentado a seguir.

²⁰ BRASIL. PORTAL BRASIL. **Extensão**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/pos-graduacao/extensao>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

No documento de avaliação para “Credenciamento de Polo de Apoio Presencial para Educação a Distância” do MEC (s.d.), o tutor deveria atuar, sob supervisão dos docentes, como:

- **Mediador pedagógico e facilitador** nos processos de ensino-aprendizagem;
- **Orientador** de estudantes em seus **estudos**, inclusive esclarecendo dúvidas;
- **Auxiliar** nas atividades de **avaliação**;
- **Promotor** de espaços de **construção coletiva** de conhecimento nas ferramentas interacionais;
- **Acompanhar a frequência e a participação** dos alunos nas diversas atividades;
- **Selecionar material de apoio e sustentação teórica** aos conteúdos;
- **Conduzir processos avaliativos** de ensino-aprendizagem;
- **Participar** dos trabalhos de **planejamento e redirecionamento do projeto pedagógico** do curso **junto aos docentes**.

Já nos “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (MEC, 2007), menciona que:

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõe *quadro diferenciado*, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (p. 21) [grifo meu].

O texto não especifica o que significa a expressão “quadro diferenciado” o qual seria composto pelos tutores. A atuação do tutor abrange mediar “o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial” (MEC, 2007, p. 21). As suas atribuições são as seguintes:

- **Esclarecer dúvidas** mediante o emprego de ferramentas de comunicação;
- **Promover espaços de construção** coletiva de conhecimento;
- **Selecionar material de apoio e sustentação teórica** aos conteúdos;

• **Participar dos processos avaliativos** de ensino-aprendizagem **junto com os docentes.**

As atribuições do tutor são expressas na Resolução nº 26, de 5 de junho de 2009, no seu Anexo I, item 2.6, da seguinte forma:

- **Mediar a comunicação de conteúdos** entre o professor e os cursistas;
- **Acompanhar as atividades discentes;**
- **Apoiar o professor** da disciplina;
- **Manter regularidade de acesso** ao AVA e **dar retorno** às solicitações do cursista;

- **Estabelecer contato** permanente com os alunos e **mediar as atividades discentes;**

- **Colaborar** com a coordenação do curso **na avaliação** dos estudantes;
- **Participar** das atividades de **capacitação;**
- **Elaborar relatórios** mensais de acompanhamento dos alunos;
- **Participar do processo de avaliação da disciplina** sob orientação do professor responsável;

- **Apoiar operacionalmente** a coordenação do curso nas **atividades presenciais** nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

Já as atribuições deste ator que constam na Resolução/CD/FNDE nº 45/2011 para o FNDE/MEC são estas:

- **Articular-se com os supervisores e formadores** da turma acompanhada;
- **Auxiliar** os formadores na **gestão acadêmica** da turma;
- **Acompanhar os formadores** nos momentos **presenciais;**
- **Contribuir** com a **implantação de mecanismos** que garantam o **cumprimento do cronograma** do curso;
- **Acompanhar os cursistas e orientá-los** no que couber;
- **Acompanhar o desenvolvimento das atividades** do curso e **subsidiá-las;**
- **Orientar as atividades e a frequência dos cursistas, acompanhá-las e avaliá-las,** comunicando ao formador.

Nos referidos documentos, os tutores são descritos como auxiliares do professor, atuando sob a supervisão daqueles em um caráter de profissionais auxiliares para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem na EAD. Desse modo, há uma clara diferenciação entre esses atores.

Em resumo, nesses materiais, os tutores têm o papel de mediar, orientar, dar *feedback*, auxiliar na avaliação, promover e incentivar trocas e construções coletivas, acompanhar atividades discentes, selecionar material, participar do planejamento, apoiar o professor da disciplina, participar de capacitações. A seguir, apresenta-se a visão de alguns autores sobre a questão, conforme segue.

Para Longo (2009), o tutor é um facilitador, mediador ou mentor, e descreve suas atribuições da seguinte maneira:

[...] orientar a realização de tarefas, e responder a mensagens, bem como corrigir trabalhos e provas, o que o leva, pois, a exercer não apenas funções pedagógicas, mas também sociais, administrativas e técnicas. [...] Na prática, essa qualidade deve traduzir-se no domínio das disciplinas ministradas, na capacidade de organizar e orientar didaticamente o processo de ensino-aprendizagem a distância e na utilização das ferramentas tecnológicas que servirão de instrumento ao professor (LONGO, 2009, p. 219).

Com essa abordagem, Longo (2009) considera o tutor como um professor, inclusive, chamando-o de professor-tutor. Cabanas e Vilarinho (2007, p. 7-8) levantam os seguintes conceitos:

- Aretio (2001, p. 117): 'na instituição a distância, a docência não é direta e se utiliza de recursos técnicos mais ou menos sofisticados para possibilitar a comunicação na qual colabora um *professor atípico que é o tutor*. [...]
- Schmid (2004, p. 278): *o tutor não ensina* no sentido convencional da palavra, como também *não dá aulas, nem produz materiais*. Ele é a pessoa designada pela instituição para estabelecer contato com o aluno e 'através de uma relação pessoal, facilitar a este o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional'.
- Barros (2004, p. 4): '*professor/andragogo* com competência para organizar pesquisas criativas, situações provocativas do ato criador nesse universo de possibilidades que é a EAD [...] um professor que mesmo a distância não estivesse distante de seus alunos'.[...] [grifo meu].

Entre os autores mencionados, apenas Schmid não considera o tutor como professor. Alguns dos autores citados neste subcapítulo chamam o tutor de professor-tutor. Nas IES públicas brasileiras, há esse profissional como bolsista que desempenha a função de tutoria, porém sem gerar vínculo empregatício, em caráter temporário, ou seja, enquanto durar a disciplina ou o curso.

Nesta tese, considera-se que o tutor é um *assistente* ou *colaborador* do professor, pois é um profissional graduado, entretanto ainda está realizando, na maior parte das vezes, sua formação pós-graduada. Logo, a oportunidade de atuar

como tutor permite também formar-se para a futura docência na educação superior, sendo uma espécie de estágio docente. O tutor é um professor auxiliar, portanto, uma vez que os documentos e os pesquisadores da educação a distância atribuem atividades a eles que fazem parte da função docente, como esclarecer dúvidas sobre o conteúdo, orientar os processos de ensino e de aprendizagem, participar da avaliação, selecionar de materiais de apoio e de sustentação teórica.

Compreende-se nesta investigação que o professor responsável tem como atribuição planejar e desenvolver a arquitetura pedagógica, produzir e selecionar os materiais, organizar o ambiente virtual, realizar a prática pedagógica, acompanhar e avaliar os alunos processualmente. O tutor auxilia na mediação entre professor-aluno, instituição-aluno e materiais-aluno; no acompanhamento da organização dos estudos pelo aluno; disponibiliza subsídios ao professor para o planejamento e para a avaliação na medida em que realiza o contato e acompanhamento do estudante; estabelece vínculo motivando esse último na continuidade da sua trajetória de formação; esclarece dúvidas ou encaminha-as ao professor, quando necessário.

Essas são tarefas importantes. Por isso, o tutor também precisa construir competências para realizar suas atribuições, retomando a metáfora da aviação de Vergnaud (2008), qual seja, “se não tenho os instrumentos para pilotar, falta-me algo essencial para atingir meus objetivos”. É importante salientar que as atribuições de cada ator não correspondem a competências, mas ele desempenhará seu papel com mais qualidade pela aplicação dessas últimas nas situações de acordo com a sua respectiva demanda. Assim, o professor e o tutor precisam conhecer seus próprios papel e atribuições, como também de seu parceiro de trabalho. A justificativa para isso é evitar situações, tais como: tarefas realizadas duplamente sem necessidade (sobreposição de ações); desautorização do tutor ou do professor frente aos alunos, o que pode impedir a continuidade do trabalho; confundir os alunos com informações contraditórias, sobretudo, quanto aos *feedbacks* etc. Enfim, os papéis permitem clareza nas ações de ambos os atores, potencializando a possibilidade de haver uma boa prática pedagógica. O estabelecimento de diálogo com atores das equipes pedagógica e administrativa, além dos alunos é necessário para a realização da sua função.

Aos poucos os professores vêm realizando experiências também de tutoria e conhecendo esta relação mais próxima com o aluno, o que é dificultado na docência tradicional, com grandes turmas. A atividade de tutoria permite estabelecer vínculos

afetivos com os estudantes, pois, ao motivar as atividades do aluno no curso, acompanhá-las e orientá-las paralelamente o tutor ainda acompanha sua vida, com seus dramas, suas dificuldades e suas vitórias.

O tutor atua no acompanhamento do aluno para que compreendam as atividades, cumpram os prazos, participem das discussões por meio de fóruns, *chats* e outras ferramentas de comunicação. O auxílio na avaliação das produções discentes também faz parte de suas responsabilidades, criando, por exemplo, planilhas com as participações dos estudantes.

O tutor é figura-chave nos cursos a distância no modelo que tem sido estabelecido atualmente no Brasil, principalmente nas instituições públicas, visto que realiza uma “ponte” entre coordenação de curso, professores e alunos. Precisa estar atento às necessidades dos sujeitos, comunicando-as ao professor, assim como identificar aqueles que não estão interagindo de forma efetiva, a fim de que se possam resgatá-los.

Desse modo, exige-se um esforço intenso desse profissional, que executa um acompanhamento individualizado dos alunos. A equipe de tutores, portanto, tem uma parcela de responsabilidade quanto ao sucesso ou ao fracasso de um curso a distância pela sua importância no processo educativo, necessitando (re)construir suas competências nesse contexto.

Este panorama permite planejar com mais consistência as formações com o intuito de criar possibilidades de aprendizagem e de construção de competências. A seguir serão tratados o conceito, os elementos e a questão da mobilização das competências.

4 COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, serão abordados o conceito de competências, seus elementos, bem como os processos de mobilização no contexto e de construção. Por fim, apresenta-se a revisão das produções acadêmicas envolvendo o tema da tese.

4.1 HISTÓRICO DO CONCEITO

Historicamente, a palavra “competência” começou a ser utilizada para fins jurídicos, como ainda hoje é aplicado, no sentido de indicar “direito, faculdade legal que um funcionário ou um tribunal têm de apreciar e julgar um pleito ou questão”, conforme consta no Dicionário *on-line* Priberam²¹. Na área empresarial, foi também inserida e, atualmente, há grande produção de obras sobre seleção/recrutamento, gestão e planejamento por competências. Segundo Behar *et al.* (2013, p. 21), “esse 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”.

Na área educacional, as competências começaram a ser utilizadas como substitutas das qualificações escolares para que os soldados pudessem exercer suas atividades laborais após a Segunda Guerra Mundial. Assim, passou a ter grande inserção na educação profissional.

Dias e Lopes (2003, p. 1161-1162) comentam que, historicamente, o auge do conceito ocorreu nos anos de 1960 e 1970, tendo como alguns dos resultados os modelos “Formação do Professor Baseada em Competências” (*Competency-Based Teacher Education – CBTE*) e “Educação do Professor Baseada em Desempenho” (*Performance-Based Teacher Education – PBTE*) nos Estados Unidos. Já no Brasil, essas ideias fizeram parte das análises educacionais na década de 1970 (DIAS; LOPES, 2003, p. 1164). A concepção sobre as competências dessa época tinha raiz condutista-funcionalista, tendo repercussões na educação como tecnicismo e

²¹ DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. **Competência**. Porto, Portugal: Priberam Informática, 2008-2013. Disponível em: <<http://goo.gl/juk65u>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

pedagogia de objetivos (SILVA, 2008). Isso vai implicar estabelecer tipos de condutas e práticas observáveis, resultando em *performance* ou desempenho que poderia ser medido (RAMOS, 2001).

Já nos anos de 1980, surgiram críticas a essa concepção. Assim, levantou-se a ideia de um conjunto de competências genéricas ou globais, diferente da numerosa lista de competências analíticas apregoada até então (ESTEVES, 2009). Logo,

esta abordagem pelas competências genéricas focou sobretudo os modos como os profissionais se tornam competentes e destacou um conjunto de qualidades pessoais relevantes, para além das características científico-técnicas inerentes à ação (ESTEVES, 2009, p. 41).

Esta linha, que leva em conta o perfil e a *performance*, ainda hoje é utilizada pelo mercado de trabalho. Na educação, o foco estava no desempenho dos alunos e do professor em uma relação direta entre os dois.

Por volta dos anos de 1990, o termo “competências” foi introduzido em vários países da Europa e no Canadá como um conceito dos sistemas educativos. Nos documentos das reformas educacionais brasileiras, nos anos de 1990, o conceito de competências foi uma recontextualização daquele utilizado para embasar os programas americanos e brasileiros de formação de professores nas décadas de 1960 e 1970 (DIAS; LOPES, 2003). De acordo com Esteves (2009):

O conceito de competência ressurgiu em força no campo educacional, nos anos 90 do século passado, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas e, com isso, contribuindo para dissonâncias importantes mesmo entre os investigadores dos campos mencionados, para já não falar dos sentidos ainda mais díspares presentes nos discursos dos professores e dos formadores (p. 38).

A partir dos anos 2000, a discussão e o uso das competências alcançaram grande repercussão em outras vertentes da educação de forma mais intensa. O conceito começa a ser aderido pelas universidades nos seus planos de ensino e projetos pedagógicos de curso.

Essa questão aparece fortemente no Processo de Bolonha²², que marca a Educação Superior na Europa, atualmente. As competências já estão incorporadas

²² Declaração de Bolonha publicada em 1999, desencadeando o “processo de Bolonha”, que já tem adesão de mais de 40 países da Europa. O Processo estabelecia que, até o ano 2010, deveria ser

nos objetivos de formação dos discentes, inclusive, constando em documento suplementar aos diplomas de acordo com cada área e cada curso. Conforme Ferreira (2006, p. 236), nesse Processo, as competências ligam-se à outra perspectiva bastante explorada internacionalmente no momento atual – a aprendizagem ao longo da vida:

O discurso oficial preconiza uma mudança no paradigma de formação “centrando-a na globalidade da atividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projetando-a para várias etapas da vida de adulto”, em ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos (PORTUGAL, 2005²³).

Salientam-se também os processos de certificação, conforme o exemplo a seguir, e as diferenças na escrita da palavra “competência”, diferenciando-a nos campos laboral e educacional:

No Reino Unido o NVQs (*National Vocational Qualifications*²⁴) tem dado alguma razão à distinção do significado dos dois termos, tanto no discurso relativo à educação como no discurso relativo ao emprego: *competency* (com o plural em *competencies*) e *competence* (com o plural em *competences*). A esta última palavra é atribuído um significado mais lato, abrangendo mesmo uma vasta gama de capacidades, algumas relacionadas com ‘virtudes’. A primeira palavra teria, pelo contrário, um significado mais estreito; traduz um conceito atomístico usado para aptidões delimitadas e destinadas a situações específicas (GASPAR, 2004, p. 58).

A educação a distância também é contabilizada nesse sistema e incentivada pelo novo cenário em função das possibilidades de aproveitamento de créditos entre universidades. Relatórios e projetos de órgãos internacionais, a exemplo da UNESCO, também abordam esse conceito, incentivando o seu uso.

A União Europeia por intermédio da sua Coordenação de Políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida criou o Quadro Europeu de Qualificações (QE):

consolidado o Espaço Europeu de Educação Superior para a convergência e “harmonização” entre as universidades europeias, aumentando sua competitividade, permitindo a mobilidade acadêmica dos estudantes e aproximando-os do mercado de trabalho, entre outros objetivos (HORTALE; MORA, 2004; FERREIRA, 2006).

²³ PORTUGAL. Decreto-Lei n. 42, de 22 de fevereiro de 2005. Estabelece os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. **Diário da República**, Lisboa, n. 37, 22 fev. 2005. Série A. p. 1494-1499. Disponível em: <<http://www.ua.pt/sga/ReadObject.aspx?obj=8743>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

²⁴ Programa de certificação com base em competências pelo qual o candidato pode comprovar sua qualificação para atuar em determinada área ou tipo de trabalho/ocupação. NVQ são baseados em normas e padrões nacionais. Disponível em: <http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039029>. Acesso em: 30 jun. 2011.

O QEQ é um quadro europeu de referência comum que permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão de modo a tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes países e sistemas na Europa. Tem dois objetivos principais: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a sua aprendizagem ao longo da vida (COMUNIDADES EUROPEIAS, 2009, p. 3).

O Quadro tem oito níveis de referência quanto às qualificações formais descritos em termos de resultados de aprendizagem, os quais são distribuídos em três categorias: conhecimentos, aptidões (ou habilidades) e competências (COMUNIDADES EUROPEIAS, 2009). Ainda a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) reuniu especialistas para a elaboração de um projeto chamado “Projeto DeSeCo” resumido no documento *The Definition and Selection of Key Competencies*. Ele indica as competências-chave para o futuro e está ligado ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²⁵.

No Brasil, surgem associações entre competências e educação a distância nos textos de documentos oficiais, tais como “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, “Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional”, “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores”, “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM) do Ministério da Educação (MEC). Essa associação também consta em outros documentos e pareceres do MEC.

Os conceitos de competências apresentados nos documentos variam em termos de concepções epistemológica e pedagógica, inclusive no mesmo texto. Algumas vezes as competências descritas, na verdade, equivalem a conhecimentos, habilidades, objetivos ou atitudes. Infelizmente, ainda alguns referenciais, diretrizes, entre outros documentos, trazem recomendações sobre as competências baseando-as na “pedagogia de objetivos” de cunho empirista. Essa prática, conforme Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), está ligada a modelos transmissivos, repetitivos e, muitas vezes, com conteúdos descontextualizados.

Mas esses autores (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010) colocam que a lógica das competências difere da “pedagogia de objetivos” à medida que as

²⁵ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL. INEP/MEC. **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 28 ago. 2013).

competências precisam estar contextualizadas e ser demonstradas em situações, de maneira participativa, ligando-se ao construtivismo ou socioconstrutivismo (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010). Desse modo, insere as ideias de deslocamento de um currículo disciplinar para outro que ressalte as situações de aprendizagem e de uma educação integral, além das competências serem entendidas como ações e operações mentais. Sendo assim, na educação superior, os adultos já teriam algumas competências básicas, a partir do alcance do estágio operatório formal. Desse modo, essas competências deveriam ser mobilizadas através de estratégias que as considerem, pois os sujeitos têm uma história de vida, com experiências anteriores que a ser levadas em consideração.

Assim, Tardif e Dubois (2012) comentam que, nos países francófonos, por admitirem a complexidade das competências nos processos de formação de profissionais, a concepção sobre o conceito não gera perfis ou referenciais idênticos para uma profissão em muitos dos documentos, mas contribui para reduzir o número de competências que possam fazer parte deles. As competências são influenciadas, nessa linha, mais por responsabilidades profissionais do que por tarefas ou funções. Desse modo, “as competências são muito integrativas e, nesse sentido, o recurso a cada competência exige a mobilização e a combinação de uma enorme variedade de recursos” (TARDIF; DUBOIS, 2012, p. 140).

Portanto, fica clara a complexidade da educação associada ao conceito de competências (TARDIF; DUBOIS, 2012, p. 140) e sua tradução em práticas pedagógicas coerentes e atualizadas de acordo com o cenário sociocultural na qual os atores estão envolvidos. São várias as tentativas de reformas educacionais e aperfeiçoamento das ações formativas. Cada uma delas traz um conceito de competências que lhe fundamenta. No subcapítulo a seguir são apresentadas as abordagens de diferentes autores sobre o tema, bem como o conceito elaborado pela autora desta tese junto com o grupo de pesquisa do NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital aplicado à Educação) da UFRGS.

4.2 CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

No senso comum, as competências são, geralmente, entendidas como saber fazer bem determinada tarefa e alcançar, com isso, resultados positivos (RIOS, 1995). Na origem etimológica do termo, “competência” e “competição” têm a mesma raiz, o que muitas vezes é confundido como se as duas palavras fossem sinônimas. Essas duas visões trazem críticas ao uso das competências tanto na área profissional, como na acadêmica. As competências têm o sentido de “reunião de elementos para resolver determinada situação”; já competição, de “disputa para chegar a um mesmo ponto, contudo, antes de outros” (ORIGEM DA PALAVRA, 2005). Pode ocorrer que as competências tenham sido empregadas adequadamente na situação, porém questões que “fogem” ao domínio do sujeito como contingências do contexto possibilitam que os resultados sejam afetados, embora a mobilização das competências em si devesse levar a um desfecho positivo. Por isso, é preciso ter cuidado com a questão do desempenho ou com foco apenas no resultado.

Manfredi (1999, p. 1) aponta a complexidade e multidimensionalidade desse conceito, que envolve “facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. Por tudo isso, não pode ser confundida como mero desempenho”.

Mas, afinal, o que são as competências? Piaget (1973, p. 33-34) trata de uma “competência biológica”, mas se pode fazer uma analogia com o conceito de competências que trata esta tese:

Referimo-nos à noção de “competência” ou estado fisiológico de um tecido, que lhe permite reagir especificamente a estímulos dados. A competência está naturalmente submetida às condições temporais de que tratamos acima, e um tecido pode ser competente durante uma fase dada, sem o ser anteriormente nem mesmo posteriormente. (PIAGET, 1973, p. 34).

Em comparação, pode-se concluir a necessidade de contextualizar o sujeito para aplicar as competências, considerando o período e lugar onde elas estão sendo solicitadas. Assim, o sujeito pode ser competente em um contexto, mas isso não se repetir em outro. Segundo Perrenoud (1999, p. 7), competências significam:

uma capacidade²⁶ de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...] [pondo] em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Perrenoud (2002) comenta que o termo se refere às pessoas em um contexto. Logo, as competências comportam a observação e a avaliação da situação pelo sujeito, até porque essa última é perpassada por complexas relações socioculturais as quais fazem parte do contexto (DIAS; LOPES, 2003; SILVA, 2008). Desse modo, poderá compreender quais são as necessidades e a melhor forma de agir por meio da mobilização dos seus recursos (ANTONELLO, 2007). Essa abordagem vai de encontro à crítica de que as competências são descontextualizadas. Nesse sentido, para identificar quais são as competências necessárias à situação, é preciso conectá-las ao contexto em questão e, então, aplicá-las.

Para isso, é necessária a reflexão a qual é um dos pontos que diferencia os termos competências e habilidades. Ou seja, de acordo com Perrenoud (1999, p. 30), a habilidade é uma inteligência capitalizada, que se tornou um esquema mental de alto nível. Com isso, a habilidade “ganha tempo” na ação, enquanto as competências exigem a reflexão no contexto (PERRENOUD, 1999). Isso ocorre porque as habilidades são aplicadas em situações conhecidas e as competências, ao contrário, quando há uma novidade, imprevisto ou problema.

Com o intuito de compreender o significado de “competências”, apresenta-se um panorama de conceitos elaborados por pesquisadores do tema, em ordem alfabética, conforme segue na tabela 2.

Autores	Conceito de Competências
Afonso Fleury e Maria Tereza Leme Fleury (2001)	“ Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar , integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades , que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p. 188).
Antoni Zabala e Laia Arnau (2010)	Compostas por conhecimentos, habilidades e atitudes ou componentes conceituais, procedimentais e atitudinais , que são mobilizados ao mesmo tempo e de maneira inter-

²⁶ Capacidade refere-se à estrutura de pensamento, conforme explica Piaget (2007, p. 121): “Definiria estrutura [...] como um sistema [parcial] apresentando leis ou propriedades de totalidade [distintas das propriedades dos elementos] enquanto sistema”.

Autores	Conceito de Competências
	relacionada para realizar tarefas, atuar em situações ou intervir eficazmente nos diferentes âmbitos da vida.
Comissão Europeia (2009)	“As competências são concebidas como ‘a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as <i>aptidões</i> ²⁷ [...]’. Além disso, a competência é descrita ‘em termos de responsabilidade e autonomia ’. As <i>aptidões</i> são ‘a capacidade de aplicar os conhecimentos e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas’. Aqui é feita a distinção entre aptidões cognitivas e aptidões práticas. Os conhecimentos são ‘o resultado da assimilação de informação através do processo de aprendizagem. [Os conhecimentos] constituem o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionado com uma área de estudo ou de trabalho’. Consequentemente, este conceito é utilizado no QEQ ²⁸ para descrever conhecimentos teóricos e/ou factuais” (BOHLINGER, 2007/2008, p. 110-111) [grifo meu]. É utilizada a abreviatura KSC (<i>knowledge, skills, competences</i>), ou seja, conhecimento, habilidades e competências. Os dois primeiros estão separados das competências, como mais um item.
David McClelland (1973)	“[...] Observáveis características individuais – conhecimentos, habilidades, objetivos, valores – capazes de predizer/causar efetiva ou superior performance no trabalho ou outra situação de vida” (1973 <i>apud</i> RESENDE, 2000, p. 30). Características subjacentes a uma pessoa que são casualmente relacionadas com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184-185).
Guy Le Boterf (1994, 2006)	Conjuntos de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e pela formação e a jusante pelo sistema de avaliações. Segundo ainda este autor: competência é um saber agir responsável e é reconhecido

²⁷ Neste caso, a palavra original é *skill*, que pode ser traduzida por habilidade também.

²⁸ Quadro Europeu de Qualificações(QEQ).

Autores	Conceito de Competências
	<p>pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187).</p> <p>As competências exigem compreensão do contexto no qual o indivíduo está inserido, logo não são estáticas, variando em função da combinação delas, do contexto, dos significados e de novas aprendizagens.</p> <p>*Criador da ideia de mobilização.</p>
Jacques Delors (2010)	<p>Pilares da educação [os quais podem ser associados ao CHA]: aprender, aprender a fazer e aprender a ser/conviver.</p>
Joel Dutra (2001, 2004)	<p>Capacidade de agregar valor por intermédio da entrega da pessoa para o meio. Isso ocorre a partir da percepção do sujeito às demandas do contexto e da forma como mobiliza seu repertório de conhecimentos, habilidades, experiências e compreensão sobre si mesmo para seu atendimento.</p>
Lorenzo García Aretio (2001)	<p>Conhecimentos necessários à educação a distância [que podem ser comparados ao CHA]: gnosiológico (saber), tecnológico (saber fazer) e axiológico (dimensão dos valores ou metas de formação; dever ser).</p>
Maurice Tardif (2000, 2012)	<p>Referem-se a um sistema de conhecimentos declarativos, condicionais e procedimentais organizados em esquemas operatórios os quais permitem a solução de problemas.</p> <p>*embora não deixe de usar a palavra “competência”, o autor também utiliza a palavra “saberes” e considera que essa engloba competências e aptidões.</p>
Noam Chomsky (2007)	<p>“[...] Chomsky entende a competência como ‘uma característica da espécie humana, constituindo-se na capacidade de criar respostas sem as tirar de um repertório’ (PIRES, 2002). Ou seja, para Chomsky a “competência linguística”, foco do autor, é uma capacidade ou característica inata. A partir de Chomsky, outros autores trabalharam nessa linha, como Habermas e Baacke, e esse último agregou o aspecto comportamental. Assim, segundo</p>

Autores	Conceito de Competências
	<p>esses autores: “neste sentido, a competência é a capacidade do indivíduo para gerar situações comunicativas (Habermas) e comportamentos (Baacke) e assim criar interação” (BOHLINGER, 2007/2008, p. 114). Um terceiro autor, Geißler, baseia-se nessa concepção sobre as competências, trazendo a ideia de “competência crítica” (BOHLINGER, 2007/2008). Na sua abordagem da competência, é importante considerar “a percepção de uma situação e das possibilidades de alterar através do conhecimento e da crítica da integração social do indivíduo” (BOHLINGER, 2007/2008, p. 114-115).</p>
<p>Pedro Demo (1995)</p>	<p>“[...] processo de formação da capacidade inovadora permanente, em termos formais, mas agregando-lhe sempre, também, a exigência da qualidade política” (p. 51-52).</p> <p>“[...] Três são os horizontes mais cruciais da competência moderna: capacidade (re)construtiva, condizente com a marca do sujeito capaz de fazer história, não de copiá-la ou de recebê-la imposta; capacidade de atualização permanente, para ser sempre inovadora e poder assim puxar a história; união da qualidade formal e política, para que a competência se oriente tanto pela inovação, quanto pela ética” (p. 19-21).</p>
<p>Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi e Rosette Defise (2010)</p>	<p>“A competência é o resultado do tratamento concluído de uma situação por uma pessoa ou por um grupo de pessoas em um determinado contexto. Esse tratamento se baseia no campo das experiências vividas pelas pessoas em outras situações mais ou menos isomorfas àquela que é objeto de um tratamento. Esse tratamento se apoia em um conjunto de recursos, de restrições e de obstáculos e em ações; [...]. A competência é a realização desse processo dinâmico, ela é específica a uma situação e pode ser adaptada a outras situações [...]. Raramente pode ser reproduzida tal qual de uma situação para outra ou de uma pessoa para outra, sem adaptação” (p. 69-70).</p> <p>Resumidamente, define-se por um contexto, uma pessoa ou</p>

Autores	Conceito de Competências
	grupo, um quadro situacional, um campo de experiências vividas, um quadro de ações (categorias de ações), um quadro de recursos usados para o desenvolvimento da competência e um quadro de avaliação dos “resultados obtidos, transformações observadas na situação e nas pessoas e critérios que permitem afirmar que o tratamento da situação está pronto, bem feito e socialmente aceitável ” (p. 70).
Philippe Perrenoud (2000a, 2001)	<p>“As competências não são elas mesmas saberes, <i>savoir-faire</i> ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas” (2000a, p. 15-16).</p> <p>As competências são capacidades de ação, o que significa ser capaz de: identificar o obstáculo ou problema; considerar as estratégias possíveis e realistas quanto ao que está disponível (tempo, recursos e informações); optar pela estratégia mais adequada, planejá-la e executá-la, fazendo as adaptações necessárias; reavaliar a situação, se preciso for; respeitar princípios legais e éticos; controlar emoções, humores etc.; cooperar com outros profissionais; aprender durante a ação, documentar as operações e as decisões (2001, p. 139-140).</p>
Philippe Zarifian (1999)	Inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações (<i>apud</i> FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187).
Richard Boyatzis (1982)	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho , acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas . Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos , que o indivíduo detém. [...] A maioria dos autores americanos sinaliza a importância de se alinharem as

Autores	Conceito de Competências
	competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185).

Tabela 2 - Levantamento dos Conceitos de Competências

Em síntese, a maior parte dos autores descreve as competências como um conjunto ou um sistema composto por elementos, recursos ou características mobilizáveis em um contexto ou situação, sendo esses últimos usados como sinônimos. Dutra (2001, 2004), Perrenoud (2000a, 2001) e Demo (1995) usam a palavra “capacidades”.

Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (1994, 2006) e Tardif (2000, 2012) associam competências a “saber agir”, além de outros saberes agregados. Esses autores bem como organizações internacionais relacionam os elementos das competências com os saberes. Assim, comparam-se conhecimento a saber, habilidade a “saber fazer” e atitude a “saber ser/conviver”. A partir do Relatório Delors (2010) para a UNESCO, o qual apresenta os quatro pilares da educação (“aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”), usa-se também a palavra “aprender” no lugar de “saber” nessa associação com conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA).

Poucos autores aprofundam as atitudes ou fazem comentário mais extenso sobre elas. Geralmente, há mais ênfase no conhecimento ou na habilidade. Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (1994, 2006), Dutra (2001, 2004) e Boyatzis (1982), autores da área de Administração, mencionam algo ligado ao comportamento ou a um saber ser/conviver.

Esse elemento é importante à medida que se compreende a necessidade de uma atitude positiva em relação à questão posta diante do sujeito, a fim de que haja uma ação em prol de sua solução ou superação. A partir da visão de Demo (1995) e de Rios (1995), ela também é uma posição política. Nota-se também que a maior parte dos autores superou, na sua definição, a ligação entre competências e *performance* ou desempenho, não referindo tal afinidade entre os termos.

Em face disso e das concepções da autora já apresentadas, selecionaram-se como principal base teórica as obras de Perrenoud (1999, 2000a, 2001, 2002) e Le

Boterf (1994, 2006). Segue o conceito de competências para a autora desta pesquisa.

Compreende-se, nesta tese, que as competências são compostas por conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA). Tais elementos têm por base crenças, valores e concepções do indivíduo, neste caso, epistemológicas e pedagógicas, pois se trata de aplicação na educação (LE BOTERF, 1994, 2006; PERRENOUD, 1999, 2000a, 2001, 2002; ZABALA; ARNAU, 2010).

A condição biofisiológica é o suporte para a ação ou superação dessa condição, e a criatividade e a afetividade são elementos mobilizadores das competências (BEHAR *et al.*, 2013). As competências são postas em ação com a finalidade de resolver um problema, uma situação, um imprevisto ou uma novidade lidar com eles ou superá-los para o qual se mobilizam os elementos que compõem as competências (LE BOTERF, 1994, 2006).

Neste momento, pelo processo de abstração descrito por Piaget, o sujeito cria soluções originais, ou parcialmente originais, do seu ponto de vista (PERRENOUD, 1999, 2000a, 2001, 2002). Desse modo, não há como ser competente *a priori*, somente frente à ação e ao contexto (LE BOTERF, 1994). Mas, esse último pode ser um contexto de aprendizagem para a construção de competências (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010; FIGUEIREDO, 2005). Demo (1995, p. 51-52) complementa afirmando que a ideia das competências é acompanhada das seguintes marcas:

[...] habilidade de encontrar para novos problemas novas soluções [...]; interesse habitual em atualizar-se [...]; aptidão para criticar e refazer práticas, recorrendo à teoria [...]; insistência sobre a marca formativa, tipicamente educativa [...]; formação sempre renovada do sujeito histórico capaz, com suas devidas características emancipatórias: compreensão globalizante, crítico-avaliativa, atualizada, participativa, qualitativa; rejeição da condição de objeto [...], definindo como atuação estratégica ser e fazer oportunidade histórica.

Dessa maneira, salienta-se que a construção de competências é constante, envolvendo o processo de aprendizagem em uma postura de permanente busca pelo crescimento em novos patamares, conforme a concepção epistemológica construtivista. Logo, não há um momento estanque em que as competências estão construídas e finalizadas. Diante disso, compreender a participação da afetividade nessa dinâmica é fundamental, pois é necessário enxergar o processo como algo

prazeroso e pelo qual se deseja fazer parte, caso contrário ele não acontece. A construção de competências é abordada no subcapítulo 4.4.

Com a definição acerca do conceito, parte-se para a descrição de seus elementos, da questão da mobilização, assim como para a discussão das competências na EAD e seu processo de construção. Nesse sentido, entende-se que o sujeito pode construir as competências e também, de modo particular seus elementos, durante toda a sua vida e não somente em um período específico (escolar ou acadêmico). Essa base é fundamental para responder às questões de pesquisa.

4.2.1 A Questão dos Saberes

O termo “saber” surge seguidamente, em muitos textos, vinculado ao termo “competência(s)”. A seguir, apresenta-se o tema de forma a complementar a compreensão acerca do conceito de competências, embora, nesta tese, a preferência seja pela abordagem que considera como seus elementos os conhecimentos, as habilidades e as atitudes (CHA). Escolheu-se abordar as ideias de Bernard Charlot por este ser um dos principais pesquisadores do assunto.

Segundo Charlot (2000), a relação com tudo que cerca os sujeitos (mundo e outras pessoas) e de cada sujeito consigo é uma relação de saber a qual tem ligação com a posição que ocupa no mundo e com o aprender. Essa relação implica sentido e valor estabelecido entre o(s) indivíduo(s) e os processos ou produtos do saber (CHARLOT *et al.*, 1992, *apud* CHARLOT, 1996, p. 49). Envolve um conjunto de significados, um espaço de atividades, uma linguagem e um tempo do sujeito e da história.

Charlot (2000) comenta que o “sujeito é uma relação com o saber” e essa relação é uma rede de significados. Tal relação tem uma dimensão de identidade, ou seja, que envolve a história de vida do sujeito, bem como uma dimensão epistêmica, que envolve o aprender e a construção de conhecimentos. Sobre essa segunda dimensão, o pesquisador enfatiza a importância de que o estudante construa um sentido, se aproprie do saber, como também sinta desejo e prazer por aprender

(CHARLOT, 2000; 2006). Esse último é considerado o elemento mobilizador para o aprender, o que também é abordado por Piaget (1990) em sua obra.

Segundo o autor, a relação com o saber não é um conceito, mas uma questão há muito tempo debatida. Envolve três aspectos: a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Essa [a relação com o saber] é uma condição que se estabelece desde o nascimento, uma vez que "nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender", escreveu Charlot. A condição humana exige que seja feito um movimento, "longo, complexo e nunca acabado", no sentido de se apropriar (parcialmente) de um mundo preexistente. [...] É por meio de suas experiências que a criança toma contato com as muitas maneiras de aprender. Ela pode adquirir um saber específico, no sentido de compreender um conteúdo intelectual (a gramática, a Matemática, a história da arte etc.), pode dominar um objeto ou uma atividade (como caminhar, amarrar os sapatos, nadar etc.) e pode aprender formas de se relacionar com os outros no mundo (saber como cumprimentar as pessoas, ter boas maneiras à mesa etc.). Nesse ir e vir da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, toma forma o desejo de aprender. É esse desejo que propulsiona a criança em direção ao saber (CHARLOT, s.d., p. 1).

Na leitura de seus textos, essa relação aproxima-se significativamente da questão da interação na perspectiva piagetiana. Nesse trecho pode-se notar também uma semelhança entre as diversas formas de saber e os elementos das competências (CHA). Alguns autores, notadamente de língua francesa, comparam o CHA com os saberes: conhecimento/saber, habilidade/saber-fazer, atitude/saber ser e conviver – o que foi mencionado no subcapítulo anterior. No livro “Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?” Perrenoud *et al.* (2008) exploram bastante os saberes nas relações com as competências dos professores e sua formação como profissionais reflexivos.

Os saberes significam recursos, conteúdos de diferentes dimensões (profissional, escolar/acadêmica, cotidiana etc.). Conforme Charlot (2000, p. 79),

que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber? Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber.

Por fim, nesta investigação entende-se que a palavra “saber” refere-se a uma relação com o mundo que possibilita aprender sobre ele, conhecer. Nessa linha, saber e conhecimento não são sinônimos, embora, em alguns momentos, possam aproximar-se e assemelhar-se. Assim, adota-se a abordagem de Altet (2001, p. 28):

Para diferenciar saber de conhecimento, adotamos a distinção proposta por Legroux (Altet, 1994) entre informação, saber e conhecimento: a informação é “exterior ao sujeito e de ordem social”; o conhecimento é “integrado ao sujeito e de ordem pessoal”. O saber situa-se “entre os dois polos”, na interface [entre eles].

4.2.2 Conhecimento

Entende-se conhecimento como uma produção humana. No empirismo essa produção ocorre a partir da experiência (meio) pela qual o indivíduo muda seu comportamento. Já no apriorismo/inatismo, com as capacidades dadas *a priori*, o sujeito apenas precisa perceber o meio (FRANCO, 1995). Na epistemologia genética/construtivismo, o conhecimento só pode ser construído na interação entre o sujeito e o objeto.

Nessa última concepção, adotada na presente investigação, conforme o sujeito interage e recebe a ação/resposta do objeto de conhecimento, vai produzindo sua capacidade de conhecer ao mesmo tempo em que conhece o objeto (FRANCO, 1995, p. 21). Para Piaget (2007, p. 14):

O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois [sujeito e objeto] dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa, e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, pois, o de elaborar tais mediadores.

Assim, o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas (PIAGET, 1978). O sujeito precisa estar ativo nesse processo no qual vai construindo esquemas por meio do jogo de assimilação e de acomodação e da abstração. “Um esquema é a estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas” (PIAGET; INHELDER, 1990, p. 16). Dessa forma, “uma competência [...] orquestra

um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação²⁹ única” (PERRENOUD, 1999, p. 24).

As competências exigem que o sujeito esteja em ação no contexto tanto para serem mobilizadas, quanto para que possa ocorrer a sua construção. Isso ocorre porque é preciso dar-lhe condições de relacionar os esquemas já construídos com as novidades ou problemas do meio. Logo,

os esquemas são aplicados, podendo gerar a construção de novos, assim como tomadas de consciência que se dão no fazer. Há a possibilidade de refletir sobre esse fazer, aprimorando as competências existentes, proporcionando atingir um novo patamar de desenvolvimento (SCHNEIDER, 2010, p. 6).

Entretanto, Perrenoud (1999, p. 8) salienta que “as competências *manifestadas* por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas *utilizam, integram, ou mobilizam* tais conhecimentos [grifos do autor]”, visto que o conhecimento é um de seus elementos. Quando tais esquemas se tornam automatizados, “transposições dominadas, funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserir’ a decisão” (PERRENOUD, 1999, p. 30), passa-se a ter as habilidades.

4.2.3 Habilidade

A habilidade, segundo Moretto (1999, p. 51), “[...] estará sempre associada a uma ação, ou física, ou mental, indicadora de uma capacidade adquirida por alguém. Assim, identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, sintetizar, avaliar, manipular com destreza são exemplos de habilidades”. A habilidade é algo automatizado, aplicada diante de situações habituais. Conforme Piaget (1973, p. 248), a habilidade ou saber fazer significa “um modo de conhecimento ou um ‘saber’ como outro qualquer [...]”.

A habilidade, portanto, não é um simples fazer, uma vez que inclui saber o porquê da ação, saber argumentar sobre esse fazer (DEMO, 1995). Já as

²⁹ “[...] são ações internalizadas, ações que se tornam reversíveis e que são coordenadas com outras operações em estruturas que também são reversíveis” (PIAGET, 1999, p. 1).

competências exigem um funcionamento reflexivo frente ao novo problema ou imprevisto.

Assim, Demo (2010) expõe que a habilidade se refere às metodologias, não aos conteúdos, envolvendo saber pensar essas práticas e aprender a aprender com elas. As habilidades

[...] não são alheias a componentes intelectuais, éticos e sociais. [...] Não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 81-82).

Portanto, a habilidade não é algo mecânico ou apenas recurso para execução de tarefas como em uma linha de montagem (o mero fazer mencionado por Pedro Demo). Há implicações de valores, crenças e concepções, como também a argumentação sobre esse fazer está vinculada às habilidades.

Contudo, os conhecimentos e as habilidades necessitam de um terceiro elemento para a demonstração das competências, isto é, a atitude, que será abordada a seguir.

4.2.4 Atitude

A atitude está baseada em aspectos sociais e afetivos e nas características pessoais do indivíduo (CHAVES FILHO, 2006; CAMPOS, 2009). LIMA (2005, p. 23) interpreta da seguinte forma:

Ora, todo fato social comporta, em maior ou menor grau, três componentes básicos: 1) Normas, formas ou estratégias – de caráter mais ou menos operacional; 2) Valores – que funcionam como reguladores das cargas energéticas da ação; 3) Significações – índices, sinais, símbolos e signos que guiam e dão direção à ação.

As atitudes demonstram o posicionamento do indivíduo frente às questões ou situações, de acordo com os componentes apresentados por Lima (2005). Na Epistemologia Genética, um conceito equivalente à atitude é a “vontade”. Embora o significado de atitude nesta tese seja o de “vontade” em Piaget, adotou-se o termo

“atitude” pelo largo uso, inclusive na sigla CHA. A seguir, apresenta-se a explicação de Piaget (2007, p. 56) acerca do conceito:

À medida que estes [pensamento e sentimentos] se organizam, observa-se, ao contrário, constituírem-se regulações, cuja forma de equilíbrio final é a vontade. Esta é, então, o verdadeiro equivalente afetivo das operações da razão. A vontade é uma função tardia, e seu exercício real está precisamente ligado ao funcionamento dos sentimentos morais autônomos. [...] [A vontade] é uma regulação da energia, [...] e uma regulação que favorece certas tendências à custa de outras. Também, confunde-se, frequentemente, a vontade com o ato intencional (como na linguagem corrente, quando se diz “você quer?”, no sentido de “você deseja?”). Mas em que consiste a vontade? [...] [Quando] há uma tendência inferior mais forte por si mesma (o prazer desejado, neste exemplo) e uma tendência superior, mas no momento mais frágil (o dever). O ato da vontade consiste, portanto, não em seguir a tendência inferior e forte [...], mas em reforçar a tendência superior e frágil, fazendo-a triunfar.

O interesse é um regulador de energia na tomada de atitudes ou na escolha pela vontade. Entretanto, Piaget destaca o seguinte:

A vontade, ao contrário [do sistema de interesses ou valores], é simplesmente, uma regulação tornada reversível, sendo neste ponto que ela é comparável a uma operação. Quando o dever é momentaneamente mais fraco que um desejo definido, ela [a vontade] restabelece os valores segundo sua hierarquia anterior e postula sua conservação ulterior, fazendo, assim, primar a tendência de menor força, reforçando-a. Ela age, então, exatamente, como operação lógica [...] (PIAGET, 2007, p. 57).

Em outro texto, o pesquisador complementa dizendo que o problema da vontade é que ela “é uma operação afetiva e trabalha com valores, ações ou decisões” (PIAGET, 1999, p. 3), como também necessita de um conflito entre o desejo e as regras coletivas, o social. O ato da vontade lida com a descentração e a reversibilidade (PIAGET, 1999). Piaget traz como exemplo o conflito entre o desejo de passear em um dia de sol e a necessidade de realizar um trabalho (dever). Se o sujeito optar pelo desejo, quer dizer que ele está ligado ao presente, à configuração perceptiva imediata, esquecendo a escala permanente de valores. Por outro lado, se escolher o dever, ele estará pensando no passado (compromisso assumido) ou no futuro (satisfação com o trabalho concluído). Logo,

o ato da vontade consiste aqui simplesmente em depender de uma descentração, de algo que é exatamente análogo à reversibilidade da operação intelectual e que consiste em subordinar o atual valor do trabalho. A partir do momento em que reajo de acordo com a minha escala de valores, a partir do momento em que incluo meu desejo na escala de

valores permanente, o conflito é resolvido. A vontade opera na conservação e coordenação de valores, e na reversibilidade no domínio de valores. (PIAGET, 1999, p. 3).

LIMA (2005, p. 23) assinala dois tipos de equilíbrio quanto às atitudes: “o primeiro, entre os vários componentes da conduta humana (normas, valores e significações), e o segundo, entre a ação sobre as coisas e a ação sobre as pessoas”. Ramos (2002) dá exemplos de atitudes: “[...] o saber agir e reagir com pertinência; [...] o saber aprender a aprender; o saber se engajar”.

Diante disso, a atitude apresenta-se como um elemento bastante importante para as competências. Conforme Perrenoud (1999, p. 9):

[...] A perícia supõe também atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência.

Portanto, os conhecimentos oferecem a base de conceitos e significações para lidar com o problema, as habilidades integram as técnicas e procedimentos para aplicar os conhecimentos e as atitudes fornecem meios através da afetividade e da escala de valores para que, finalmente, apliquem-se as competências. Além do CHA, há mais dois pontos importantes para a ocorrência das competências: a mobilização ou “saber mobilizar” e o contexto de ação. Ou seja, as competências só podem ser expressas dentro de um contexto de ação como, por exemplo, a educação a distância, e com a mobilização dos elementos que as compõem.

4.2.5 A Mobilização e o Contexto para as Competências

Diante do cenário complexo, dinâmico e incerto da pós-modernidade, que se altera rapidamente, é preciso estar constantemente interagindo, aprendendo e refletindo. De acordo com Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 24):

A própria concepção da inteligência é alterada [atualmente], passando do *tudo cognitivo* a uma *inteligência distribuída* em uma diversidade de recursos, cognitivos ou não, individuais ou socialmente compartilhados. A concepção atual da inteligência não separa mais o corpo e o espírito (mente). [...] [Há uma] necessidade de se considerar várias dimensões da

aprendizagem, dentre as quais, de forma quase constante, *a atividade do sujeito e suas próprias construções, as dimensões sociais e culturais*, bem como *o caráter situado e contextual* da aprendizagem [grifos dos autores].

Por isso, construir competências é fundamental para lidar com esse novo paradigma, pois considera o CHA, ampliando a perspectiva para além dos conhecimentos construídos sobre os conteúdos. As competências só podem ser expressas a partir de um contexto, pois esse determina aquelas que são necessárias para resolver/lidar com a situação, novidade ou imprevisto.

O sujeito depara-se com situações nas quais, por meio das operações mentais, aplica seus esquemas, mobilizando os saberes para resolver problemas, desempenhar tarefas, superar desafios. Para tanto, a competência exige “entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais” (PERRENOUD, 1999, p. 11), algo que remete à necessidade de reflexão e de avaliação para a escolha ou criação de estratégias adequadas para a situação (SCHNEIDER, 2010, p. 6).

Entretanto, o sujeito precisa combinar os seus recursos internos e os do meio, porque este último pode dificultar a expressão das competências por oferecer poucos ou insuficientes condições para a ação do indivíduo que se depara com o problema (GASPAR, 2004, p. 60). Conforme Le Boterf (2006, p. 61):

[...] existem os recursos disponíveis no contexto em que a pessoa se insere, ou seja, aqueles que não possui ela própria, mas aos quais ela pode recorrer, se necessário. Também eles são de várias ordens: bases de dados, redes de peritagem, competências de colegas ou de pessoas de outras profissões, bases de casos, redes de cooperação científica, manuais de instruções... Para agir com competência, um profissional deve combinar e mobilizar tanto os recursos pessoais como os recursos do seu meio envolvente: torna-se difícil, mesmo impossível, ser competente sozinho e de forma isolada. Retire-se a um profissional as suas bases de dados, os seus ficheiros informáticos, os peritos ou os colegas que pode consultar, os seus suportes organizacionais, e ver-se-á se ele pode agir com competência...

Zarifian (1999) salienta as mudanças contextuais e a exigência de um tratamento diferente do modelo taylorista-fordista das competências, a saber:

A noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar **normal** do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua autorregulação; isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186) [grifo dos autores].

Assim, surge também uma questão importante para as competências, qual seja, a mobilização em contexto. Para Le Boterf (1994), as competências significam “saber mobilizar”, o que não significa simples aplicação, mas algo da ordem da construção. Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) apresentam um gráfico que ilustra os vários aspectos que se interligam em contexto no qual as competências podem ser mobilizadas. De acordo com esses autores, o contexto envolve os seguintes aspectos interrelacionados: quadro situacional, pessoa ou grupo, campo de experiências, quadro de ação e quadro de avaliação. No seu cerne estão as ideias de que as competências dependem da compreensão do indivíduo acerca daquilo que é esperado para a situação, dos resultados coordenados de um conjunto de ações e da aprovação social (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 71).

Desse modo, segundo esses autores, o contexto é formado por uma situação, que pode ser resolvida por uma pessoa ou grupo, a partir de suas experiências e seus recursos internos e externos diante das possibilidades de ação e critérios de avaliação. Nesta oportunidade, enquanto resolve o problema, o(s) sujeito(s) pode(m) também construir competências novas ou as mesmas em outro patamar. Logo, a mobilização das competências é ao mesmo tempo processo de aprendizagem.

Le Boterf salienta a relação entre reflexão, recursos, análises com base em experiências ou de pessoas/estudos da área, práticas e avaliações (exemplos de como já foi resolvido), e mobilização das competências necessárias para a situação. O autor considera que há também interligação entre os conhecimentos dos recursos e capacidade de utilização deles, combinação e mobilização, práticas profissionais e resultados obtidos, análise das práticas e distanciamento, formalização e reflexividade (LE BOTERF, 2006, p. 61).

Especialmente quanto a esses últimos itens, Le Boterf enfatiza a importância do distanciamento, da análise e da reflexão como necessários para rever modos de agir, soluções encontradas e recursos utilizados, pois é essa avaliação que proporcionará rever os esquemas aplicados e repensar suas competências. Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 81) abordam essa questão complementarmente, trazendo para o campo da Educação. De acordo com esses autores, os conhecimentos passam a ser operatórios em termos piagetianos quando são diferenciados na situação, mas também quando o aluno verbaliza e analisa a ação, após concluí-la, ajustando-a e reorientando-a. Esse movimento, segundo eles, possibilita conceitualizar e construir as competências, que poderão ser

generalizadas e adaptadas a novas situações. Tal ação é desencadeadora do desejo e da necessidade de aperfeiçoamento das competências. Conforme SILVA (2008, p. 147-148):

[...] torna-se imprescindível que se tome essa mobilização como resultado de uma ação que conduza à reflexão, à crítica e à autonomia de pensamento e ultrapasse o mero saber-fazer. Nesse sentido, a noção de competências deveria ser tomada muito mais em sua dimensão *explicativa* do que *prescritiva* [grifos da autora], isto é, como um modo de se pensar a relação do indivíduo com o saber e de que forma se irá tomar essa relação ao se considerar as mediações entre indivíduo, sociedade e cultura no processo de escolarização [e também de profissionalização].

Monereo e Pozo (2007 *apud* COLL; MONEREO, 2010, p. 32) destacam quatro cenários sociais em que há o desenvolvimento de pessoas, a saber: cenários educacional (formal e informal ao longo da vida), profissional e laboral; comunitário, e pessoal. Os autores citados destacam a importância da formação nos diferentes cenários mencionados. Relacionado a isso, Pires (2002) assegura que a concepção construtivista sobre as competências é relevante:

[...] na medida em que, ao valorizar a dimensão cognitiva da competência, atribui um lugar de destaque à mobilização de instrumentos cognitivos, de estratégias de resolução de problemas, de processos de análise e compreensão, de elaboração de quadros conceituais e de representações; esta abordagem, ao nível das situações de trabalho, focaliza-se na identificação dos conhecimentos e das estratégias desenvolvidas pelos operadores, tendo em conta os contextos onde estes se situam, que não são neutros (PIRES, 2002, p. 251).

Nesse sentido, elaborou-se o modelo pedagógico baseado em competências para professores e tutores em educação a distância (MP-CompEAD) e o curso derivado dele, partindo de um cenário educacional, com vista ao cenário profissional e laboral do tutor e do professor. O contexto de aprendizagem, conforme é chamado por Figueiredo (2005, p. 128), “[...] é o conjunto de circunstâncias que são relevantes quando alguém precisa aprender alguma coisa” (tradução nossa). Esse autor afirma que: “[...] a ação do professor ou moderador, se houver, será vista em parte como conteúdo e, em parte, como contexto, e a infraestrutura tecnológica, se houver, será considerada como pertencente ao contexto” (FIGUEIREDO, 2005, p. 129) (tradução nossa). Aula, palestra, *site* e recursos digitais, estratégias pedagógicas, estágios, enfim, situações de aprendizagem formais e informais com ou sem o uso das TIC são consideradas contextos de aprendizagem. Todavia, em uma abordagem

construtivista, é preciso levar em consideração as interações e as possíveis mudanças, bem como as particularidades de cada aluno (FIGUEIREDO, 2005).

Na próxima seção será discutido o processo de construção de competências.

4.3 CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A construção de competências é um tema controverso e complexo, assim como seu conceito. Perrenoud *et al.* (2008) abordam essa questão de que não há ainda pesquisas suficientes sobre a gênese das competências e sua construção, embora seja preciso saber “como formar professores antes de ter todas as respostas” (PERRENOUD *et al.*, 2008, p. 211). Na obra citada, os autores levantam várias estratégias pedagógicas e metodologias baseadas na concepção construtivista que vão ao encontro de algumas estratégias levantadas nesta pesquisa. Entretanto, salientam a incerteza sobre o mecanismo de construção. Para contribuir com o debate, busca-se uma explicação a partir da Epistemologia Genética, mas sem esquecer o contexto da educação a distância.

Desse modo, em cursos de capacitação para docência e tutoria na EAD com adultos, é preciso levar em conta as histórias de vida. Mesmo que este indivíduo não tenha experiência docente, certamente, tem seu tempo de escolarização básica e superior. Com isso, aprendeu sobre modos de ser professor observando seus mestres. Apesar de, muitas vezes, não ter clareza ou saber expressar suas impressões, teve contato cotidiano na escola e na faculdade com concepções pedagógicas e epistemológicas dos docentes. Conhece ainda tecnologias digitais, mesmo que de modo superficial. Já realizou alguma leitura sobre EAD e o uso das TIC na educação. Portanto, pelo menos, alguns conhecimentos já foram construídos durante esta trajetória. Logo, em uma avaliação das competências, o sujeito não “partirá do zero”, pois já terá iniciado essa construção.

Resgatando os aspectos já tratados nesta tese, no caso da atuação, necessita-se levar em conta os saberes da área de conhecimento e o contexto da EAD, ou seja, o que é essa modalidade, quais são os recursos utilizados, os papéis dos atores envolvidos e as competências básicas necessárias. Da mesma forma, é importante que haja um procedimento de autoconhecimento, de reflexão sobre seu

processo de aprendizagem. Uma forma de realizar tal processo é com a avaliação das competências em termos de percepção global diante de experiências anteriores, como também de seus elementos (CHA). Procurou-se realizar isso na segunda etapa desta pesquisa, relatada nos capítulos 8 e 9. Ainda, em um contexto educacional, torna-se fundamental que o sujeito participe de situações de aprendizagem visando que ele se coloque simuladamente diante de problemas comuns no cotidiano da EAD, podendo suscitar processos de abstração.

Mas, a partir dessa visão, como são construídas as competências? Nesta tese, busca-se em Jean Piaget e Philippe Perrenoud o embasamento para a compreensão do processo em questão.

O primeiro aspecto é o esquema, que é uma “estrutura invariante de uma operação ou de uma ação” (PERRENOUD, 1999, p. 23). O conjunto de esquemas abre espaço para a mobilização do CHA a fim de enfrentar a situação, “pois tal mobilização exige uma série de operações mentais de alto nível. [...] No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros” (PERRENOUD, 1999, p. 24). O autor continua a elucidação do processo dizendo isto:

Quando esta última [a situação] afasta-se por demais do que for dominável, com a simples acomodação dos esquemas constituídos, há uma tomada de consciência³⁰, ao mesmo tempo, do *obstáculo* e dos *limites* dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, ou seja, a passagem para um funcionamento reflexivo (PERRENOUD, 1999, p. 26) [grifos do autor].

Dessa forma, diante de um problema que causa desequilíbrio, há a necessidade de reflexão, pondo-se em ação as operações cognitivas e operações afetivas, utilizando o CHA. Segundo Piaget (2007, p. 90):

Pode-se então supor que a noção de equilíbrio cognitivo só se aplica a tais casos particulares em oposição a grande massa de processos intelectuais em perpétuo desequilíbrio (já que cada problema, teórico ou prático, manifesta a existência de uma lacuna, isto é, de um desequilíbrio).

A lacuna induz uma reflexão que, de acordo com Piaget (1995, p. 274-275), é um “ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo

³⁰ Tomada de consciência significa a reconstituição conceitual, a interpretação e a explicação da ação. É da ordem da compreensão (PIAGET, 2007).

que foi assim transferido do inferior” através do reflexionamento³¹. Os dois mecanismos (reflexionamento e reflexão) fazem parte do que Piaget chama de abstração reflexionante, processo que é utilizado para retirar subsídios a serem aplicados em outras finalidades (novas adaptações, novos problemas, entre outros) (PIAGET, 1995, p. 6). Identifica-se, portanto, um ou mais elementos faltantes no CHA. Pode ocorrer, então, a construção dos elementos da competência, que vão compô-la como um todo.

A teoria de Piaget aborda uma “metáfora da espiral” em que o conhecimento é construído em patamares superiores. Assim, entende-se que as competências podem seguir o mesmo princípio, suscitando graus para a sua construção. A metáfora da espiral aplicada às competências e seus graus de construção é ilustrada na figura 3:

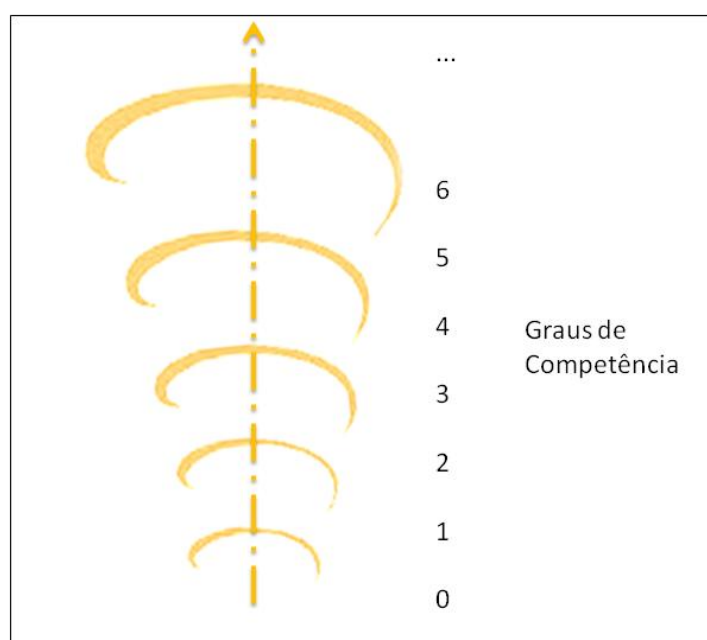


Figura 3 - Processo de Construção de Competências baseado em Piaget (1995)
Fonte: a autora.

Piaget (1995, p. 276) explica sobre o processo de construção a partir das abstrações e da metáfora da espiral:

Até agora assistimos, pois, a um processo em espiral: todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas

³¹ “Projeção (como através de um refletor) sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior” (PIAGET, 1995, p. 274).

devido à reflexão. Há, assim, pois, uma alternância ininterrupta de reflexionamentos -> reflexões -> reflexionamentos; e (ou) de conteúdos -> formas -> conteúdos reelaborados -> novas formas, etc., de domínios cada vez mais amplos, sem fim e, sobretudo, sem começo absoluto. A característica dessa espiral é, assim, alcançar formas cada vez mais ricas e, conseqüentemente, mais importantes em relação ao conteúdo.

Os graus criados nesta tese e descritos no capítulo 8 são um recorte do processo de construção das competências. O estabelecimento de alguns graus teve como finalidade possibilitar a tradução dos resultados em um diagnóstico ou mapeamento quantitativo para fins pedagógicos e de pesquisa. Com tal comparação, compreende-se que as competências não cessam de serem construídas e reconstruídas ou aperfeiçoadas. A abstração reflexionante, conseqüentemente, faz parte tanto do processo de manifestação das competências como de construção delas, visto que “acarreta seja a diferenciação de um esquema de coordenação para aplicá-lo de maneira nova [...], seja a ‘objetivação’ de um processo coordenador que se torna, então, objeto de representação ou de pensamento” (PIAGET, 1995, p. 278). Assim, relaciona-se com competências, porque elas precisam de reflexão e trazem a questão de criar soluções originais ou parcialmente originais para a resolução de problemas ou lidar com as novidades, imprevistos (PERRENOUD, 1999, 2000a, 2001, 2002). Para tanto, compreende-se que os modelos pedagógicos de capacitação dos professores e de tutores deveriam incorporar interações entre os participantes e as atividades reflexivas sobre situações-problema da EAD. Essa proposta pode promover um espaço de aprendizagem aos alunos dentro do ponto de vista abordado nesta investigação. Com isso, visa-se a contribuir para os processos de construção de competências por esses atores.

Com apoio na metodologia de pesquisa apresentada no capítulo a seguir, buscaram-se subsídios para a construção do modelo pedagógico baseado em competências em um contexto educacional. Os cursos oferecidos nas duas etapas de pesquisa possibilitaram a construção e validação do MP-CompEAD.

No próximo capítulo, primeiramente aborda-se a pesquisa qualitativa, com a justificativa pela sua escolha. Apresentam-se a pesquisa exploratória e o estudo de caso, os quais foram utilizados na primeira e na segunda etapas da tese, respectivamente. Descrevem-se também as contribuições da pesquisa quantitativa para a investigação. Em seguida, traz os subcapítulos acerca dos participantes da

pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e a forma escolhida para análise e interpretação dos dados.

4.4 REVISÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Para contextualizar esta pesquisa e conhecer produções acadêmicas que abordam o tema deste trabalho, foi realizado um levantamento de dissertações e de teses as quais têm como palavras-chave “modelos pedagógicos”, “competências” e “educação a distância”. Quanto a esse último aspecto, foram analisados os trabalhos que tratavam da educação a distância *on-line*, descartando aqueles que abordam a EAD aplicada a outros tipos de meios, como televisão, material impresso e rádio. Essa pesquisa realizou-se através do Banco de Teses da CAPES³², do Repositório LUME³³ da UFRGS e do Google Acadêmico³⁴, buscando as produções acadêmicas publicadas até o ano de 2009, quando iniciou esta pesquisa. A partir dos resultados encontrados, foram selecionados os três trabalhos com maior proximidade e que forneceram contribuições à presente tese. A seguir, apresenta-se uma breve descrição e análise de tais produções.

A dissertação de Primo (2004) trata da criação de uma metodologia para auxiliar o tutor na tarefa de acompanhar o desenvolvimento de competências dos alunos e avaliá-lo, no contexto da educação profissional, utilizando redes bayesianas. A metodologia apresentada na dissertação chama-se A2COMP e destina-se ao acompanhamento de Cursos de EAD e Avaliação de Competências. Os alunos eram instrutores e supervisores do SENAC³⁵ do município de Fortaleza no Ceará. Inicialmente solicitou-se a eles o preenchimento de um questionário *on-line* de perfil para a EAD e adaptado ao contexto da educação profissional. Os resultados eram incorporados a uma rede bayesiana, e as questões foram agrupadas em três tipos: motivação/disponibilidade, autonomia e colaboração. Naquele cenário, o tutor tinha como encargo desenvolver o plano docente, após discussão com a equipe coordenadora e acompanhar o aluno durante a realização.

³² <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

³³ <http://www.lume.ufrgs.br/>.

³⁴ <http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>.

³⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Caso o aluno não atingisse a média esperada para o módulo, elaborava-se um plano de ação pessoal. As competências eram categorizadas de acordo com os seguintes graus: “desenvolvida”, “parcialmente desenvolvida” e “não desenvolvida”.

Essa dissertação traz pontos interessantes que contribuem para o MP-CompEAD, quais sejam, o questionário de perfil, o plano de ação pessoal e os graus de competências. Entretanto, o foco daquela pesquisa era o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação de competências. No caso do MP-CompEAD, procurava-se a elaboração de um modelo pedagógico para a construção de competências. Em função disso, a ideia do questionário de perfil teve duas ramificações na presente tese: a primeira tratou-se de um levantamento de informações gerais sobre o aluno (Anexo I e Apêndice F) e a segunda, de uma avaliação diagnóstica chamada de mapeamento das competências (segundo questionário do Apêndice F), que é abordada nos capítulos 7 e 8. Esse último instrumento foi aproveitado também durante o curso na abordagem sobre os resultados obtidos pelo diário de bordo. Quanto ao plano de ação, compreendeu-se que precisaria ser montado no início do curso para ser realizado ao longo dele, como parte do processo de construção, partindo dos resultados do questionário e de outro instrumento - a roda das competências. A questão dos graus de competências foi tratada sob a visão piagetiana, resultando em seis possibilidades de construção para fins pedagógicos.

O segundo trabalho selecionado é o de Pires (2002). A tese portuguesa trata de sistemas e de dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências adquiridas pelos participantes em contextos não formais e informais ao longo das suas trajetórias pessoais. Aborda a concepção da educação ao longo da vida. A autora realizou uma análise comparativa com o intuito de identificar e caracterizar os sistemas e os dispositivos existentes internacionalmente. Com uma análise exaustiva em um estudo de mais de 600 páginas, apresenta os sistemas e os dispositivos de validação de aprendizagens e competências de nove países nas formas de acreditação, reconhecimento e certificação profissional. Ela fez um levantamento sobre as várias concepções sobre as competências, entre elas, a abordagem construtivista e a colaboração para uma aprendizagem das competências por via educacional. Assim, Pires (2002) apresenta uma questão importante nesse universo que contribuiu para o MP-CompEAD:

“[...] experiência e aprendizagem não são sinônimos; não são as experiências que são reconhecidas e validadas, *mas sim as aprendizagens e as competências que resultam de um processo de aprendizagem experiencial*; como evidenciamos, a experiência é a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem que ser refletida, reconstruída, conscientizada. O resultado deste processo é a elaboração de novos saberes, de novas representações, contribuindo para a transformação identitária da pessoa e da sua relação com o mundo.” [grifo meu] (PIRES, 2002, p. 520).

Com isso, entende-se que a participação ativa em um curso que utilize um ambiente virtual de aprendizagem, por onde a EAD pode ser feita, simule situações-problema para resolver ou estudar/analisar, utilize o diário de bordo como um espaço de reflexão sobre seu processo permite uma experiência que construa competências. A tomada de consciência sobre seu processo ocorre pela autoavaliação do aluno com o questionário de mapeamento de competências e a roda das competências.

Por fim, a pesquisa de Roque (2004) resultou no desenvolvimento de uma ferramenta baseada em um modelo de avaliação por competências para cursos na modalidade a distância. A intenção da dissertação era auxiliar os professores a examinarem o desenvolvimento de competências pelos alunos em projetos através da ferramenta criada para ser utilizada em um ambiente virtual de aprendizagem. O “modelo de avaliação por competência” de Roque (2004) exhibe os seguintes passos: mapeamento de competências, definição de critérios de avaliação, escolha dos instrumentos de avaliação e a definição dos níveis de desempenho de cada uma das habilidades, até o momento da avaliação propriamente dita (avaliação diagnóstica, a autoavaliação e a avaliação dos pares). No caso desta pesquisa, “atribuição dos conceitos relativos às competências visadas se dá pela verificação das habilidades associadas a estas” (ROQUE, 2004, p. 89). Essa dissertação também leva em conta os graus de competências.

Esse terceiro trabalho traz contribuições para o presente modelo pedagógico quanto à ideia do mapeamento de competências e critérios de avaliação delas, embora tenha sido abordado de maneira bastante diversa. O seu “modelo de avaliação por competência” focaliza a avaliação nas habilidades, inclusive utilizando a expressão “competências e habilidades” sem mencionar as atitudes, enquanto o MP-CompEAD abarca os elementos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), conforme colocam os autores de base, o que é descrito no subcapítulo 4.2 desta tese. Ainda colaborou quanto à ideia de avaliação diagnóstica e de autoavaliação.

A presente tese vem contribuir com a construção e validação de um modelo pedagógico baseado em competências para atuação de professores e de tutores em EAD. O foco não se refere à avaliação, como nas produções apresentadas neste estado da arte, mas ao processo pedagógico em si. Assim, a ênfase não está na descrição de desempenhos ou certificação de competências, mas no processo de aprendizagem dos indivíduos. Buscou-se inserir a abordagem da construção de competências na formação desses atores por meio de um olhar fundamentado em Piaget sobre o desenvolvimento desses profissionais. Indiretamente, o curso derivado do modelo MP-CompEAD apresenta uma concepção construtivista para a educação e discute essa ideia com seus participantes.

Na presente pesquisa, além de mapear as competências básicas, foi realizado o levantamento de estratégias pedagógicas do ponto de vista dos alunos-professores e alunos-tutores, conforme é relatado no capítulo 7. O questionário de mapeamento de competências também se mostra como um diferencial.

Levam-se em consideração a trajetória do grupo, as experiências e interlocuções com os colegas pesquisadores, além das leituras e dos estudos ao longo da pesquisa. Com isso, acredita-se que a pesquisa fornecerá subsídios para refletir sobre a formação desses educadores pautada na construção de competências.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação tem como **objetivo geral** analisar as possíveis contribuições do MP-CompEAD para o processo de construção de competências pelos professores e pelos tutores visando à sua atuação na educação a distância. O MP-CompEAD foi desenvolvido a partir dos estudos de Behar (2009) sobre modelos pedagógicos e de Perrenoud (1999, 2001, 2002) quanto às competências em educação, bem como pela base teórica construtivista acerca do processo de construção, apresentados nos capítulos anteriores.

Os **objetivos específicos** são os seguintes: (1) realizar um mapeamento de competências básicas necessárias para professores e tutores atuarem na EAD; (2) levantar estratégias pedagógicas, mediadas por recursos digitais, para contribuir pedagogicamente com o processo de construção de competências por professores e tutores, como parte do MP-CompEAD; (3) elaborar um modelo pedagógico baseado em competências para professores e tutores em educação a distância (MP-CompEAD), assim como validá-lo e analisá-lo. Os resultados da pesquisa quanto aos dois primeiros objetivos específicos são relatados no capítulo 7; quanto ao terceiro, são descritos no capítulo 8 e 9 desta tese.

Pressupõe-se que as competências podem ser construídas em cursos/ações de formação mediante um modelo pedagógico de acordo com o contexto na qual se insere. Na mesma linha, entende-se que a estrutura do modelo pedagógico é mantida, ainda que flexível, conforme comentado no capítulo 2.

Esta investigação foi realizada como uma pesquisa qualitativa. A população foi de profissionais da educação. A amostra da primeira fase foi composta de uma turma com professores e tutores de EAD e outra turma de interessados em exercer tais papéis na modalidade. Já na amostra da segunda etapa, formaram-se três turmas: 1) turma de alunos com experiência em EAD; 2) turma de alunos interessados em exercer os papéis de professores e de tutores na modalidade; e 3) turma formada por participantes com e sem experiência na educação a distância.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

Atualmente, a pesquisa qualitativa abrange um campo transdisciplinar nas Ciências Humanas e Sociais diante de vários paradigmas de análise e múltiplos instrumentos de investigação, procurando conhecer o sentido do fenômeno estudado e o significado atribuído a ele pelas pessoas (CHIZZOTTI, 2003). Esta investigação baseia-se na seguinte visão sobre a pesquisa qualitativa, o que também colaborou para a sua escolha:

A pesquisa qualitativa, ao afirmar que a realidade é dinâmica e construída, postula a impossibilidade da objetividade. A subjetividade é considerada um fator integral de qualquer pesquisa humana. Ao observar de forma participativa, a dualidade cartesiana de “observador” e “observado” é rompida. O investigador se torna parte do ambiente que está sendo investigado. Como a subjetividade faz parte dos trabalhos qualitativos, é preciso refletir sobre sua representação, ao permitir que as vozes tanto do pesquisador/observador, quanto dos participantes/observados sejam ouvidas. Dessa maneira, pode-se afirmar que o pesquisador é impossibilitado de aprisionar a experiência vivida no relatório de pesquisa. Na verdade, ao escrever os textos da pesquisa (anotações de campo, diários, relatórios, artigos, teses), o pesquisador está inserido em um ato de interpretação e de criação (REES, 2008, p. 258).

Desse modo, o viés de abrir espaço para ouvir e dar lugar à aplicação dos dados apontados pelos sujeitos participantes era um ponto de vista importante para a presente pesquisa. Considera-se que os alunos dos cursos não são apenas sujeitos de pesquisa, mas sujeitos participantes, engajados juntamente com a pesquisadora. Como afirmam Lüdke e André (1986) e GODOY (1995), essa é uma relação dinâmica, processual com o objeto de conhecimento. Seus resultados também são provisórios, porque estão de acordo com o contexto. Complementarmente, Marconi e Lakatos (2011) levantam as seguintes características da pesquisa qualitativa que foram adotadas nesta investigação:

- Abrange dados descritivos, com análise de dados não apenas apresentados em relatório de pesquisa, mas também interpretados à luz das teorias;
- A pesquisa tem uma estrutura, porém ela não adota regras precisas, como a elaboração de hipóteses e variáveis antecipadas;
- O pesquisador preocupa-se com o processo.

Na pesquisa qualitativa, houve uma fase exploratória (levantamento bibliográfico, pesquisas efetuadas sobre o tema da tese e ações-piloto). Na etapa de mapeamento de competências/levantamento de estratégias pedagógicas realizou-se ainda uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo:

descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento (GIL, 1991 *apud* SILVA; MENEZES, 2005, p. 21).

Foram realizados dois cursos de capacitação, sendo o primeiro composto por uma turma com experiência em EAD e a segunda turma sem experiência na modalidade. Um mapeamento de competências, assim como um referencial de competências, “são, antes de tudo, ferramentas de trabalho, bases de um diálogo entre pesquisadores, formadores e estudantes” (PERRENOUD *et al.*, 2008, p. 218). Essa etapa possibilitou a elaboração do modelo pedagógico baseado em competências para a EAD, que integra arquitetura pedagógica, estratégias pedagógicas, competências e sistema de avaliação. Esses passos são ilustrados na figura a seguir.

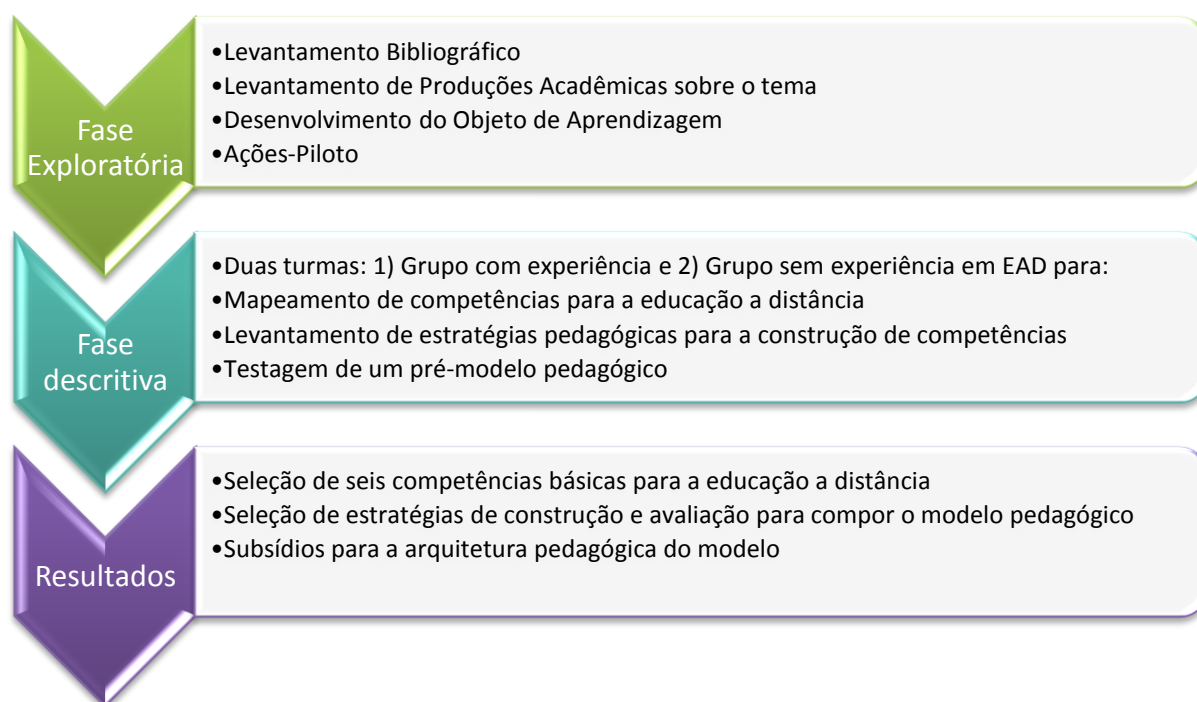


Figura 4 - Síntese do Percurso da Primeira Etapa da Pesquisa

Para a segunda etapa da investigação, na qual se validou o modelo, aplicou-se o método do estudo de caso, que se situa na “pesquisa exploratória”. Além dos dois tipos de grupos selecionados para a primeira etapa, incorporou-se um grupo formado por alunos com experiência e sem experiência em EAD.

O estudo de caso tem como características focalizar uma situação, um fenômeno particular; ser descritivo; partir de uma fundamentação teórica, mas consentir que o pesquisador fique aberto e atento a “novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão” (DEUS; CUNHA; MACIEL, s.d., p. 4). Yin (2005) esclarece que o estudo de caso deve ser aplicado quando há pouco controle sobre os eventos e inserido em algum contexto da vida real. O autor também comenta que essa metodologia possibilita preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

André (2005 *apud* DEUS; CUNHA; MACIEL, s.d., p. 4) levantou quatro tipos de estudo de caso, quais sejam: etnográfico (por observação participante), avaliativo (para ajudar a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições), educacional (busca por compreender a ação educativa) e ação (desenvolver o caso por meio de *feedback*). A presente pesquisa enquadra-se no tipo educacional. Buscou-se comparar os resultados quanto à construção das competências por meio do MP-CompEAD e verificar a eficiência do modelo pedagógico diante dessas três possibilidades de grupos participantes dos cursos derivados do MP-CompEAD.

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A população desta pesquisa constitui-se de tutores e de professores em exercício e de profissionais interessados em atuar nesses papéis. As ações de capacitação tiveram divulgação por meio digital nos *sites* da PROGESP³⁶ (ações-piloto e cursos da primeira fase da pesquisa) e da SEAD³⁷ nas suas seções de Notícias e de Capacitações, de folder e de eventos da Secretaria, como também nas redes sociais *Facebook* e *Twitter*.

³⁶ <http://www.progesp.ufrgs.br/progesp-1/capacitacao/cursos-1>.

³⁷ <http://www.ead.ufrgs.br>.

A amostra compôs-se pelos cursistas selecionados de acordo com o perfil da turma (grupo com experiência em EAD, grupo sem experiência em EAD e grupo misto, neste último caso, apenas na segunda etapa da pesquisa), com participação significativa tanto virtual quanto presencialmente e que tenham concordado em participar da pesquisa assinando o termo de consentimento informado (Apêndice B).

A intenção de agrupar os alunos por experiência possibilita a análise de competências, de estratégias e do próprio modelo por duas visões: a) da prática sobre educação a distância dos experientes; b) das expectativas do futuro profissional em relação à área pelos inexperientes. Nesse último caso, os participantes trazem também o ponto de vista da sociedade, ou seja, as competências esperadas do professor e do tutor. Assim, admite um cruzamento entre expectativas e realidade da educação a distância.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização da coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Ambientes virtuais de aprendizagem institucionais (UFRGS) ROODA³⁸ e MOODLE³⁹ (instrumento digital);
- Bloco de anotações (instrumento físico);
- Roda das Competências (instrumento físico);
- Questionário de seleção dos candidatos (instrumento digital);
- Questionário de Mapeamento de Competências (instrumento digital);
- Gravação de áudio dos debates de avaliação do modelo pedagógico.

Cada um desses instrumentos será descrito a seguir.

O AVA ROODA, da mesma forma que o AVA MOODLE, é institucionalizado pela UFRGS, o que significa que possui atualização, bem como suporte técnico e pedagógico disponibilizados pela Universidade. O ROODA foi utilizado nas ações-piloto realizadas em disciplinas ministradas pelos programas de pós-graduação PPGEDU e PPGIE (subcapítulo 6.2.1 e 6.2.2). Empregou-se o MOODLE em uma

³⁸ <https://www.ead.ufrgs.br/rooda>.

³⁹ <https://moodleinstitucional.ufrgs.br>.

ação-piloto (subcapítulo 6.2.3), nos cursos de mapeamento de competências e de levantamento de estratégias pedagógicas (primeira etapa; capítulo 7), como também de validação e de avaliação do MP-CompEAD (segunda etapa; capítulo 8).

ROODA – 1ª Fase	MOODLE – 1ª Fase	MOODLE – 2ª Fase
Fórum	Fórum	Fórum
Webfólio	Tarefas	Tarefas

Tabela 3 - Funcionalidades Utilizadas nos AVAs

Outras funcionalidades foram utilizadas, como o Glossário e Box no MOODLE e Aulas e Biblioteca no ROODA, mas somente para fins pedagógicos. A utilização de Fórum, bem como de Webfólio/Tarefas para a coleta de dados é descrito a seguir.

Ambos os ambientes possibilitam a interação no Fórum e postagem das produções dos alunos em Webfólio ou Tarefas, que são funcionalidades equivalentes nesse caso. Optou-se pelo MOODLE, uma vez que esse ambiente oferece ao aluno a possibilidade de visualizar a organização das aulas, tarefas e materiais logo que ingressa no espaço do curso. Isso torna o acesso mais direto, proporcionando uma visão geral dos conteúdos e das atividades a realizar, o que poderia dar mais clareza, principalmente, para a avaliação do curso e do Modelo Pedagógico.

Nos dois ambientes, na primeira fase, o Fórum foi utilizado para discutir sobre as impressões iniciais sobre o conceito de competências. Após as leituras de textos e das apresentações em aula, solicitou-se que voltassem ao Fórum, lessem os comentários dos colegas e a sua postagem. Então, refletissem sobre sua postura e seu entendimento sobre o tema, admitindo verificar mudanças de opinião, de foco ou de compreensão sobre as competências. O intuito, além de pedagógico, era acompanhar a construção de conhecimento sobre o conceito de modo a indicar itens que equivalassem realmente a competências (CHA). Na segunda fase, o fórum serviu para discussão sobre os elementos conhecimento e atitude, de maneira especial, embora as discussões também perpassassem as habilidades, de cada competência integrante do MP-CompEAD.

Em Tarefas, foi solicitado que os alunos postassem as seguintes produções importantes para a coleta de dados:

Primeira Etapa de Pesquisa	Segunda Etapa de Pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • Lista preliminar de competências dos professores e dos tutores para a EAD. • Indicação de uma competência importante para o professor, para o tutor ou para ambos, seguida de descrição dos itens que compõem seus elementos (itens do CHA). 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro Comparativo de Competências, com reflexão sobre os resultados, no início e no fim do curso. • Plano de Metas, de acordo com os resultados da autoavaliação, no início e no fim do curso. • Avaliação individual do curso e do MP-CompEAD.

Tabela 4 - Produções dos Alunos para a Coleta de Dados

Durante algumas aulas presenciais, na primeira etapa de pesquisa, foram realizadas coletivamente as seguintes atividades com o intuito de preparar ou mesmo realizar o mapeamento das competências e o levantamento das estratégias pedagógicas:

- Roda de conversa para levantamento de concepções prévias sobre o conceito de competências (atividade anterior ao Fórum).
- Discussão da turma e elaboração de uma lista comum/consensual de competências dos professores e dos tutores para a EAD.
- Discussão da turma, após atividade em pequenos grupos, a partir da pergunta “Se eu fosse um formador de professores e de tutores, que aspectos eu deveria levar em conta no planejamento de uma formação voltada para a construção de competências para a EAD?”.
- Levantamento de estratégias para a formação de professores e de tutores com vista à atuação na EAD, a partir das atividades e das discussões realizadas ao longo do curso.

Ainda foi utilizado um bloco de notas para comentários presenciais.

A “Roda das Competências”⁴⁰ (Apêndice A) – instrumento aplicado nas duas etapas da pesquisa – foi criada a partir da “Roda da Vida”, que é instrumento que

⁴⁰ PEREIRA, Daniela F.; SCHNEIDER, Daisy; SOUZA, Ana Paula F. C.; BEHAR, Patricia A. Roda das Competências. **Objeto de Aprendizagem CompEAD**. Porto Alegre: NUTED, 2009. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/compead/index.html>. (Apêndice A).

ajuda na medição/autoavaliação pelo sujeito em graus de 0 a 10 quanto às diversas áreas da vida: relacionamentos íntimo, familiar e social, lazer, condição física, emocional, espiritual, financeira, profissional e intelectual (DI STÉFANO, 2000). A Roda da Vida é amplamente utilizada no *Coaching*. Uma de suas pioneiras no Brasil é Rosa Krauz, que o define como:

processo que contribui para que as pessoas se transformem, reflitam a respeito de sua visão de mundo, de seus valores e crenças. Com isso, é possível refletir sobre suas aprendizagens, desenvolver novas habilidades e capacidades, expandir sua prontidão para agir de forma coerente e eficaz. Dessa forma, pode-se perceber que, a partir de uma reflexão individual sobre suas competências atuais, facilitada pela Roda das Competências, o processo de *Coaching* pode auxiliar as pessoas a criarem metas para o seu autodesenvolvimento (KRAUSZ, 2007).

A “Roda das Competências” na primeira etapa da pesquisa continha dez espaços correspondendo às competências mapeadas com os próprios alunos. Já na segunda etapa, a Roda continha seis espaços correspondentes às competências selecionadas para o Modelo Pedagógico MP-CompEAD (Apêndice A).

Além dos instrumentos citados, empregou-se um questionário de seleção dos candidatos (Anexo A – primeira etapa; e Apêndice F - segunda etapa) e o “Questionário de Mapeamento de Competências” (Apêndice F), esse último apenas nos cursos de validação e avaliação do MP-CompEAD. O primeiro questionário possibilitou coletar informações de perfil dos candidatos. O segundo questionário visava a uma avaliação diagnóstica dos alunos.

Na elaboração de questionário, segundo Young e Lundberg (*apud* SILVA; MENEZES, 2005), é necessário levar em consideração algumas recomendações, as quais foram aproveitadas neste trabalho:

- separação em blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas;
- redação das perguntas em linguagem compreensível, acessível à média da população estudada;
- cada pergunta com foco em apenas um ponto para ser analisado por vez;
- questionário contendo apenas as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Para a seleção dos candidatos utilizou-se o questionário criado por Carneiro, Turchielo e Brochet (2010), o qual foi aplicado novamente com pequenos ajustes na

segunda fase. O “Questionário de Mapeamento de Competências” foi elaborado a partir da descrição das competências e de seus elementos (cap. 8 e Apêndice E), transformando-os em afirmações. O instrumento compôs-se de seis blocos de afirmações, sendo um bloco para cada competência. Cada bloco continha 14 afirmações.

Foram estabelecidos critérios de avaliação que resultaram em graus de construção das competências. Tal ideia foi inspirada na “metáfora da espiral” de Piaget, comentada no subcapítulo 4.3. Utilizou-se uma escala Likert de quatro pontos, pois havia a necessidade de que os participantes se posicionassem frente a cada afirmação. A escala contendo cinco pontos dá margem a opções, como “indiferente” ou “não se aplica”, e isso impediria uma avaliação do grau de construção das competências pelo sujeito. Por esse motivo, optou-se pela escala de quatro pontos que possibilitou tal avaliação. A figura 5 ilustra o questionário disponível *on-line*.

Figura 5 - Questionário de Mapeamento de Competências

O aluno poderia, então, categorizar-se consoante seis possibilidades entre os critérios de avaliação, como resultado do seu autodiagnóstico. O questionário passou pela análise de uma psicóloga da área de Recursos Humanos e por um pré-teste com pesquisadoras do Núcleo de Tecnologia Digital aplicado à Educação,

todas conhecedoras do tema das competências. Da mesma forma, tal procedimento foi realizado com duas bolsistas alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, que recentemente se integraram ao núcleo de pesquisa, uma licenciada em Letras e doutora em Educação e um administrador de empresas, que não possuíam proximidade com o conceito. O questionário foi aplicado no início e no final do curso como um instrumento diagnóstico e também é descrito no subcapítulo 8.3.

A gravação de áudio realizou-se na segunda etapa. Convidou-se um participante externo para mediar o debate dos alunos, a fim de que se obtivesse ainda uma avaliação coletiva do curso e do MP-CompEAD.

Com esses instrumentos, coletaram-se os seguintes dados na primeira fase:

- Lista de competências de professores e de tutores, procurando comparar com a lista indicada como pressuposto desta pesquisa;
- Indicações de estratégias pedagógicas de formação para a construção de competências por professores e por tutores, comparando também com o pressuposto apontado para a questão secundária.

Entende-se que é fundamental coletar as competências e estratégias a partir da visão dos alunos, pois eles são profissionais da Educação, que trazem suas experiências e seus conhecimentos sobre o fazer pedagógico. Geralmente, os educadores estão acostumados a receberem informações que os dizem o que fazer e como devem ser os procedimentos. Entretanto, nas capacitações oferecidas para essa investigação, partiu-se de uma lógica diferente, procurando saber quais as competências que os alunos-educadores acreditam serem necessárias aos profissionais da EAD (posições que eles ocupam ou pretendiam ocupar) e por meio de que tipo de atividades gostariam de ser formados (estratégias pedagógicas). Nessa linha, tais contribuições e discussões enriquecem a pesquisa e o processo educativo de participantes e da pesquisadora.

Na segunda fase, os instrumentos viabilizaram realizar as autoavaliações pelos alunos sobre sua percepção quanto às competências de modo geral e de cada elemento delas em um processo de autoconhecimento importante para a aplicação do MP-CompEAD. Do mesmo modo, foi possível avaliar o curso e o Modelo Pedagógico.

O desenvolvimento das ações-piloto, dos cursos de mapeamento de competências e levantamento de estratégias e dos cursos de validação e avaliação

do MP, são apresentados nos capítulos 6, 7 e 8 desta tese, respectivamente. As arquiteturas pedagógicas estão nos Apêndices D.

5.4 ANÁLISE DE DADOS

Foi adotada a análise de conteúdo para a interpretação dos resultados obtidos com os instrumentos de coleta de dados mencionados no subcapítulo 5.3. A análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 44).

Complementando a conceituação, essa metodologia serve, de acordo com Moraes (1999, p. 9),

para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Os passos para a análise de conteúdo, baseados em Bardin (2010), Lüdke e André (1986), Moraes (1999) e Vergara (2008), estão sintetizados na figura a seguir:

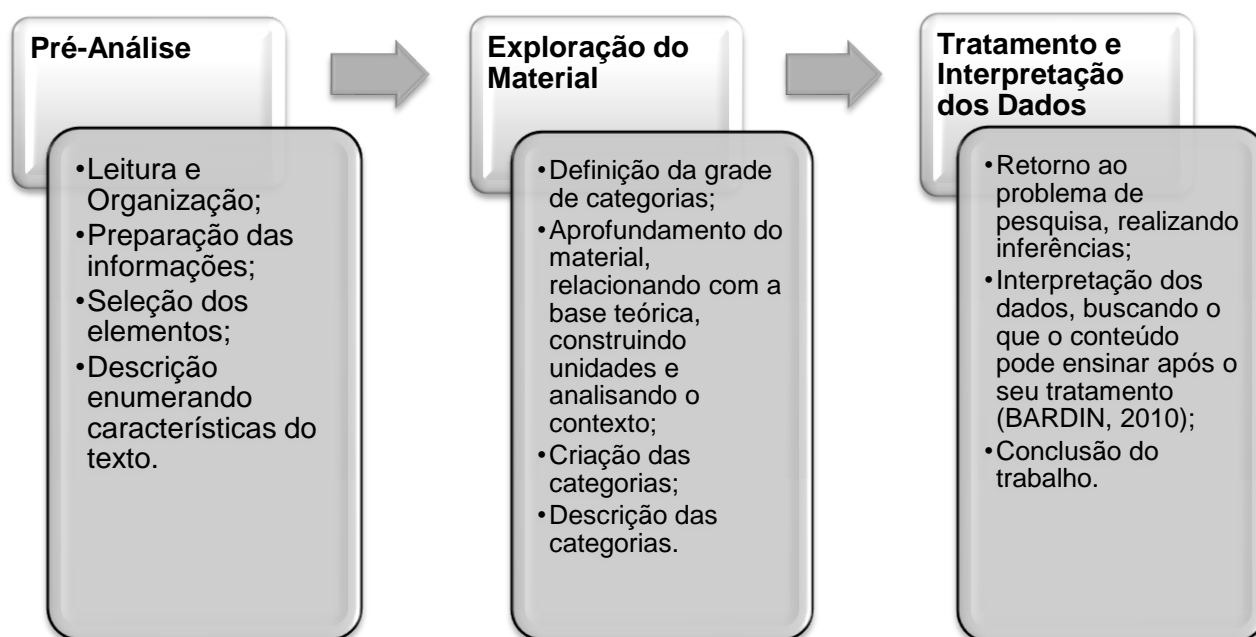


Figura 6 - Passos para a Análise de Conteúdo
 Fonte: adaptação de Bardin (2010), Lüdke e André (1986), Moraes (1999) e Vergara (2008) pela autora.

A partir dessa perspectiva metodológica e dos dados, definiram-se as seguintes unidades de análise:

- Unidade de Análise I: Construção de Competências.
- Unidade de Análise II: Elementos do MP-CompEAD.

Na Unidade de Análise I examinam-se os dados com base no processo de construção das competências. Assim, as categorias dessa unidade são as competências selecionadas para o modelo. Já na Unidade de Análise II, verificam-se os resultados de acordo com os elementos do modelo pedagógico criado - MP-CompEAD. Logo, tais elementos são considerados como as categorias dessa unidade. O modelo pedagógico é descrito no capítulo 8.

A escolha dessas unidades de análise e suas respectivas categorias partem da fundamentação teórica no que tange ao modelo pedagógico para a EAD e às competências, tratados nos capítulos 3 e 4 respectivamente. Com isso, procura-se responder à questão de pesquisa que aborda esses dois vieses com o objetivo de identificar as contribuições do modelo pedagógico elaborado.

No capítulo a seguir, são relatadas as atividades realizadas com o intuito de preparar o mapeamento de competências e o levantamento de estratégias pedagógicas. Tais atividades são o desenvolvimento do objeto de aprendizagem CompEAD e das ações-piloto.

6 PRIMEIROS CAMINHOS TRILHADOS: DESENVOLVIMENTO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM COMPEAD E DE AÇÕES-PILOTO

Neste capítulo são apresentados os primeiros caminhos trilhados na pesquisa. Descrevem-se o objeto de aprendizagem CompEAD elaborado como material de apoio e as ações-piloto, que serviram para testagem de instrumentos e da construção dos modelos pedagógicos.

6.1 COMPEAD – COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OBJETO DE APRENDIZAGEM DESTINADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE TUTORES PARA EAD

O objeto de aprendizagem sobre a temática da tese, como parte do conteúdo do Modelo Pedagógico, foi desenvolvido para ser usado nos cursos de capacitação que seriam oferecidos para a coleta de dados da pesquisa. O objeto será apresentado a seguir.

Os objetos de aprendizagem (OAs) são unidades ou módulos de conteúdo voltados para apoiar a aprendizagem por meio de tecnologias (IEEE, 2000). Para que um recurso seja considerado um OA, deve apresentar o seguinte conjunto de características: acessibilidade, interoperabilidade, durabilidade, reusabilidade (TAROUCO; FABRE; TAMUSIUNAS, 2003).

Os objetos mostram-se como recursos de fácil produção, reutilização e adaptação seja em termos de plataformas (celular, TV digital, *web* etc.), seja em relação às inúmeras situações de aprendizagem que podem ser criadas. Os OAs registrados em repositórios, tais como CESTA (UFRGS)⁴¹, RIVED (MEC)⁴² e MERLOT (*California State University/EUA*)⁴³, entre tantos outros, proporcionam a ampliação do uso para além do grupo desenvolvedor, colaborando na democratização do acesso à produção acadêmica voltada à educação. Esses

⁴¹ <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/>.

⁴² <http://rived.mec.gov.br/>.

⁴³ <http://www.merlot.org/>.

recursos são de grande contribuição nas ações de educação a distância, podendo enriquecer a experiência educativa dos participantes.

Por isso, buscou-se desenvolver um OA que contivesse o tema da tese, de modo que servisse de apoio às ações pedagógicas nos cursos a serem oferecidos para a coleta de dados. Diante disso, elaborou-se, a partir do segundo semestre de 2009, o objeto Competências para EAD – CompEAD⁴⁴ tendo como assunto a construção de competências na EAD por professores e por tutores. Sua construção teve como base a metodologia de Amante e Morgado (2001), que apresenta as seguintes fases: concepção do projeto (onde se define tema, equipe, objetivos, público-alvo, contexto e conteúdos), planejamento, execução e avaliação, cuja descrição é realizada a seguir.

Com a elaboração da concepção do projeto concluída, realizou-se a planificação do CompEAD. Nessa fase o grupo desenvolvedor, formado por educadoras e por *webdesigners*, fez pesquisa de conteúdos e montagem de interface, planejamento dos caminhos de navegação e de sua estrutura por meio de um *storyboard*. Para a escrita dos textos, composição da lista de materiais de apoio e demais recursos construídos pelo grupo foi realizado levantamento teórico sobre as competências. A definição do público-alvo orientou o delineamento dos aspectos teóricos necessários para discussão do tema e as estratégias metodológicas para a construção das competências.

O CompEAD foi composto por quatro módulos. Em cada um deles, buscou-se oferecer vários instrumentos para pensar o tema proposto através de desafios que objetivam a análise crítica, a reflexão e a interação entre os futuros cursistas. Os módulos são compostos de texto introdutório, acompanhado de apresentação e mapa conceitual; dois desafios, que podem agregar materiais relacionados; vídeos elaborados pela equipe desenvolvedora; e leitura complementar, que podem ser explorados livremente ou na ordem apresentada no objeto. O CompEAD possui também uma trilha sonora composta por uma participante da equipe desenvolvedora. Além disso, o OA oferece apresentação, guia (baseado no padrão RIVED)⁴⁵, glossário e material de apoio geral. Os metadados do objeto estão no

⁴⁴ Objeto que compõe projeto desenvolvido pelo NUTED, com financiamento do Edital UFRGS EAD 11 (2009) da SEAD/UFRGS. Disponível em: <http://www.nuted.edu.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/compead/index.html>.

⁴⁵ http://rived.mec.gov.br/arquivos/modelo_guia.pdf.

padrão IEEE P1484⁴⁶, possibilitando fácil acesso por meio de qualquer *site* de busca.

A primeira versão de interface criada pela equipe tinha como metáfora o “foco” (figura 7), visto que as competências exigem foco e concentração do indivíduo para resolução dos problemas, situações imprevistas ou novidades. O objeto era composto pelos seguintes módulos: Conceito e Histórico das Competências (módulo 1); Ser Competente (2); Competências para Professores e para Tutores na EAD (3); e Critérios de Qualidade na EAD (4).



Figura 7 - Tela Inicial da Primeira Versão do OA CompEAD

Após o término da primeira versão, seguiu-se a fase de avaliação do OA. Nessa oportunidade, verificou-se o cumprimento dos objetivos estabelecidos e testou-se o seu funcionamento em termos de rapidez de carregamento das páginas, programação, *design* e usabilidade, além do aspecto pedagógico. O objeto foi apresentado em eventos e validado em testes feitos pela equipe. Constatou-se a necessidade de reformulação dos seus módulos e respectivos desafios, tornando-os mais claros, bem como de redefinir as metas de usabilidade do CompEAD. O intuito foi minimizar a carga cognitiva⁴⁷, a fim de que o aluno não dispensasse seus esforços na adaptação ou na compreensão da interface. Ao mesmo tempo, buscou-

⁴⁶ Padrão de metadados para objetos de aprendizagem do IEEE *Learning Technology Standards Committee* (LTSC).

⁴⁷ Relaciona-se a todos os elementos da interface que auxiliam o usuário durante o seu processo de percepção e aprendizagem de modo a evitar a sobrecarga de informações e concomitantemente aumentar a eficiência da comunicação sujeito-objeto (HACK *et al.*, 2006 *apud* TORREZAN, 2009).

se rever seu *design* para torná-la mais amigável, especialmente no que diz respeito às cores utilizadas.

Com isso, foi elaborada a segunda versão do OA entre 2009/2 e 2010/1, possibilitando uma experiência educativa mais agradável e motivadora que na versão anterior, tendo como módulos: O que é Competência (módulo 1), Competências na EAD (módulo 2), Desenvolvimento de Competências (módulo 3), Mapeando Competências (módulo 4).

O CompEAD possui uma tela de entrada, inexistente na primeira versão, que colabora na introdução ao seu tema por meio da sua identidade visual com a metáfora do foco para as competências (figura 8). A tela seguinte (figura 9) contém o menu, a apresentação e a trilha do objeto, que pode ser ouvida através do *player* disponibilizado, evitando a sobrecarga de informações. Os módulos estão organizados de modo que seus elementos são destacados em um submenu (visualizado na figura 9) para possibilitar fácil acesso do usuário a todos os itens. A barra superior mantém o título da seção, organizando a navegação do usuário que, então, pode concentrar-se na aprendizagem sobre as competências.



Figura 8 - Tela de Entrada da Segunda Versão do OA CompEAD



Figura 9 - Tela Inicial da Segunda Versão do OA CompEAD

A primeira validação externa da nova versão ocorreu no primeiro semestre de 2010 por meio de oficina realizada em uma disciplina de pós-graduação, com alunos provenientes de várias áreas do conhecimento. Essa experiência mostrou a necessidade de aperfeiçoar novamente o CompEAD visando (1) à atualização de termos de acordo com a crescente compreensão do conceito e (2) à atualização de

materiais agregados que fossem mais interativos (BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2011).

Contudo, alguns de seus desafios foram utilizados nos cursos, porém de maneira reformulada, adequando ao levantamento realizado acerca das estratégias pedagógicas (desafio 2 do Módulo 1, desafio 2 do Módulo 2, desafios 1 e 2 do Módulo 3). O OA serviu também de material de apoio.

Uma nova atualização ainda foi necessária decorrente da melhor compreensão do conceito de competências. Assim, os módulos foram renomeados para “O que são Competências” (módulo 1), “Competências para a EAD” (2), “Construção de Competências” (3), “Mapeando Competências” (4).

Na próxima seção descrevem-se as ações-piloto realizadas.

6.2 AÇÕES-PILOTO

Foram realizadas ações-piloto tendo por finalidade testar a Roda das Competências, o CompEAD e o pré-modelo pedagógico para os cursos de capacitação da primeira fase da pesquisa. Desse modo, buscava-se organizar as ações para o mapeamento de competências e o levantamento de estratégias pedagógicas. Tais ações são descritas nos próximos subcapítulos.

6.2.1 Disciplina Oficinas Virtuais de Aprendizagem

A primeira experiência de ação-piloto foi realizada em 2010/1 na disciplina de pós-graduação *stricto sensu* intitulada Oficinas Virtuais de Aprendizagem⁴⁸, tendo como suporte o AVA ROODA⁴⁹. A turma era composta por 29 alunos de diversas áreas do conhecimento e níveis de formação - de recém-graduados a doutorandos -

⁴⁸ Disciplina oferecida nos Programas PPGEDU e PPGIE/UFRGS pela Prof.^a Dr.^a Patricia A. Behar. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/oficinas_2010/index.html>. Acesso em: 30 jul. 2011.

⁴⁹ <https://ead.ufrgs.br/rooda/>.

como estudantes regulares e alunos especiais⁵⁰ desses Programas. Vale salientar também que o grupo de alunos tinha diferentes experiências de uso do computador, desde alunos iniciantes até avançados.

A Oficina “Competências na EAD”⁵¹ foi composta de três aulas presenciais e uma aula a distância, que era parte da arquitetura pedagógica da disciplina, perfazendo 12h de carga horária. Teve-se como objetivo testar o CompEAD, tanto pelos seus desafios quanto como material de apoio em sua totalidade, e a Roda das Competências, como estratégia pedagógica. Em todas as aulas, procurou-se incentivar a participação, o envolvimento e a interação dos alunos não só nos momentos de discussão com toda a turma, mas também nas atividades em duplas ou pequenos grupos no ROODA. Neste momento, a carga horária presencial foi em maior quantidade com a finalidade de observar o uso dos do CompEAD e da Roda das Competências pelos alunos.

Para cada ação-piloto e curso de capacitação foi elaborado um modelo pedagógico representado graficamente a partir da figura criada por Behar (2009) sobre modelos pedagógicos, apresentada nesta tese na página 40. Assim, o modelo pedagógico desta Oficina foi o seguinte:

⁵⁰ Alunos participantes do Programa de Educação Continuada (PEC). “Se constitui como Curso de Extensão semestral, ofertado a partir de vagas especiais disponibilizadas pelo corpo docente, sendo que as mesmas são estabelecidas pelo regime de oferta semestral do PPGEDU. O PEC-PPGEDU corresponde, por semestre, a uma Disciplina, ou Seminário Avançado, ou Prática em Pesquisa Educacional, ou Leitura Dirigida, ou Seminário Especial, [...] e habilitam o participante do PEC-PPGEDU ao seu aproveitamento no caso de ingresso aos Cursos de Mestrado e Doutorado, observando-se as normas vigentes no Regimento Interno do PPGEDU”. Fonte: PPGEDU. **Projeto de Educação Continuada – PEC**. Site do Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppgedu/pec.html>>. Acesso em: 04 set. 2013.

⁵¹ A Oficina foi ministrada pela autora deste trabalho em conjunto com Daniela Forgiarini Pereira e Ana Paula Frozi de Castro e Souza, à época alunas de Doutorado do PPGIE e Mestrado do PPGEDU, respectivamente, sob acompanhamento e supervisão da professora responsável pela disciplina.

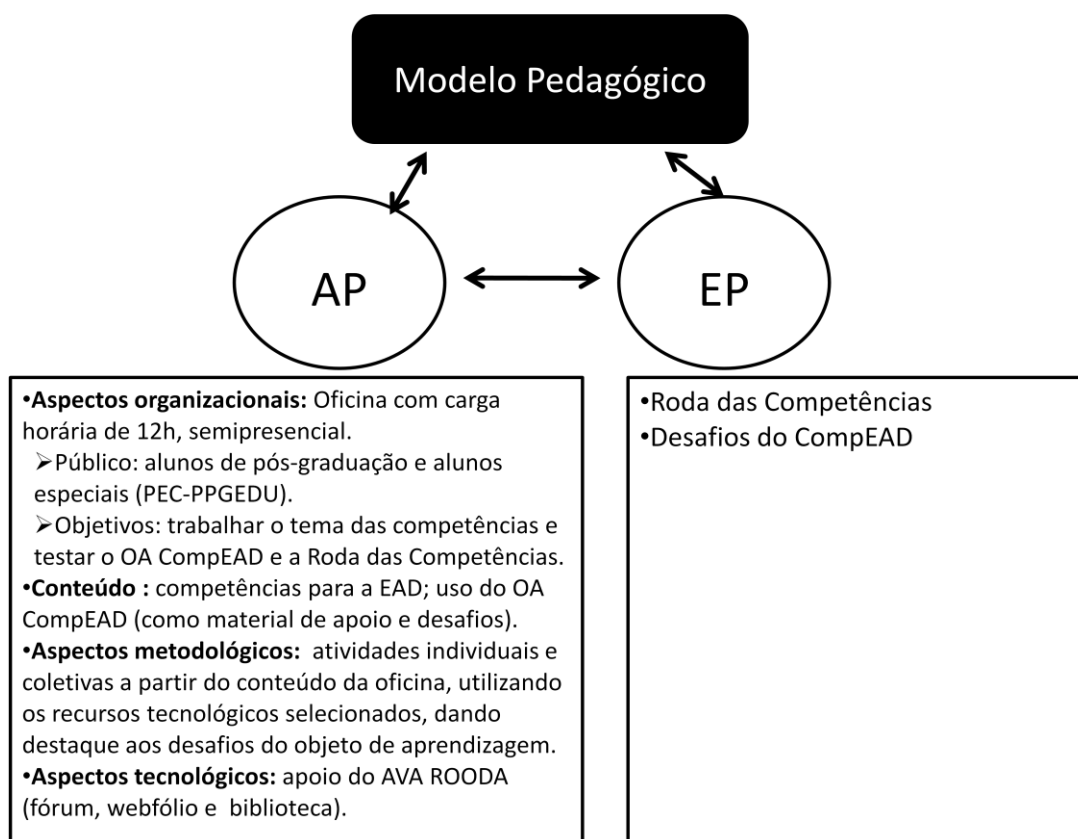


Figura 10 - Modelo Pedagógico da Oficina Competências na EAD de 2010/1

Constatou-se que os desafios estavam de acordo com os objetivos para as formações, no entanto o objeto necessitava passar por aperfeiçoamento, conforme relatado na seção anterior. A Roda das Competências revelou-se um instrumento adequado de autoavaliação, pois se mostrou de fácil compreensão, a partir da explicação inicial, tendo a equipe alcançado os objetivos com seu uso.

A equipe deicineiras guardou as rodas dos alunos. Ao final da Oficina, foi disponibilizada uma nova Roda para que refizessem suas autoavaliações. Após, a primeira Roda foi entregue, a fim de que os sujeitos pudessem comparar as suas autoavaliações antes e depois de discutir sobre as competências para a EAD na Oficina. Essa estratégia oportunizou refletir sobre sua compreensão quanto ao conceito (senso comum x teoria apresentada), as competências dispostas na Roda e a sua relação com elas a partir da autoavaliação agora com um novo olhar. Sendo assim, tal instrumento manteve-se nas demais ações-piloto e nos cursos de coleta de dados.

6.2.2 Disciplina Modelos pedagógicos em Educação a Distância: das Tecnologias às Competências

A disciplina de pós-graduação *stricto sensu* “Modelos Pedagógicos em Educação a Distância: das tecnologias às competências”⁵² teve como alunos os pesquisadores do Núcleo de Pesquisa NUTED/UFRGS. Abaixo, descreve-se a arquitetura pedagógica da disciplina.

O intuito da disciplina era aprofundar os estudos acerca do tema central “as competências para a EAD”. Para a presente pesquisa, buscou-se discutir as competências dos atores para a EAD e rever a listagem de competências da Roda das Competências, com o grupo de pesquisadores do NUTED.

As aulas semanais foram ministradas na modalidade presencial. Em duplas ou trios, os colegas realizavam uma apresentação dialogada sobre o assunto planejado para a aula, seguida de debate coletivo de fechamento. Os materiais de apoio foram disponibilizados pela professora e pelo grupo de alunos na Biblioteca do RODA. O Fórum destinou-se à continuação do debate presencial e para a resolução de dúvidas.

Nesta disciplina, a autora desta tese participou em coautoria⁵³ apresentando os seminários das aulas 2 e 4 nas quais se debateu o conceito de competências e seus elementos, bem como quais seriam as competências necessárias para atuação de professores, tutores e alunos na educação a distância. Nessa oportunidade apresentaram-se as competências que integravam a Roda das Competências utilizada na disciplina Oficinas Virtuais de Aprendizagem e que estava disponível no CompEAD, ministrada em 2010/1.

Com a contribuição dos colegas, que em sua maioria tem experiência em tutoria e/ou docência na EAD, foi revista a primeira listagem. Em relação ao pressuposto inicial desta pesquisa, como se pode verificar na tabela 5, mantiveram-se algumas ideias, bem como surgiram algumas modificações. A primeira delas é listagens de competências separadas para professores e tutores. Na primeira Roda das Competências, essa listagem era única.

⁵² Disciplina ofertada em 2010/2 pela Prof.^a Dr.^a Patricia Alejandra Behar, através dos Programas PPGEdu e PPGIE/UFRGS.

⁵³ Trabalho cooperativo com Ketia Kellen Araújo da Silva.

Listagem inicial - Roda de Competências do CompEAD	Listagem final da disciplina - Professor	Listagem final da disciplina - Tutor
1. Avaliação da aprendizagem do aluno	1. Avaliação do processo de aprendizagem do aluno	1. Auxílio na avaliação da aprendizagem do aluno
2. Capacidade de dar e receber <i>feedback</i>	2. Dar e receber <i>feedback</i>	2. Dar e receber <i>feedback</i>
3. Capacidade para motivar a si e ao outro	3. Capacidade de motivar-se 4. Capacidade de motivar o outro	3. Capacidade de motivar-se 4. Capacidade de motivar o outro
4. Comunicação	5. Comunicação	5. Comunicação
5. Flexibilidade	-	-
6. Fluência Digital	6. Fluência Digital	6. Fluência Digital
7. Organização	7. Organização	7. Organização
8. Planejamento	8. Planejamento	8. Planejamento
9. Reflexão	9. Reflexão	9. Reflexão
10. Trabalho em Equipe	10. Trabalho em Equipe	10. Trabalho em Equipe
-	11. Didática	11. Didática
-	12. Autonomia	12. Autonomia
-	13. Autoavaliação	-
-	-	13. Socialização ou Presencialidade <i>on-line</i>
-	14. Gestão Acadêmica	14. Gestão Acadêmica

Tabela 5 - Quadro Comparativo da Listagem de Competências da Disciplina em relação à Listagem Inicial

Nota-se que a maior parte das competências foi mantida na íntegra. Outras tiveram pequenas modificações. Retirou-se a palavra “capacidade” da competência de “dar e receber *feedback*”, pois não colaborava de forma significativa para o seu entendimento. Foi realizada a inserção da palavra “auxílio” quanto à competência do tutor de “auxílio na avaliação da aprendizagem do aluno”, acompanhando as recomendações quanto às atribuições do tutor nos documentos oficiais e

compreendendo que a avaliação é função docente. Ainda indicaram a divisão da competência “Capacidade para motivar a si e ao outro” em duas novas, pois o grupo concluiu que são competências diferentes.

A competência de “flexibilidade” foi descartada, pois se começou a compreender que é uma atitude e não uma competência. Foram acrescentadas mais quatro competências para o tutor e para o professor, a partir das discussões e experiências da turma na EAD. Percebe-se que as competências do professor e do tutor são as mesmas, exceto quanto à avaliação da aprendizagem. Isso resulta do entendimento de que os dois atores necessitam ter construído essas competências, as quais serão mobilizadas de modo diferente na situação e de acordo com as atribuições de cada um. Entretanto, para que atuem conjuntamente de forma harmônica e qualificada, é preciso que cada um entenda os papéis e o emprego das competências nas situações como professor ou como tutor.

Essa ação-piloto, portanto, tinha como fim debater o tema com os colegas e rever as competências levantadas para composição da Roda das Competências do OA CompEAD. Os materiais foram sendo ajustados para adquirir maior clareza na sua apresentação, assim como os conteúdos complementados. Tal discussão fez parte dos cursos ofertados tanto para mapeamento quanto para validação e avaliação do Modelo Pedagógico MP-CompEAD.

6.2.3 Curso de Capacitação Oficina Competências para a EAD

Essa experimentação fez parte do Programa de Capacitações da Secretaria de Educação a distância (SEAD) da UFRGS, o qual é vinculado a um projeto financiado pela UAB, e foi ofertada no final de 2010/2. Nessa ação-piloto a intenção era fazer um pré-teste do curso de capacitação para mapeamento das competências e para o levantamento de estratégias pedagógicas. Ou seja, não se tratava de buscar a construção das competências em si, mas o entendimento do conceito, seus elementos e sua implicação na EAD. Sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Patricia Alejandra Behar, o curso teve carga horária de 12h e 25 vagas, porém apenas 12 participantes realizaram a capacitação. O público-alvo era composto por professores, tutores e bolsistas dos cursos UAB, mas também teve participação de

interessados na modalidade. O AVA utilizado foi o MOODLE Institucional da UFRGS, pois é o ambiente mais utilizado atualmente nos cursos a distância dessa Universidade. Assim, buscou-se testar também a possibilidade de seu uso nos cursos que se seguiriam, mas principalmente pela alternativa de disponibilizar o planejamento das aulas e os materiais em uma única página logo que o participante ingressa no espaço do curso.

O modelo pedagógico deste curso apresentou o seguinte formato:

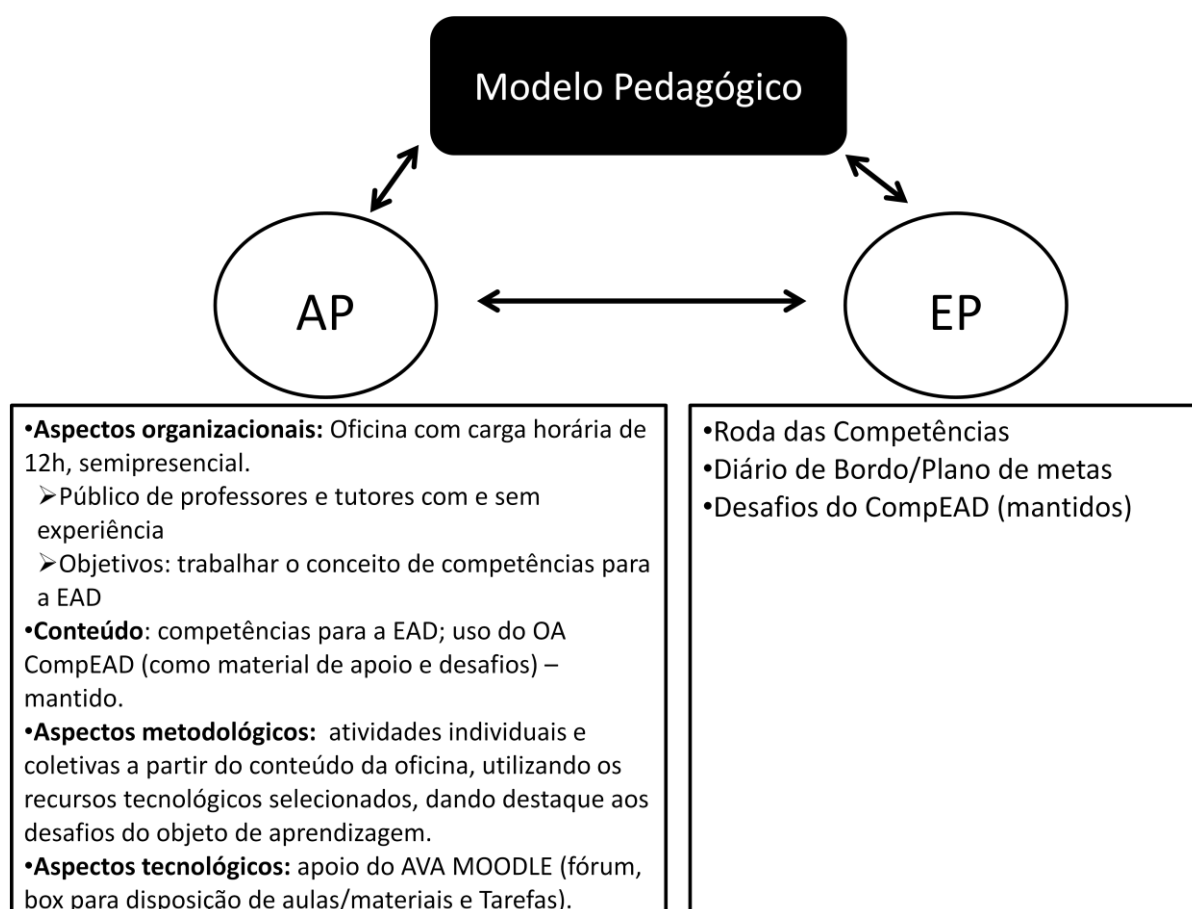


Figura 11 - Modelo Pedagógico da Oficina Competências na EAD de 2010/2

O primeiro item detectado na ação-piloto foi a necessidade de aumentar a carga horária do curso, pois se mostrou muito reduzida para o que se pretendia realizar em termos de pesquisa, como também para o aproveitamento dos alunos. Os desafios do CompEAD foram compreendidos pelos alunos, que conseguiram realizá-los.

Conforme o andamento da investigação, principalmente pela disciplina descrita no item anterior (6.2.2), a AP do curso foi revista e complementada com mais

conteúdos. O título do curso também sofreu uma pequena modificação. Entendeu-se que se trata de “competências para a EAD” e não “competências na EAD”, uma vez que as mesmas competências podem ser usadas em outros contextos.

O próximo capítulo versa sobre os cursos realizados para o alcance dos objetivos específicos da tese, que se referem ao mapeamento de competências básicas necessárias para professores e tutores atuarem na EAD de acordo com o que foi apresentado nos capítulos 3 e 4, bem como ao levantamento de estratégias pedagógicas, mediadas por recursos digitais. Tais resultados compõem o MP-CompEAD.

7 CONSTRUINDO O MP-COMPEAD: MAPEANDO COMPETÊNCIAS PARA A EAD E LEVANTANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A partir dessas experiências, foi possível fazer ajustes e compreender a necessidade de planejar um curso com maior duração, oportunizando explorar mais as discussões e o próprio conteúdo sobre as competências para a EAD. Desse modo, acreditava-se que haveria maiores subsídios para a coleta de dados, assim como uma formação mais consistente sobre o tema para os seus participantes. Essa última questão faz-se importante, pois se espera que se possam utilizar as competências no seu contínuo desenvolvimento profissional e na prática pedagógica com seus próprios alunos.

Esses cursos de capacitação também tiveram a coordenação da Prof.^a Dr.^a Patricia Alejandra Behar. Os objetivos apresentados na descrição do curso, disponível na página da SEAD/UFRGS e da PROGESP/UFRGS, foram estes:

- Discutir o conceito de competências para a educação a distância, refletindo sobre pontos-chaves da atuação do tutor e do professor.
- Discutir estratégias de formação de professores e de tutores com relação às competências destes atores na atuação em EAD.

As aulas foram divididas em três unidades, tendo como público-alvo:

- Comunidade interna: professores, técnicos administrativos e alunos da Graduação e Pós-Graduação da UFRGS;
- Tutores presenciais e a distância, coordenadores de polo e equipe técnico administrativa dos cursos EAD.

A primeira turma foi composta por participantes com experiência em EAD e a segunda, por pessoas interessadas em atuar nessa modalidade. Interessava descobrir também se haveria diferenças quanto às competências mapeadas e às estratégias de formação entre quem atuava na modalidade e quem ainda não tivesse obtido tal oportunidade. Na descrição dos cursos, destacou-se que eles faziam parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, o que ainda era avisado na primeira aula. O Termo de Consentimento Informado (Apêndice B) era repassado aos alunos nas duas últimas aulas, deixando claro que a assinatura era facultativa e não influenciava na emissão dos certificados.

O ambiente utilizado foi o MOODLE Institucional UFRGS pela facilidade de expor as atividades e materiais na tela inicial do curso, o que foi testado na Oficina de 2010/2 descrita no item anterior. Para a postagem dos desafios, utilizou-se a funcionalidade Tarefas em forma de texto ou por carregamento de arquivo, conforme a conveniência para a atividade. As discussões foram realizadas na funcionalidade Fórum no modo de uma pergunta disparadora, com sua “árvore” de respostas, em um único tópico.

O processo para o mapeamento ocorreu da seguinte forma:

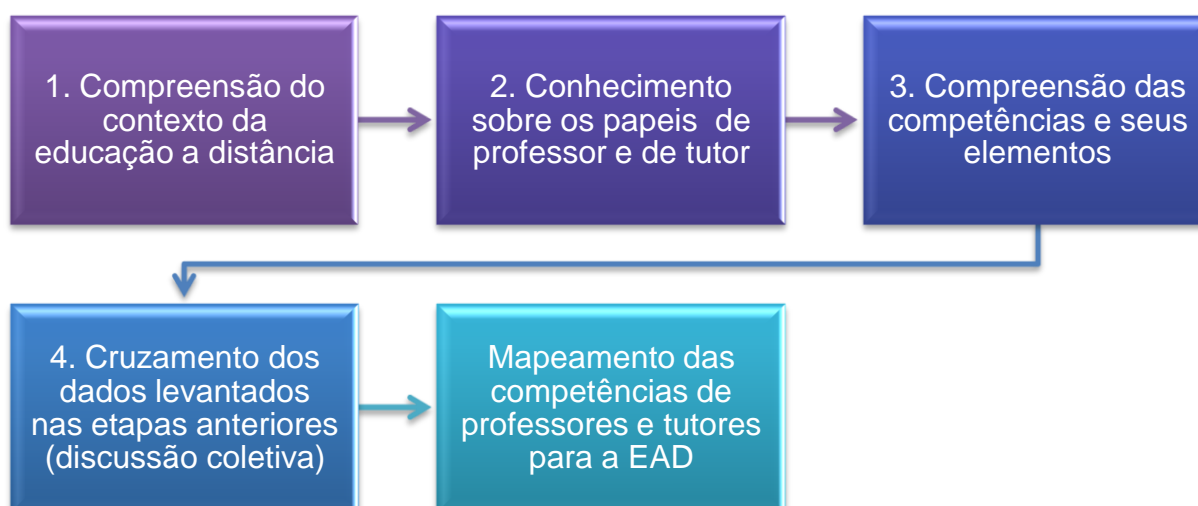


Figura 12 - Processo para o Mapeamento de Competências de Professores e de Tutores para a Educação a Distância

Com a primeira turma, contava-se com o prévio conhecimento sobre o contexto da EAD e os papéis exercidos em função de sua experiência, embora esses assuntos fossem discutidos por meio de situações de aprendizagem, retomando-os. Com a segunda turma, empregou-se o processo desde o início para que pudessem ter condições de cruzar os dados e mapear as competências.

Nos subcapítulos 7.1 e 7.2 são descritas tais experiências.

7.1 OFICINA COMPETÊNCIAS NA EAD - 1ª EDIÇÃO

A primeira edição do curso teve a duração de 40h de carga horária, sendo 24h presenciais (6 aulas) e 16h a distância, ocorrendo entre o final do mês de março e o início de maio do ano de 2011 no turno da tarde. Foram oferecidas 10 vagas para servidores, com inscrição pelo Portal do Servidor, e 15 vagas para comunidade acadêmica, através da SEAD.

Para esta edição, o requisito exigido aos participantes era ter experiência anterior em educação a distância como professor e/ou tutor ou estar em exercício na época do curso. Essa exigência deveu-se ao propósito de compor uma turma apenas de pessoas com experiência para fins da pesquisa. Com isso, seria possível verificar a visão dos educadores experientes em EAD.

Para seleção dos cursistas, foi solicitado o preenchimento de um questionário digital (Anexo A) e enviado ao e-mail do curso. Dos 12 alunos selecionados em função da exigência de experiência na modalidade, 10 iniciaram o curso e somente sete alunos concluíram. Desses últimos, as duas justificativas para a desistência foram questões profissionais (um aluno) e a abordagem teórica realizada (um aluno). O terceiro aluno não justificou.

O modelo pedagógico deste curso pode ser traduzido na figura a seguir:

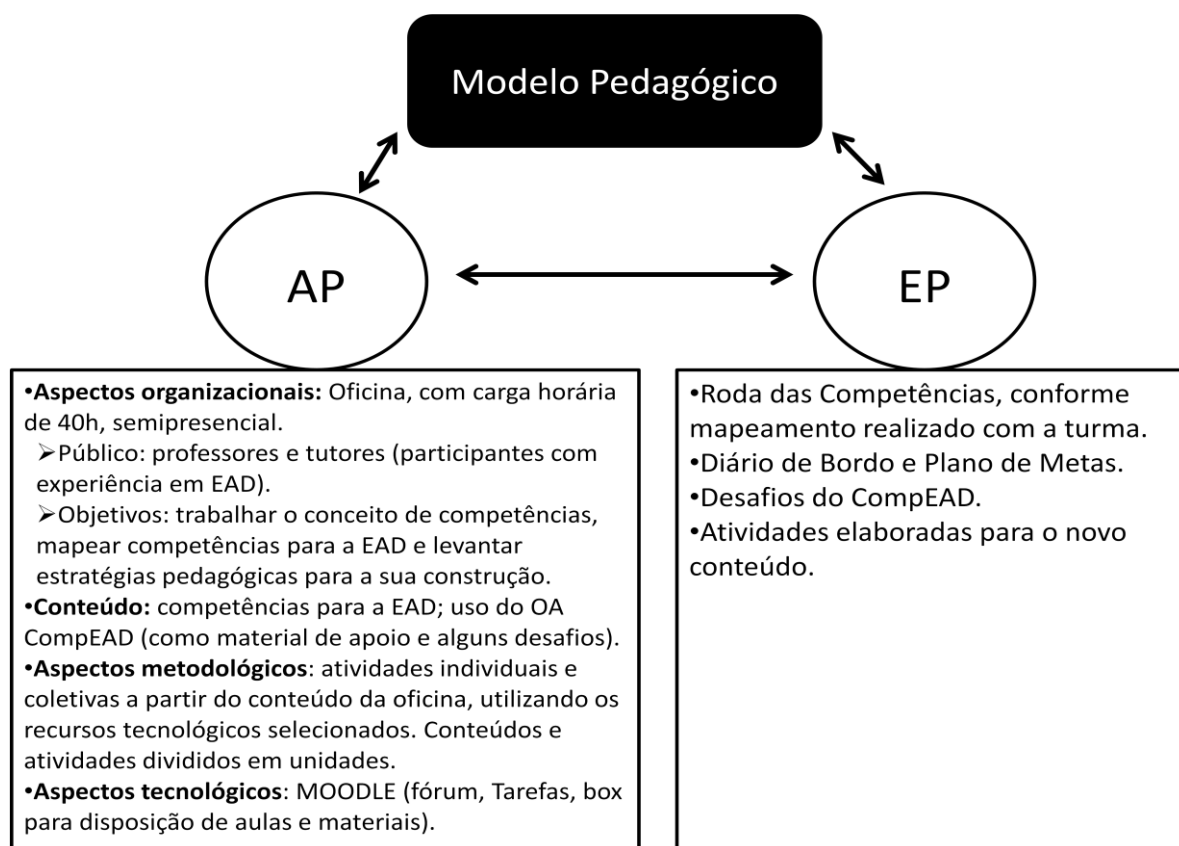


Figura 13 - Modelo Pedagógico da Oficina Competências para a EAD – 1ª edição – 2011/1

O curso proporcionou discussões bastante ricas entre os participantes. Foi possível o alcance dos objetivos específicos desta pesquisa de mapear as competências de professores e de tutores, bem como de realizar o levantamento de estratégias pedagógicas para a formação desses educadores. Os alunos, nesse último aspecto, tiveram dificuldades em pensar as estratégias na posição de formadores. Ao modificar a pergunta e pedir que se colocassem, então, na posição de alunos, refletindo sobre quais estratégias seriam prazerosas, interessantes e mobilizadoras para que eles construíssem as competências necessárias para atuação na EAD, os sujeitos tiveram maior facilidade e desenvoltura para responder.

Observou-se que a Unidade Prática, para a qual foi proposto o Diário de Bordo durante algumas aulas, provocou desconforto e dificuldade inicial na sua realização por parte da turma. Alguns alunos questionaram mais de uma vez o que deveria ser feito, e um participante, em especial, perguntou sobre o objetivo da atividade e a necessidade de fazê-la, relatando um problema pessoal. Após o esclarecimento foi compreendido o objetivo da ferramenta (reflexão sobre o processo de aprendizagem) e o modo de participar dela, pois não estavam acostumados com

esse tipo de estratégia pedagógica. O termo “diário” remete a algo pessoal, a um instrumento onde se registram segredos, o que foi mencionado pelos alunos. Logo, tratou-se mais de um problema com o termo que propriamente com a atividade em si. Após esse esclarecimento, conseguiram realizá-la até o final do curso satisfatoriamente.

Para a segunda edição foi incluída a introdução à educação a distância, necessária para a contextualização dos participantes, a compreensão do tema do curso e o alcance dos objetivos da pesquisa. Os materiais também foram mais bem dispostos no espaço do curso, bem como revisados os desafios.

7.2 OFICINA COMPETÊNCIAS NA EAD - 2ª EDIÇÃO

A segunda edição do curso teve 32h de carga horária, sendo 24h presenciais (seis aulas) e 8h a distância, ocorrendo entre os meses de maio e junho de 2011 no turno da tarde. Reduziu-se a carga horária em relação ao curso anterior, pois o grupo havia considerado o curso muito longo. Entretanto, esta outra turma considerou justamente o contrário, isto é, que o curso poderia ter carga horária ainda maior que 40h. Ofereceram-se 15 vagas para servidores, com inscrição através do Portal do Servidor da UFRGS, e 15 vagas para comunidade acadêmica por meio da página *web* da SEAD.

Foram selecionados 34 alunos, dos quais apenas 18 compareceram no curso inicialmente e 17 alunos concluíram. As justificativas para desistência foram questões de saúde (dois alunos), profissionais (quatro alunos), motivos pessoais (dois alunos) e “dificuldades em participar dos encontros presenciais” (um aluno). Os demais alunos desistentes (sete inscritos) não enviaram justificativa para tanto. O aluno que iniciou o curso, mas não concluiu já estava fazendo outro curso sobre tutoria na mesma instituição.

Nesta edição procurou-se compor uma turma de alunos que não tivessem experiência em educação a distância. O número significativo de inscritos nessa condição demonstra que ainda são muitos os educadores que não têm experiência na modalidade, assim como a quantidade de profissionais de outras áreas interessados em ingressar na EAD aumenta progressivamente. Como requisito aos

participantes, apesar da característica citada, solicitou-se que apresentassem conhecimentos básicos sobre o AVA MOODLE.

A arquitetura pedagógica do curso sofreu algumas modificações. A primeira Unidade (Introdução à Educação a Distância) foi necessária para contextualizar os alunos, justamente pela inexperiência na área. Sem essa ação, entendia-se que os alunos teriam muitas dificuldades de compreender o conceito de competências na EAD, o que se mostrou verdadeiro frente a alguns desafios característicos acerca da modalidade.

O modelo pedagógico desta Oficina está representado na Figura 14, a seguir:

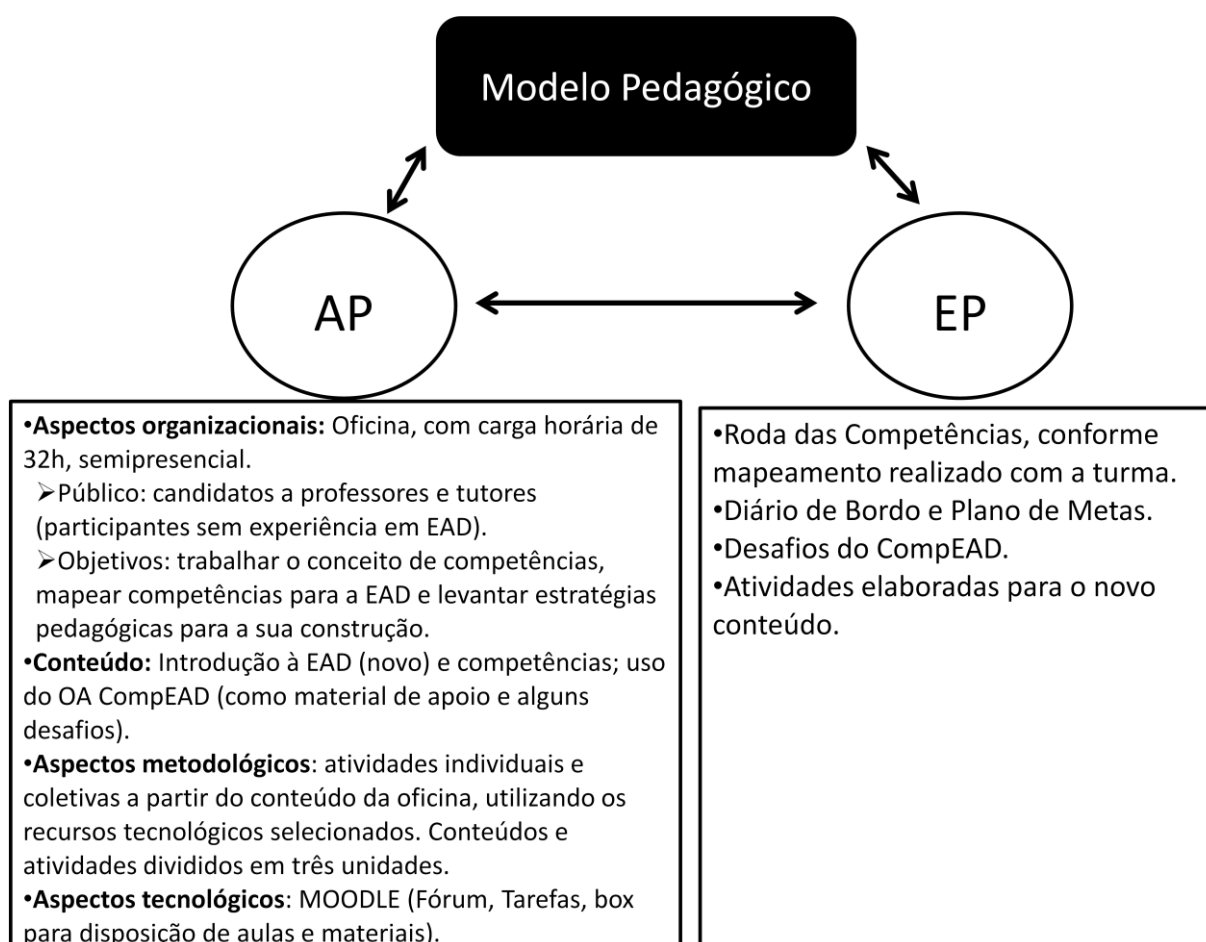


Figura 14 - Modelo Pedagógico da Oficina Competências para a EAD – 2ª edição – 2011/1

A Unidade contou com vídeos, textos e *sites* acerca da competência de fluência digital, do papel do tutor e dos professores na educação a distância, a construção de competências, além de uma apresentação realizada em um congresso sobre o Censo EAD.br da ABED.

A turma mostrou-se bastante participativa e curiosa, o que foi traduzido nos constantes questionamentos e nas trocas entre os alunos, assim como entre eles e a ministrante, surpreendendo positivamente. Nesta edição, também foi possível realizar o mapeamento de competências e o levantamento de estratégias pedagógicas. Esses sujeitos tiveram mais facilidade em colocar-se no papel de organizadores de cursos, refletindo sobre as estratégias adequadas.

Quando a pergunta foi modificada, colocando-os na situação de alunos, ocorreram alguns instantes de silêncio até surgirem as primeiras ideias. Assim, os participantes da primeira edição tiveram dificuldades de iniciar sua contribuição na posição de professores; já o grupo da segunda edição teve dificuldades em contribuir no papel de alunos. Com isso, ficou evidente a dificuldade de descentrar-se para refletir sobre seu espaço de atuação. Para ambos, ver-se em outro papel proporcionou vislumbrar com mais facilidade as possibilidades de estratégias pedagógicas para a formação visando à construção de competências.

Esse tema mobiliza os indivíduos de forma significativa e, em alguns momentos, quase os imobiliza. Isso acontece possivelmente pela concepção de senso comum das competências – o ser competente ou incompetente, e a implicação pessoal nessa questão.

Nas duas edições, a atividade da Roda das Competências apresentou-se como um desafio, um momento de autoavaliação, que oportuniza tomadas de iniciativa para mudança. Logo, confirma ser um instrumento importante junto com outras estratégias pedagógicas para a construção de competências, pois ajuda a visualizar e identificar os pontos a aperfeiçoar.

No próximo subcapítulo serão apresentados os resultados encontrados até esta fase.

7.3 RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA DE PESQUISA: COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O MP-COMPEAD

Diante dessas ações, foram elaborados dois quadros comparativos sobre as competências do professor e do tutor para a EAD, a partir dos seguintes itens:

- Mapeamento inicial de competências de professores e tutores para a EAD;

- Mapeamento de competências realizado na **disciplina** “Leitura Dirigida: Modelos pedagógicos em educação a distância: das tecnologias às competências” – pesquisadores do NUTED;

- Mapeamento de competências realizado na “Oficina Competências para a EAD – **1ª edição**” – alunos **experientes** em EAD;

- Mapeamento de competências realizado na “Oficina Competências para a EAD – **2ª edição**” – alunos **inexperientes** em EAD.

Assim, as competências do professor mapeadas na pesquisa são apresentadas na tabela 6 de acordo com as respostas dos sujeitos participantes em cada situação, a seguir:

Competências do Professor			
Mapeamento inicial de competências de professores e tutores para a EAD	Mapeamento de competências na disciplina (grupo de pesquisa)	Mapeamento de competências na 1ª edição da Oficina – alunos experientes	Mapeamento de competências na 2ª edição da Oficina – alunos inexperientes
1. Avaliação da aprendizagem do aluno	1. Avaliação do processo de aprendizagem do aluno	1. Capacidade de avaliação	1. Avaliação
2. Capacidade de dar e receber <i>feedback</i>	2. Dar e receber <i>feedback</i>	-	2. <i>Feedback</i>
3. Capacidade para motivar a si e ao outro	3. Capacidade de motivar-se 4. Capacidade de motivar o outro	-	3. Motivação (motivar o outro)
4. Comunicação	5. Comunicação	2. Comunicação	4. Comunicação
1. Flexibilidade	-	-	-
2. Fluência digital	6. Fluência Digital	3. Fluência Digital	5. Domínio dos AVA
3. Organização	7. Organização	4. Organização <i>do tempo</i>	6. Organização
4. Planejamento	8. Planejamento	5. Arquitetura Pedagógica	7. Planejamento
5. Reflexão	9. Reflexão	6. Capacidade crítica e reflexividade	-
6. Trabalho em equipe	10. Trabalho em equipe	-	-

Competências do Professor			
Mapeamento inicial de competências de professores e tutores para a EAD	Mapeamento de competências na disciplina (grupo de pesquisa)	Mapeamento de competências na 1ª edição da Oficina – alunos experientes	Mapeamento de competências na 2ª edição da Oficina – alunos inexperientes
-	11. Didática	7. Pedagógica/ Didática	8. Didática
-	12. Autonomia	-	9. Autonomia
-	13. Autoavaliação	-	-
-	14. Gestão acadêmica	-	10. Gestão acadêmica
-	-	8. Domínio do Conteúdo	-
-	-	9. Design Pedagógico	11. Design Instrucional
-	-	-	12. Administração do tempo
-	-	-	13. Relacionamento Interpessoal
-	-	-	14. Mediação

Tabela 6 - Quadro Comparativo sobre as Competências do Professor

Assim, “flexibilidade” foi citada apenas na listagem inicial. Entre a listagem inicial e o mapeamento realizado com o grupo de pesquisa, apenas foram acrescentadas quatro competências. Ao comparar o mapeamento do grupo de pesquisa e das turmas dos cursos, oito competências não se repetiram. Entre os participantes dos cursos, nove competências não coincidiram. Algumas delas poderiam equivaler-se ao realizar uma descrição e acabar sendo reunidas em uma única competência, o que reduziria esta diferença. No entanto, procurou-se deixar o mapeamento de acordo com o que foi designado pelos grupos. A descrição de uma competência determinada, ou seja, o que ela significa e o desmembramento dela no CHA mostraram-se um grande desafio às turmas.

É interessante salientar que os alunos experientes em EAD não mencionaram as competências de “dar e receber *feedback*”, “motivação” e “trabalho em equipe” em relação ao mapeamento inicial. Contudo, citaram as competências de “didática” e “design pedagógico” referentes à produção de materiais educacionais digitais (MED) como básicas ao professor de educação a distância. Já o grupo sem experiência na modalidade não indicou as competências de “reflexão” e “trabalho em

equipe”, porém sugeriu também “didática” e “design instrucional” para MED, assim como “autonomia”, “gestão acadêmica”, “administração do tempo”.

Da mesma forma, apresenta-se o mapeamento das competências do tutor por meio do quadro comparativo a seguir (tabela 7):

Competências do Tutor			
Mapeamento inicial de competências de professores e tutores para a EAD	Mapeamento de competências na disciplina (grupo de pesquisa)	Mapeamento de competências na 1ª edição da Oficina – alunos experientes	Mapeamento de competências na 2ª edição da Oficina – alunos inexperientes
1. Avaliação da aprendizagem do aluno	1. Auxílio na avaliação da aprendizagem do aluno	-	1. Avaliação
2. Capacidade de dar e receber <i>feedback</i>	2. Dar e receber <i>feedback</i>	-	2. <i>Feedback</i>
3. Capacidade para motivar a si e ao outro	3. Capacidade de motivar-se Capacidade de motivar o outro	1. Ação Motivacional (motivar o outro)	3. Motivação (motivar o outro)
4. Comunicação	4. Comunicação	2. Comunicação e interação	4. Comunicação
5. Flexibilidade	-	-	-
6. Fluência digital	5. Fluência Digital	3. Fluência Digital	5. Domínio dos AVAs
7. Organização	6. Organização	4. Organização <i>do tempo</i>	6. Organização
8. Planejamento	7. Planejamento	-	-
9. Reflexão	8. Reflexão	5. Capacidade crítica	-
10. Trabalho em equipe	9. Trabalho em equipe	-	-
-	10. Didática	6. Pedagógica	7. Didática
-	11. Autonomia	-	8. Autonomia
-	12. Socialização ou Presencialidade <i>on-line</i>	7. Relacional	9. Relacionamento Interpessoal
-	13. Gestão acadêmica	-	-
-	-	8. Domínio da disciplina	-

Competências do Tutor			
Mapeamento inicial de competências de professores e tutores para a EAD	Mapeamento de competências na disciplina (grupo de pesquisa)	Mapeamento de competências na 1ª edição da Oficina – alunos experientes	Mapeamento de competências na 2ª edição da Oficina – alunos inexperientes
-	-	9. Mediação	10. Mediação
-	-	-	11. Administração do tempo
-	-	-	12. Orientação

Tabela 7 - Quadro Comparativo sobre as Competências do Tutor

Novamente, a competência de “flexibilidade” não foi referida pelos grupos, como também pelo aprofundamento dos estudos sobre o tema. A comparação entre o mapeamento inicial e do grupo de pesquisa manteve-se o mesmo para o papel do tutor. As diferenças no mapeamento de competências entre o grupo de pesquisa e a turma de alunos experientes em EAD foram novamente de oito competências. Já em relação ao grupo inexperiente, foram sete competências não citadas em comum. Entre as duas turmas, apenas seis não se equivaleram.

A turma com experiência em educação a distância não citou como competências básicas ao tutor em relação ao mapeamento inicial as seguintes: “dar e receber *feedback*”, “trabalho em equipe”, a “avaliação da aprendizagem” ou “auxílio na avaliação da aprendizagem”, “planejamento” e “didática”. Neste grupo, houve longa discussão acerca da função docente e de tutor, bem como os problemas de compreensão sobre o que é de responsabilidade de cada ator. Algumas dessas competências foram citadas, mas se salientou o veto das três últimas competências como correspondentes somente ao professor.

A segunda turma não mencionou as competências de “planejamento”, “reflexão” e “trabalho em equipe” comparando o seu mapeamento com o que foi realizado inicialmente para a tese. Salienta-se que a reflexão e o trabalho em equipe também não foram abordados como competências do professor por esse grupo.

Na segunda etapa, procedeu-se à análise das competências e sua descrição, conforme é apresentado em Schneider, Silva e Behar (2013) e encontra-se no Apêndice E. Existem outros quadros de competências, tais como o Referencial ABED (LITTO *et al.*, 2012), o “Quadro Europeu de Qualificações” (COMUNIDADES EUROPEIAS, 2009), o “Padrões de Competência em TIC para Professores”

(UNESCO, 2009). Entretanto, muitas das competências apresentadas nesses referenciais poderiam ser consideradas, segundo a abordagem teórica desta pesquisa, como conhecimentos, habilidades ou atitudes. Com isso, dificultou-se a criação de um quadro comparativo entre as competências mapeadas para a modalidade nesta pesquisa e as de outros documentos.

Quanto às Estratégias Pedagógicas (EP), apresenta-se o levantamento realizado nos cursos de coleta de dados, categorizando-as em “estratégias pedagógicas com TIC”, “estratégias pedagógicas de simulação” e “estratégias pedagógicas de orientação e estudo de caso”, conforme segue:

Oficina Competências para a EAD – 1ª edição	Oficina Competências para a EAD – 2ª edição
<u>Estratégias Pedagógicas com TIC:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentalização para uso do AVA; • Experiências no uso do AVA; • Tutorial. 	<u>Estratégias Pedagógicas com TIC:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentalização para uso do computador; • Fóruns; • Glossário; • Vídeos.
<u>Estratégias Pedagógicas de Simulação:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Simulação; • Imersões; • Montagem de cenário; • Construção de uma arquitetura pedagógica; • Resolução de problemas. 	<u>Estratégias Pedagógicas de Simulação:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Simulação de curso; • Dramatização; • Dinâmica; • Imersão; • Resolução de problemas.
<u>Estratégias Pedagógicas de Orientação e Estudo de caso:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Orientação; • Atividades motivacionais; • Atividade em grupo; • Projetos em AVA; • Avaliação das causas de sucesso e insucesso de cursos. 	<u>Estratégias Pedagógicas de Orientação e Estudo de caso:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Projetos de aprendizagem; • Atividades colaborativas; • Plano de construção de competências; • Avaliação de competências; • Levantamento de perfil; • <i>Coaching</i>;

Oficina Competências para a EAD – 1ª edição	Oficina Competências para a EAD – 2ª edição
	<ul style="list-style-type: none"> • Oficinas específicas por competências; • Texto continuado; • Espaços de criação de tarefas; • Reflexão.

Tabela 8 - Quadro Comparativo com os Resultados do Levantamento de Estratégias Pedagógicas

Foram apontadas 19 estratégias pedagógicas de ordem diferente entre os grupos e apenas seis EPs em comum em um total de 24 estratégias. Foi analisada a viabilidade técnica e temporal, a fim de verificar a possibilidade de inserção de cada uma das estratégias levantadas no modelo pedagógico. Com esses subsídios, foi criado o MP-CompEAD, conforme é relatado a seguir.

8 SEGUNDA ETAPA DE PESQUISA: CONSTRUINDO E VALIDANDO O MP-COMPEAD

A partir desses resultados, criou-se o modelo pedagógico MP-CompEAD. Ele está pautado no construtivismo piagetiano como concepção epistemológica. Da mesma forma, tem como concepção pedagógica a chamada pedagogia relacional, fundamentada na Epistemologia Genética (BECKER, 1999). Ambas foram abordadas no subcapítulo 3.1 desta tese.

Sendo o modelo uma representação, um exemplo ou uma forma de “estabelecer uma relação por analogia com a realidade” (BEHAR, 2009) e levando em consideração que as competências se referem a um contexto, recordam-se o objetivo e questão de pesquisa, a saber: contribuir para a construção de competências pelos professores e tutores, por meio deste modelo pedagógico, com um curso que inclui estratégias pedagógicas que simulam situações da EAD. Assim, busca-se que o aluno possa até o final do curso:

- 1) Conhecer e compreender as competências do Modelo;
- 2) Realizar situações de aprendizagem que simulem a mobilização das competências no contexto da educação a distância;
- 3) Refletir sobre as competências, analisando o seu processo de aprendizagem.

No que tange à construção de competências na educação, Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) apresentam três lógicas que se articulam entre si para esse sentido: a “lógica da ação em situação” (momento em que a competência é construída); a “lógica curricular” (a construção de competências definindo o currículo e os conteúdos); e a “lógica da aprendizagem” (competências construídas pelos alunos em sala de aula). Com essa perspectiva, selecionou-se um conjunto de seis competências como conteúdos para serem (re)construídas por meio da aplicação de estratégias pedagógicas selecionadas após o seu levantamento na etapa anterior de pesquisa.

Entretanto, como as competências precisam de uma situação, de uma novidade, de um imprevisto ou de um problema para serem postas em prática, os autores questionam (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 70): “Como passar então dessa competência desenvolvida em ação e em situação à identificação do

que ela requer para sua construção por parte dos alunos em situação de aprendizagem?”. Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) afirmam que essa é uma tarefa complexa. Contudo, a autora da tese buscou as seguintes soluções:

- Compreender os papéis e as atribuições de professores e de tutores (subcapítulos 3.2.1 e 3.2.2);
- Apresentar a descrição das competências, com desmembramento de cada uma delas em conhecimentos, habilidades e atitudes – CHA, realizada por Schneider, Silva e Behar (2013), selecionando aquelas que fariam parte do Modelo (a seleção encontra-se no subcapítulo 8.1 e a lista completa de competências está no Apêndice E);
- Criar um questionário para mapear tais competências dos participantes dos cursos, utilizando o CHA como afirmações às quais os alunos responderam seguindo a escala Likert de quatro pontos (subcapítulos 5.3 e 8.3). Essa aplicação ocorreu na primeira aula presencialmente e na quinta semana (a distância);
- Aplicar estratégias pedagógicas para explorar as competências de modo que os participantes discutissem os conceitos, simulassem situações e estudassem casos ou problemas relacionados à prática em educação a distância.

De acordo com Perrenoud (2001), as competências contextualizadas conferem ao sujeito o poder de:

[...] Identificar o obstáculo ou problema; considerar as estratégias possíveis e realistas quanto ao que está disponível (tempo, recursos e informações); optar pela estratégia mais adequada; planejar e implementar a estratégia, fazendo as adaptações necessárias; reavaliar a situação, se preciso for; respeitar princípios legais e éticos; controlar emoções, humores, etc.; cooperar com outros profissionais; aprender durante a ação, documentar as operações e as decisões (p. 139-140).

Esses são aspectos avaliados no questionário pelos próprios participantes, bem como se procurou inseri-los nas estratégias pedagógicas adotadas de modo que estudassem o contexto da EAD e compreendessem-no. Sobre esse último ponto, é importante salientar que cada professor é único, e sua relação com o Modelo será particular. Além disso, é importante levar em consideração as peculiaridades da instituição, do público e do tipo de EAD realizada no local. Esse cenário já envolve o Modelo em uma contextualização. Logo, ele é uma estrutura

que admite certa flexibilidade, a qual possibilita adaptação no seu detalhamento ao contexto de aprendizagem.

Com isso, pretende-se que o MP-CompEAD contribua para a sua construção de competências e a aplicação da nova abordagem. Assim, foi criado o modelo pedagógico baseado em competências para atuação de professores e de tutores em educação a distância, o qual é apresentado na figura 15.

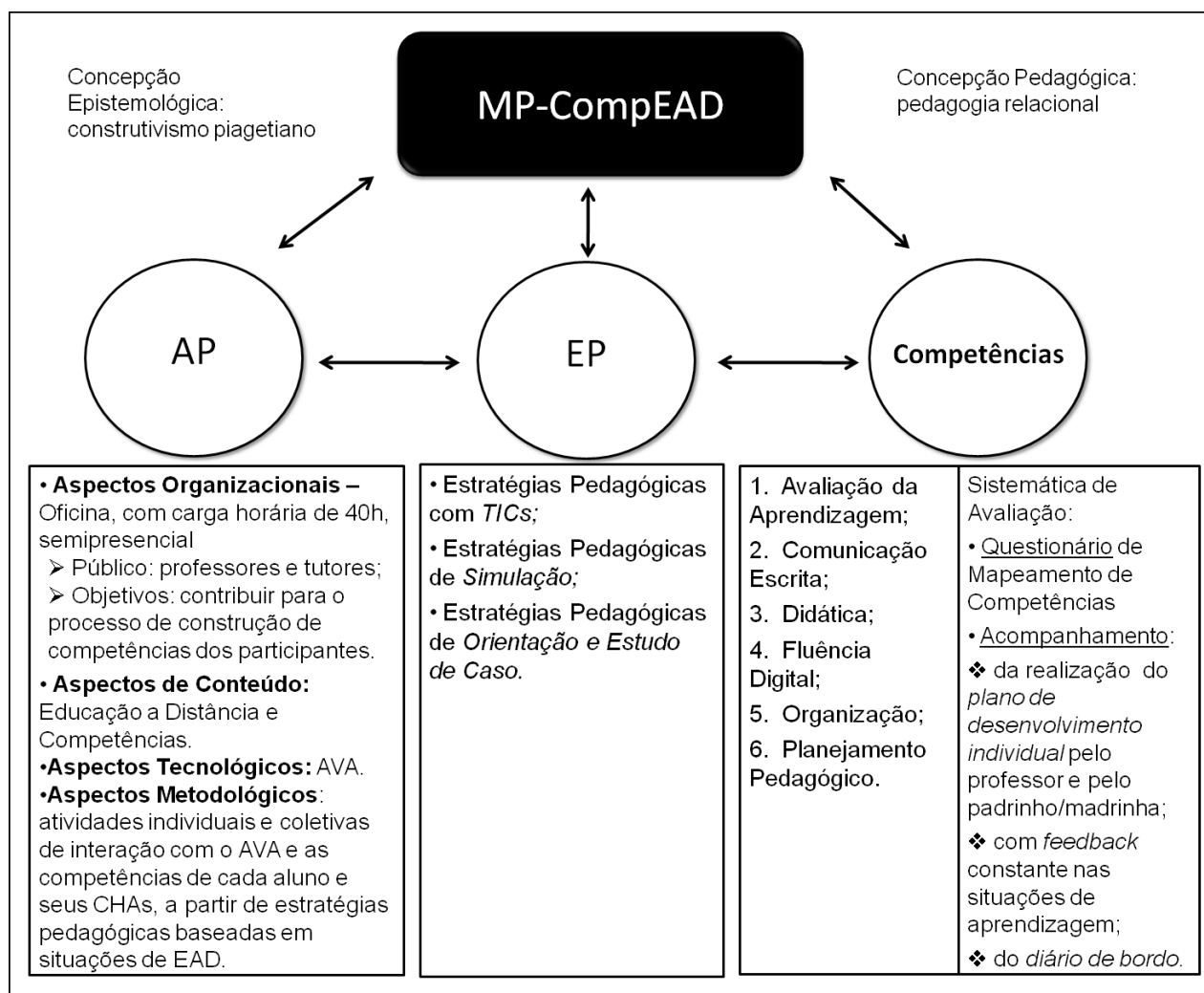


Figura 15 - Modelo Pedagógico baseado em Competências para a Atuação de Professores e de Tutores em Educação a Distância – MP-CompEAD

Fonte: a autora.

A seguir são descritos os componentes do Modelo Pedagógico MP-CompEAD na ordem em que foram elaborados.

8.1 AS COMPETÊNCIAS

A seleção das competências que fariam parte do MP-CompEAD realizou-se comparando as competências mapeadas na disciplina “Modelos pedagógicos em Educação a Distância: das Tecnologias às Competências”, com as duas edições dos cursos “Oficina Competências para a EAD”. A partir disso, identificaram-se as competências que ocorreram em igual número de vezes nas três oportunidades tanto para professores quanto para tutores, quais sejam Comunicação Escrita, Fluência Digital, Didática e Organização. Optou-se em chamar “Comunicação Escrita” em função de que o trabalho em educação a distância apoiado em AVA se realiza, especialmente, através de registros na forma escrita.

Mas, para que o Modelo MP-CompEAD se apresentasse de forma completa do ponto de vista da prática pedagógica, a autora decidiu por incluir mais duas competências citadas por, pelo menos, dois grupos participantes e entendidas como fundamentais para essa finalidade: Avaliação e Planejamento. Procurou-se especificar tais competências, chamando-as de “Avaliação da Aprendizagem” e “Planejamento Pedagógico”. Assim, o MP-CompEAD contempla, com essas competências: a organização para possibilitar a execução do trabalho pedagógico; o planejamento para que ele ocorra; o uso dos recursos digitais; a comunicação através deles; sua aplicação didática; e o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos. A seguir, são apresentadas as competências mencionadas na forma de tabelas, conforme Schneider, Silva e Behar (2013).

Competência	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Descrição	Trata-se da compreensão acerca da construção de competências e seus elementos em particular (conhecimentos, habilidades e atitudes) e da aprendizagem, levando em conta as histórias e as contingências de vida dos alunos, a fim de avaliar as atividades propostas e os avanços nesses processos.
Conhecimentos	Conhecer os alunos e suas necessidades de aprendizagem, o processo de construção de competências e seus elementos em particular (conhecimentos, habilidades e atitudes) e de

Competência	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
	aprendizagem, bem como o conceito, os tipos e as estratégias de avaliação. Conhecer ainda as tecnologias de informação e comunicação para o acompanhamento da realização das atividades e das interações, como também para <i>feedback</i> ao aluno.
Habilidades	Analisar o processo de aprendizagem, identificar dificuldades, dúvidas e facilidades, sistematizar atividades e estratégias de avaliação, mediar, interagir, dar retorno adequado e levar em consideração as particularidades dos alunos.
Atitudes	Ter autocontrole, ser crítico, respeitoso, atento, atualizado, responsável, acolhedor, reflexivo.

Tabela 9 - Descrição e CHA da Competência de Avaliação da Aprendizagem
Fonte: Schneider, Silva e Behar (2013)

Competência	COMUNICAÇÃO ESCRITA
Descrição	Está fundamentada na clareza e na objetividade da expressão escrita.
Conhecimentos	Norma culta da língua, regras de comportamento, formas de comunicação, público/receptores.
Habilidades	Escrita de forma clara, objetiva e coerente, interpretar mensagens recebidas, usar vocabulário adequado.
Atitudes	Ser expressivo, empático, cauteloso e articulado.

Tabela 10 - Descrição e CHA da Competência de Comunicação Escrita
Fonte: Schneider, Silva e Behar (2013)

Competência	DIDÁTICA
Descrição	Revela-se na ação dos professores. Considera-se como a reflexão sistemática da prática pedagógica. Pressupõe a ação educativa numa sociedade historicamente determinada; Capacidade de seleção e aplicação de procedimentos, métodos, técnicas e recursos aos conteúdos, através da determinação de objetivos e finalidades pedagógicas.
Conhecimentos	Conhecimentos científicos e metodologias de ensino diversificadas; aplicação de tecnologias na educação e “saber

	como aplicar com finalidade pedagógica”; bem como conhecer os diferentes contextos educacionais, estrutura educacional.
Habilidades	Fazer e refazer sua prática de modo crítico e criativo; Estabelecer a relação entre experiência do aluno e conhecimento teórico/científico; Planejar as atividades docentes, levando em consideração o perfil e os estilos de aprendizagem dos alunos; Interpretar dados e informações buscando mediar o processo de aprendizagem.
Atitudes	Reflexivo, Proativo, crítico, responsável, autônomo, acolhedor, mobilizador.

Tabela 11 - Descrição e CHA da Competência de Didática
Fonte: Schneider, Silva e Behar (2013)

Competência	FLUÊNCIA DIGITAL
Descrição	Está ligada à utilização da tecnologia de modo que o sujeito se sinta digitalmente ativo/participante dos avanços tecnológicos. A fluência possibilita não só o uso, mas também a criação e a produção de conteúdos/materiais.
Conhecimentos	Teórico/tecnológico sobre as ferramentas.
Habilidades	Mexer, buscar, selecionar, produzir.
Atitudes	Ter iniciativa para buscar inovações e sempre se manter atualizado.

Tabela 12 - Descrição e CHA da Competência de Fluência Digital
Fonte: Schneider, Silva e Behar (2013)

Competência	ORGANIZAÇÃO
Descrição	Relaciona-se com a ordenação, estruturação e sistematização de atividades, materiais e grupos.
Conhecimentos	Ter autoconhecimento, planejar, conhecer os prazos.
Habilidades	Criar estratégias, sistematizar, ordenar e classificar.
Atitudes	Ser engajado, estar envolvido, ser pró-ativo, tomar decisões e ter persistência.

Tabela 13 - Descrição e CHA da Competência de Organização
Fonte: Schneider, Silva e Behar (2013)

Competência	PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
Descrição	Baseado no estabelecimento de prioridades, metas e objetivos. Em educação, consideram-se também as condições necessárias para criar situações e aplicar estratégias de aprendizagem.
Conhecimentos	Tipos de planejamento, contexto, potencialidades, fragilidades, público (se houver).
Habilidades	Sistematizar, avaliar, analisar.
Atitudes	Ser pró-ativo, ser objetivo, ser metódico.

Tabela 14 - Descrição e CHA da Competência de Planejamento Pedagógico
Fonte: Schneider, Silva e Behar (2013)

8.2 ARQUITETURA PEDAGÓGICA

Neste subcapítulo são descritos os aspectos da arquitetura pedagógica, conforme foram elaborados para o Modelo.

8.1.1 Aspectos Organizacionais

Os aspectos organizacionais da arquitetura pedagógica são compostos de: objetivos, justificativa, carga horária, público-alvo e definição de papéis. Esses componentes são descritos abaixo.

Em termos de **objetivos**, o curso que faz parte do MP-CompEAD visa a um espaço de construção de competências pelos alunos participantes (professores e tutores) para a sua atuação na educação a distância. Há uma sistemática de acompanhamento, por meio de Modelo Pedagógico baseado em Competências para Educação a Distância (MP-CompEAD).

A **justificativa** para sua realização é o crescente número de cursos a distância, inclusive nas IES públicas, o qual requer uma demanda de formação de professores e de tutores para atuar nessa modalidade. Paralelamente, a abordagem das competências na Educação em uma perspectiva baseada na Epistemologia

Genética de Jean Piaget tem-se mostrado como uma alternativa viável não só para as ações educacionais junto aos alunos, mas também como capacitação da equipe pedagógica. Por esse motivo, busca integrar a modalidade e a abordagem educacional mencionadas no presente Modelo Pedagógico, com o intuito de contribuir para uma possível melhoria dos processos educacionais realizados em educação a distância.

Quanto à **carga horária**, optou-se por usar a estratégia descrita a seguir. Para a organização do modelo foi aplicado questionário junto aos participantes dos cursos da primeira etapa de pesquisa, com o intuito de levantar impressão, a partir da sua experiência, sobre a carga horária total, como também as cargas horárias presencial e a distância. Solicitou-se que levassem em conta a complexidade dos temas e o tempo disponível e/ou impacto do tempo do curso na sua rotina. Dos participantes que responderam ao questionário (1/3 dos alunos somando as duas turmas), mais de 60% sugeriu que o curso se constituísse por 40h a 60h totais. Para as atividades presenciais, os respondentes consideraram uma aula por semana (83%) entre 3h (25%) e 4h (42%) de carga horária. Apenas um respondente considerou que o curso deveria ser totalmente a distância. No caso das atividades a distância, 42% considerou que deveria haver 2h semanais dedicadas ao curso, mas os outros 42% consideraram importante disponibilizar de 4h a 6h semanais (o restante, 17%, indicou 3h semanais a distância).

Como esse Modelo Pedagógico poderá ser utilizado na capacitação das equipes de cursos a distância, a autora teve o cuidado de levar em consideração o período de tempo geralmente disponível pela coordenação de cursos para tanto (em torno de um mês), tendo por parâmetro o cenário atual de EAD da UFRGS. Assim, o curso foi organizado em seis semanas, buscando adequá-lo também a esse cenário. Não se mostrou possível a distribuição das competências e de estratégias pedagógicas de construção em um tempo menor.

Diante disso, foram programadas 40h, distribuídas em 14h presenciais (primeira e última aulas de 4h e dois encontros de 3h) e em 26h a distância (três semanas com dedicação de 4h e duas semanas disponibilizando 7h para o curso por ser uma semana totalmente EAD), resultando em 65% da carga horária do curso na modalidade a distância. Buscou-se intercalar semanas de *aula presencial e atividades a distância* com semanas somente tendo *atividades a distância*. As aulas presenciais do curso ocorreram pelo AVA MOODLE. Desse modo, o curso pode

desenvolver-se totalmente na modalidade a distância, porém havia o receio de evasão dos alunos, o que comprometeria a realização da pesquisa no prazo disponível. A questão da evasão ou não cumprimento das atividades a distância pelos participantes de capacitações foi observado pela autora em seu trabalho junto à Secretaria de Educação a Distância da UFRGS. As hipóteses para isso são a falta de uma cultura de EAD, como também o problema de organização pelas pessoas tanto em termos de quantidade de tarefas quanto de administração do tempo, especialmente no uso dos recursos digitais, o que pode ser um estudo futuro na sua atuação na Secretaria. Logo, as aulas presenciais serviram como uma espécie de “garantia” de realização do percurso necessário em termos de coleta de dados e de processo de construção de competências.

Logo, o **público-alvo** continua sendo os professores e os tutores. Para fins de pesquisa, utilizou-se uma turma com experiência em educação a distância, outra formada por participantes sem experiência na modalidade e a terceira, como uma turma mista. Como **definição de papéis**, considerou-se que a ministrante do curso tem um papel de mediação, orientação, acompanhamento e avaliação quanto ao conteúdo, às atividades, às interações e às respostas dos alunos para a realização do Modelo Pedagógico proposto. No caso dos participantes, esperou-se uma postura ativa, incentivada ao longo do curso. A turma foi dividida em três grupos na forma de um rodízio para desempenhar os papéis de professor, de tutor e de aluno no emprego da estratégia pedagógica “Discussão e troca de papéis no Fórum”. Nas estratégias pedagógicas de simulação também era solicitado que os participantes se colocassem no papel de professor e tutor frente a uma mesma situação.

O curso foi divulgado pelo seu *site*, disponível em <http://mp-compead.weebly.com>, conforme ilustram as figuras a seguir.

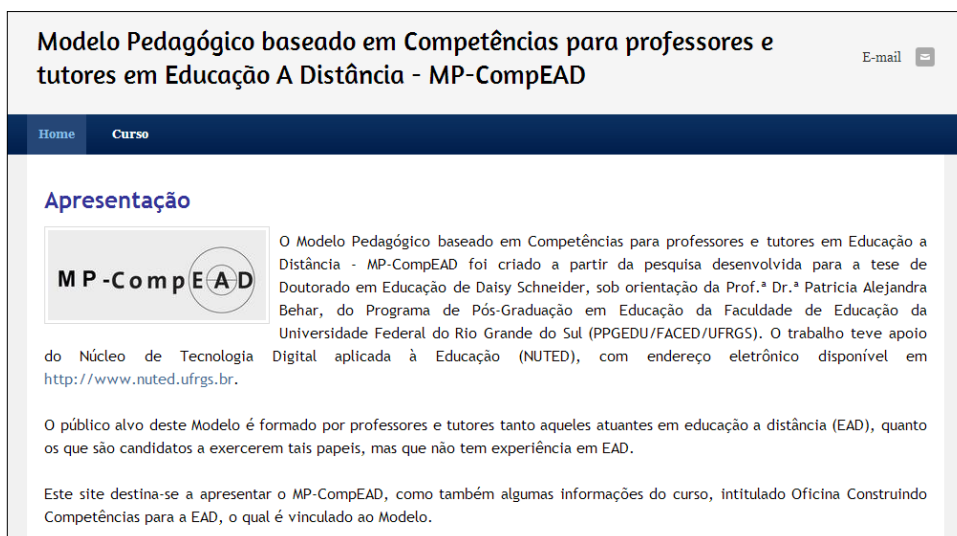


Figura 16 - Tela Inicial do Site do MP-CompEAD

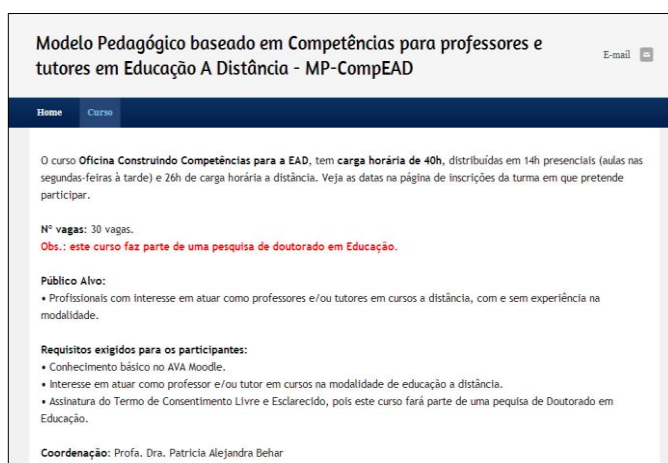


Figura 17 - Tela de Descrição do Curso

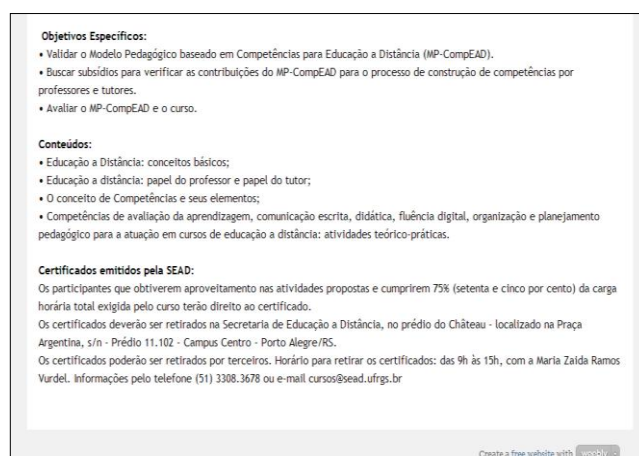


Figura 18 - Tela de Descrição do Curso

8.1.2 Aspecto de Conteúdo

Os participantes da primeira fase da pesquisa, inclusive o grupo experiente, relataram a necessidade de debater a educação a distância e estudá-la, além das competências. Logo, a arquitetura pedagógica do Modelo tem como conteúdos a educação a distância e as competências indicadas, quais sejam avaliação da aprendizagem, comunicação escrita, didática, fluência digital, organização e planejamento pedagógico. Disponibilizaram-se textos digitais, vídeos e outros recursos complementares, entre eles, o objeto de aprendizagem CompEAD, descrito no subcapítulo 6.1.

8.1.3 Aspecto Tecnológico

Para esta experiência, selecionou-se o AVA MOODLE por possibilitar a organização das orientações, materiais e atividades na página inicial do espaço do curso, ilustrado pelas figuras 19 e 20.

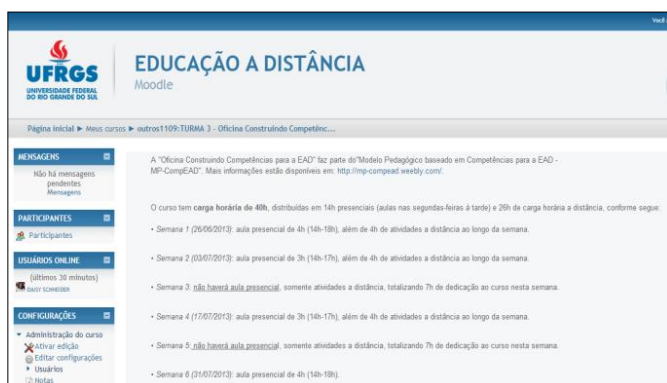


Figura 19 - Box de Orientações sobre o Curso no MOODLE



Figura 20 - Box com Fórum Geral, Diário de Bordo e Documentos de Orientação do Curso

As funcionalidades utilizadas são Fórum, Tarefa (envio de arquivo único, envio de arquivo múltiplo, texto *on-line*), Diário, Glossário, além dos espaços com a distribuição da organização, orientações, atividades e materiais na tela inicial do curso através dos boxes⁵⁴ do Moodle.

Embora o modelo tenha sido executado com base em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pode ser adaptado para ser aplicado por meio de outro recurso digital.

8.1.4 Aspecto Metodológico

Ao entrarem no espaço do curso no Moodle, os alunos visualizavam caixas com a (1) organização geral do curso, (2) o *link* e senha para o Questionário de Mapeamento de Competências, (3) Orientações, (4) Semanas, sendo uma caixa

⁵⁴ Os boxes do Moodle são espaços dentro de um curso ou disciplina onde o professor pode inserir orientações, atividades e recursos.

para cada semana, (5) Materiais Complementares e (6) Referências Bibliográficas. Os alunos tiveram acesso também à outra turma chamada Área de Testes, na qual foram inscritos como professores. Cada aluno tinha ainda uma caixa com seu nome para explorar o ambiente virtual. Neste espaço, poderiam realizar testes das ferramentas do AVA e criar uma aula a partir da elaboração de um planejamento, atividade da Semana 4.



Figura 21 - Tela da Área de Testes no MOODLE



Figura 22 - Tela da Área de Testes no MOODLE

Assim, neste aspecto da arquitetura pedagógica, distribuíram-se as ações em semanas, em que eram exploradas algumas competências. Planejamento Pedagógico, Organização e Fluência Digital foram consideradas competências transversais, pois se trabalhou com elas ao longo de todo o curso. Com as demais, organizou-se da seguinte maneira:

- Semana 1 (presencial – 4h; e a distância – 4h): iniciaram-se as ações com as competências selecionadas como transversais. As competências exploradas foram Organização e Fluência Digital.

Semana 1 (26/06/2013 a 02/07/2013)

Atividades presenciais

- Apresentação da ministrante e da pesquisa, com assinatura do termo de consentimento informado.
- Aplicação do Questionário de Mapeamento de Competências (será solicitada a senha que é "mapacomp") e da Roda das Competências.
- Apresentação da dinâmica do curso.
- Apresentação da organização do Moodle, bem como exploração do material e dos recursos do ambiente – área das atividades e área de testes.
- Apresentação sobre as competências e seus elementos.
- Introdução da competência de Organização, seguida de atividade de montagem de cronograma.
- Reflexão no diário de bordo.
- Montagem do Fórum sobre Fluência Digital. A turma será dividida em 3 grupos, para que cada um deles tenha a oportunidade de elaborar um fórum no papel de professor e acompanhar outro no papel de tutor (grupos A e B).

- Material de Apoio:**
 - Apresentação de slides sobre o conceito de competências e seus elementos.
 - Apresentação sobre a Competência de Organização.
- Material Complementar:**
 - Objeto de aprendizagem CompEAD
 - Recomendador de objetos de aprendizagem baseado em competências - RECOACOMP

A Distância

- Carga horária: 4h
- Atividades:

Figura 23 - Box da Semana 1 no MOODLE

- Fórum conceitual sobre Fluência Digital criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de tutores
- Fórum sobre Organização, compartilhando dificuldades, obstáculos, estratégias e atitudes sobre o tema.
- Realização do Desafio 2 do Módulo 2 do CompEAD. Caso necessário, você pode consultar a apresentação sobre as atribuições dos atores da EAD que consta abaixo como material de apoio.
 - Material de Apoio:**
 - Apresentação de slides sobre os atores da EAD
 - Apresentação sobre o que é AVA
 - Apresentação sobre TICs na Educação
 - Texto sobre Fluência Tecnológica.
 - Material Complementar:**
 - Vídeo Como usar a agenda de trabalho do jeito certo
 - Vídeo A Lista de Clarezas - Uma estratégia para você dizer não (sem44)
 - Materia de 2H sobre organização, mas também da situação do professor, tutor e aluno na EAD: <http://goo.gl/zbH6> (novel)

Presencial

- Cronograma**
Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."
- A Distância**
 - Organização**
Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."
 - Fluência Digital**
Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."
 - Desafio 2 de Módulo 2 do objeto CompEAD**
Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."

Figura 24 - Box da Semana 1 no MOODLE

- **Semana 2 (presencial – 3h; e a distância – 4h):** as competência trabalhadas nesta semana foram Avaliação da Aprendizagem, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico.

Semana 2 (03/07/2013 a 09/07/2013)

Atividades Presenciais

- Análise dos resultados do preenchimento do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências.
- Apresentação sobre coaching e plano de desenvolvimento individual (PDI).
- Elaboração dos planos de desenvolvimento individual, revisão do cronograma e divisão das duplas em "padrinhos".
- Atividade individual de análise de cenário nos papéis de professor e tutor, envolvendo as competências de Avaliação da Aprendizagem, Didática e Planejamento Pedagógico.
- Glossário em grupo sobre termos e ferramentas básicas para o trabalho do professor e do tutor.
- Reflexão no Diário de Bordo.
- Montagem do Fórum sobre Avaliação da Aprendizagem. A turma será dividida em 3 grupos, para que cada um deles tenha a oportunidade de elaborar um fórum no papel de professor e acompanhar no papel de tutor (grupos B e C).

- Material de Apoio:**
 - Apresentação sobre Coaching e perguntas facilitadoras para a montagem do PDI.
 - Modelo de plano de desenvolvimento individual.

A Distância

- Carga horária: 4h
- Atividades:

- Leitura dos materiais indicados sobre Avaliação da Aprendizagem.
- Fórum conceitual sobre Avaliação da Aprendizagem criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de tutores.
- Atividade em duplas de análise de cenário sobre Planejamento Pedagógico e Avaliação da Aprendizagem.

Figura 25 - Box da Semana 2 no MOODLE

Arquivo de plano de desenvolvimento individual:

A Distância

- Carga horária: 4h
- Atividades:

- Leitura dos materiais indicados sobre Avaliação da Aprendizagem.
- Fórum conceitual sobre Avaliação da Aprendizagem criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de tutores.
- Atividade em duplas de análise de cenário sobre Planejamento Pedagógico e Avaliação da Aprendizagem.

- Material de Apoio:**
 - Apresentação sobre Modelos Pedagógicos e Arquiteturas Pedagógicas para a EAD
 - Vídeo sobre Avaliação da Aprendizagem em EAD

Presencial

- Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)**
Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."
- Análise de cenário nos papéis de professor e tutor**
Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."
- Glossário - Termos e ferramentas básicas para o trabalho do professor e do tutor**
Retorno dos questionários e da roda das competências
- A Distância**
 - Avaliação da Aprendizagem**
Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."
 - Análise de cenário em duplas sobre Planejamento Pedagógico e Avaliação da Aprendizagem**
Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."

Figura 26 - Box da Semana 2 no MOODLE

- **Semana 3 (a distância – 7h):** atividades sobre Didática e Fluência Digital.

Semana 3 (10/07/2013 a 16/07/2013)

A Distância

- Carga horária: 7h
- Atividades:

- Letura de material sobre Didática.
- Fórum sobre a competência de Didática.
- Atividade de resolução de problemas envolvendo a competência de Didática.
- Reflexão no Diário.

- Material de Apoio:

- Vídeo Aprender a aprender (7min)
- Apresentação Didática do Ensino Superior (objeto de aprendizagem Arquead/NUTED/UFRGS)

- Material Complementar:

- Apresentação TICs na Educação
- Página sobre ferramentas colaborativas.
- Vídeo sobre Aprendizagem e educação com base no construtivismo piagetiano pelo prof. Fernando Becker (3min)
- A Trajetória Histórica da Didática de Amélia Domingues de Castro (embora o texto tenha alguns erros de digitação é interessante por apresentar um pouco da história da Didática e como aquelas ideias ainda estão em nosso cotidiano. Infelizmente, o texto não apresenta autores contemporâneos, como Zabala e Perrenoud, entre outros. Caso seja de interesse, há no site da Nova Escola uma lista de pensadores e um resumo breve de suas ideias).

 Atividade de resolução de problema envolvendo a competência de Didática
 Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."

 Competência de Didática

Figura 27 - Box da Semana 3 no MOODLE

- **Semana 4 (presencial – 3h; e a distância – 4h): exploração da Comunicação Escrita, Fluência Digital e Planejamento Pedagógico.**

Semana 4 (17/07/2013 a 23/07/2013)

Atividades Presenciais

- Apresentação dialogada sobre Planejamento Pedagógico e retomada das discussões e experiências sobre as demais competências trabalhadas no curso.
- Elaboração em pequenos grupos de planejamento pedagógico para uma aula a distância, usando as TICs.
- Troca entre os grupos para realização das atividades elaboradas.
- Período para a troca entre os grupos para a tutoria: conversa com os professores, análise dos trabalhos com feedback e retorno aos professores.
- Alunos leem o comentário dos tutores.
- Debate sobre a experiência e a competência de planejamento pedagógico.
- Reflexão no diário de bordo.
- Montagem do Fórum sobre Comunicação Escrita. A turma será dividida em 3 grupos, para que cada um deles tenha a oportunidade de elaborar um fórum no papel de professor e acompanhar no papel de tutor (grupos C e A).

- Material de Apoio:

- Apresentação Planejamento Pedagógico
- Modelo de Planejamento Pedagógico

A Distância

- Carga horária: 4h
- Atividades:

- Letura dos materiais indicados acerca da Comunicação Escrita.
- Fórum conceitual sobre Comunicação Escrita criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de "tutores".
- Atividade de resolução de problema sobre Comunicação Escrita, simulando o papel de professor e de tutor.


 Atividade de resolução de problema sobre Comunicação Escrita, simulando o papel de professor e de tutor.

Figura 28 - Box da Semana 4 no MOODLE

Modelo de Planejamento Pedagógico

A Distância

- Carga horária: 4h
- Atividades:

- Letura dos materiais indicados acerca da Comunicação Escrita.
- Fórum conceitual sobre Comunicação Escrita criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de "tutores".
- Atividade de resolução de problema sobre Comunicação Escrita, simulando o papel de professor e de tutor.

- Material de Apoio:

- Vídeo Conversa em Recortes (sobre o processo de comunicação)
- Coletânea de textos do prof. Oneste Preti. Para o tema da comunicação escrita, sugere-se a leitura a partir da página 12 (texto sobre Teoria da Distância Transacional)

- Material Complementar:

- Artigo "A linguagem escrita na educação a distância: possibilidades de comunicação e constituição do sujeito/aluno"

Presencial

 Atividade em grupos de Planejamento Pedagógico
 Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."

A Distância

 Competência de Comunicação Escrita
 Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."
 Atividade de resolução de problema sobre Comunicação Escrita
 Acesso restrito: "Disponível até 7 agosto 2013, 00:05."

Figura 29 - Box da Semana 4 no MOODLE


- **Semana 5 (a distância – 7h): estudo de caso envolvendo as 6 competências e novo preenchimento do Questionário. No fórum focalizou-se a discussão sobre as atitudes.**

Semana 5 (24/07/2013 a 30/07/2013)

A Distância

- Carga horária: 7h
- Atividades:

- Fórum de retomada das competências, discutindo o elemento Atitude.
- Estudo de caso envolvendo as seis competências: Avaliação da Aprendizagem, Comunicação Escrita, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico.
- Novo preenchimento do Questionário de Mapeamento de Competências (senha "mapacomp") até **28/07/2013**.
- Reflexão no Diário: avaliação acerca da experiência de desempenho dos papéis de professor, tutor e aluno nos fóruns, levando em conta o trabalho coletivo em si, a organização da tarefa entre os grupos, o acompanhamento do fórum no desempenho de cada papel e a avaliação das postagens.

 O elemento "atitude" nas competências e a EAD
Acesso restrito: 'Disponível até 7 agosto 2013, 00:05.'


 Estudo de caso envolvendo as seis competências do curso
Acesso restrito: 'Disponível até 7 agosto 2013, 00:05.'

Figura 30 - Box da Semana 5 no MOODLE

- **Semana 6 (presencial – 4h): fechamento do curso, com retomada do percurso individual e avaliação do curso e do Modelo MP-CompEAD.**


Semana 6 (aula dia 31/07/2013)


Atividades Presenciais

- Carga horária: 4h
- Atividades:

- Avaliação individual dos processos de construção de competências, a partir do retorno das respostas do Questionário de Mapeamento de Competências e do novo preenchimento da Roda das Competências, podendo comparar os resultados. Realização de leitura das reflexões feitas no diário, revisão do cronograma e do plano de desenvolvimento individual, com nova postagem no Moodle, e registro final no diário quanto a essa trajetória. A intenção é que os alunos prossigam com seus planos, visando a contínua construção das competências.
- Apresentação do modelo pedagógico MP-CompEAD.
- Avaliação do modelo e do curso pelos alunos, com mediação de um convidado e sem a presença da ministrante neste momento. Realização de postagem sobre a avaliação em Tarefas.
- Fechamento do curso.

- Material de Apoio: quadro comparativo individual das respostas ao Questionário. Este material será enviado por e-mail para manter a privacidade do aluno.

 Avaliação do Modelo MP-CompEAD e do curso Oficina Construindo Competências para a EAD
Acesso restrito: 'Disponível até 7 agosto 2013, 00:05.'

 Retomada e fechamento das atividades do curso
Olá, Turma!

Neste espaço vocês irão publicar o seus novos cronogramas e PDIs, bem como o arquivo de retorno dos questionários com um parágrafo de reflexão sobre os novos resultados dos questionários e roda das competências.

Acesso restrito: 'Disponível até 7 agosto 2013, 00:05.'

Figura 31 - Box da Semana 6 no MOODLE

8.1.4.1 Estrutura e dinâmica das aulas presenciais

A partir das competências selecionadas para a aula, foram empregadas estratégias pedagógicas, criando situações de aprendizagem que podiam envolver uma ou mais competências. As semanas 1, 2 e 4 incorporavam apresentações da competência em destaque naquela aula presencial. Eram realizadas atividades

individuais e coletivas apoiadas no AVA. As aulas eram concentradas na ação do aluno sobre os objetos de conhecimento – as competências para a EAD. Disponibilizaram-se as apresentações e textos como materiais de apoio, além de outras apresentações, vídeos e textos como material complementar, além do objeto CompEAD. A arquitetura pedagógica das aulas encontra-se no Apêndice C.

The screenshot displays a Moodle course page with the following content:

- Material Complementar - apresentações e vídeos**
 - Conceito e histórico da EAD - apresentação de Letícia Rocha Machado
 - Avaliação da aprendizagem - vídeo de 19 min de Cipriano Luckesi⁵⁵
 - Educação a Distância: O sentido de aprender e o sucesso na EAD - vídeo de 9min45 de Joelma de Ritz para o 7º SENAED
- Material Complementar - objetos de aprendizagem**
 - LetEdu - Letramento Digital
 - Arquead
 - Outros objetos do NUTED/UFRGS

Below the main content, there is a section titled "Referências e alguns livros interessantes:" containing a list of references:

- Sobre Competências**
 - BEHAR, Patricia A. (org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, Grupo A, 2013.
 - JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. *Curriculo e Competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
 - PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Penso, Grupo A, 1999.
 - SILVA, Mônica Ribeiro. *Curriculo e Competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Sobre Educação a Distância**
 - BEHAR, Patricia A. (org.). *Modelos Pedagógicos para a Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, Grupo A, 2009.

Figura 32 - Material Complementar e Referências e Indicações Bibliográficas do Curso no MOODLE

8.1.4.2 Estrutura e dinâmica das atividades a distância

Para as atividades a distância foram disponibilizados, pelo menos, um vídeo e um texto ou apresentação como materiais de leitura sobre o assunto de cada semana, acrescidos de materiais complementares, caso aluno sentisse necessidade de aprofundar mais o assunto. Destacam-se, nesse sentido, a indicação de objetos de aprendizagem e o acesso ao *link* para o “Recomendador de Objetos de Aprendizagem baseado em Competências” (RECOACOMP)⁵⁵.

Para todas as semanas havia um tópico no fórum para debate conceitual após as leituras. Nas semanas 1, 2 e 4 ocorreram os rodízios, nos quais o grupo de

⁵⁵ O RECOACOMP é um sistema de recomendação de objetos de aprendizagem baseado em competências desenvolvido pelo NUTED por meio de projetos aprovados em Editais UFRGS EAD da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS. Disponível em: <<http://www.recomendadorcomp.ufrgs.br/recomendador/publico/login.jsf>>. Acesso em: 06 set. 2013.

“professores” elaborava a questão, bem como as formas como eles iriam avaliar, e os “tutores” faziam o acompanhamento. Os professores e os tutores poderiam utilizar a Área de Testes para combinações para dar apoio à simulação dos papéis.

Todos os alunos deveriam realizar a atividade da semana de resolução de problemas ou simulação. Na segunda aula, a turma dividiu-se em duplas de “padrinhos” e “madrinhas” para o acompanhamento da atividade de plano de desenvolvimento individual. Durante o período do curso, os “padrinhos” e “madrinhas” deveriam acompanhar seus “afilhados” no alcance das suas metas de construção de competências. Finalizando as atividades a distância, na quinta semana, os alunos trabalharam com um estudo de caso que abarcou as seis competências. Paralelamente, responderam novamente ao Questionário de Mapeamento das Competências.

8.3 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

A sistemática de avaliação do Modelo levou em consideração os seguintes instrumentos:

- Questionário de Mapeamento de Competências, aplicado no início e no fim do curso;
- Roda das Competências, aplicada juntamente com o questionário nas duas oportunidades;
- Acompanhamento:
 - da realização do plano de desenvolvimento individual pelo professor e pelo padrinho/madrinha;
 - com *feedback* constante nas situações de aprendizagem;
 - do diário de bordo, com *feedback*.

O questionário foi elaborado a partir da descrição da competência e de seus elementos (BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2013), transformando-os em afirmações para o “Questionário de Mapeamento de Competências”, conforme é descrito no subcapítulo 5.3. Ele foi dividido em seis blocos de afirmações, sendo um para cada competência. Utilizou-se uma escala Likert de quatro pontos. As opções distribuídas em colunas no questionário disponibilizadas aos alunos foram as seguintes:

- (1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.
- (2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.
- (3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.
- (4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.

Com isso, foram estabelecidos critérios de avaliação para cada competência que resultam em graus de construção para cada uma delas, de acordo com o exposto no subcapítulo 4.3. O participante realizou autoavaliação traduzida nos seguintes graus para cada uma das competências do Modelo:

1. Não construiu os elementos da competência.
2. Construiu os elementos da competência em grau introdutório.
3. Construiu os elementos da competência em grau básico.
4. Construiu os elementos da competência em grau intermediário.
5. Construiu os elementos da competência em grau avançado.
6. Construiu os elementos da competência em grau pleno.

Optou-se por introduzir a palavra “elementos”, porque o Questionário foi constituído por afirmações baseadas nos elementos descritos nas tabelas de cada uma das competências. Então, o curso procura construir as competências por meio de seus elementos, a partir dos quais foi elaborada a arquitetura pedagógica das aulas e aplicado as estratégias.

O questionário oferece um panorama sobre cada indivíduo naquele momento. Logo, serviu tanto para a autoavaliação e o acompanhamento do processo de aprendizagem pelos próprios alunos e pela ministrante, quanto para avaliar a eficiência e a eficácia do modelo. Ainda possibilitou a montagem dos planos de desenvolvimento individual dos alunos no início e no fim do curso.

A Roda das Competências, instrumento apresentado no item 5.2 deste trabalho, trata a percepção geral do sujeito frente às competências, de acordo com suas experiências anteriores, momento em que pode retornar mentalmente a elas e se avaliar. Nessa linha, foram criados os mesmos graus de competência do Questionário para a Roda de modo a poder realizar comparativos com os alunos, porém, com a pequena diferença de considerar a construção das competências de forma geral e não em termos dos elementos, conforme segue:

1. Não construiu a competência.
2. Construiu a competência em grau introdutório.
3. Construiu a competência em grau básico.

4. Construiu a competência em grau intermediário.
5. Construiu a competência em grau avançado.
6. Construiu a competência em grau pleno.

Salienta-se que foi aplicado mesmo questionário e mesma Roda para professores e para tutores, pois foram selecionadas aquelas competências consideradas básicas para ambos. Entende-se também que os profissionais transitam entre os dois papéis, portanto mostra-se importante que o Modelo explore tal ponto. A elaboração das estratégias pautou-se no Questionário, procurando abarcar todos os itens ao longo do curso.

Após o emprego desses instrumentos elaboraram-se os “Quadros Comparativos de Mapeamento de Competências” de cada aluno. No quadro, disponibilizam-se os resultados dos graus de competência tanto a partir da primeira aplicação, quanto ao final com todos os dados. Nas duas oportunidades, solicitava-se aos alunos reflexões acerca dos resultados. A figura a seguir ilustra um dos quadros.

Quadro Comparativo Mapeamento de Competências – Turma 3				
Aluno(a): 48				
Competências	Primeira Aplicação: Questionário de Mapeamento de Competências - Grau de construção	Segunda Aplicação: Questionário de Mapeamento de Competências - Grau de construção	Primeira Aplicação: Roda das Competências	Segunda Aplicação: Roda das Competências
1. Avaliação da Aprendizagem	Construiu os elementos da competência em grau básico .	Construiu os elementos da competência em grau avançado .	Construiu a competência em grau básico .	Construiu a competência em grau intermediário .
2. Comunicação Escrita	Construiu os elementos da competência em grau intermediário .	Construiu os elementos da competência em grau avançado .	Construiu a competência em grau básico .	Construiu a competência em grau intermediário .
3. Didática	Construiu os elementos da competência em grau básico .	Construiu os elementos da competência em grau avançado .	Construiu a competência em grau intermediário .	Construiu a competência em grau avançado .
4. Fluência Digital	Construiu os elementos da competência em grau básico .	Construiu os elementos da competência em grau avançado .	Construiu a competência em grau avançado .	Construiu a competência em grau avançado .
5. Organização	Construiu os elementos da competência em grau básico .	Construiu os elementos da competência em grau avançado .	Construiu a competência em grau básico .	Construiu a competência em grau intermediário .
6. Planejamento Pedagógico	Construiu os elementos da competência em grau básico .	Construiu os elementos da competência em grau intermediário .	Construiu a competência em grau básico .	Construiu a competência em grau intermediário .

Primeira Análise: Na competência de Fluência digital acredito estar entre intermediário / avançado, pois, nós nativos digitais mesmo que não conhecendo todas as ferramentas não temos o “medo” que os imigrantes digitais muitas vezes possuem. Sabemos, mesmo sem conhecer, interpretar, desvendar, se apropriar e utilizar as ferramentas digitais interligando e interconectando com as diferentes realidades. Nas demais competências acredito estar me desenvolvendo e me aprimorando na minha experiência diária.

Figura 33 - Quadro Comparativo de Mapeamento de Competências dos Alunos

O acompanhamento procura explorar a realização das situações de aprendizagem não apenas como tarefas a experienciar, mas como oportunidades de

reflexão sobre as atividades nas funções e sua relação com o outro - professor ou tutor. Da mesma forma, a reflexão no diário de bordo também foi orientada para pensar sobre as experiências coletiva e individualmente. Além disso, com o plano de desenvolvimento individual buscou-se a reflexão sobre seu próprio processo de construção de competências mais especificamente.

8.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As estratégias pedagógicas (EPs) foram categorizadas no Modelo em três tipos: (1) Estratégias Pedagógicas com TIC, (2) Estratégias Pedagógicas de Simulação e (3) Estratégias Pedagógicas de Orientação e Estudo de Caso. Tais estratégias foram elaboradas com base nas afirmações do Questionário de Mapeamento de Competências. A seguir, aborda-se cada uma delas e quais estratégias compuseram a categoria. No Apêndice D, encontram-se tabelas com o título da EP, sua descrição, bem como as competências e os elementos do CHA que são trabalhados.

8.4.1 Estratégias Pedagógicas com TIC

Nesta categoria estão as EPs que têm como centro o uso de uma ferramenta digital. Colaboram não só para a competência de Fluência Digital quanto ao seu CHA, mas também para a construção de outras competências, neste caso, com ênfase no elemento “conhecimento”. As estratégias pedagógicas com TIC utilizadas foram Discussão e troca de papéis no Fórum, Levantamento de conceitos no Glossário, Exploração de AVA através da Área de Testes, além de Análise de cenário – Cenário 2 – no Wiki (em duplas ou trios) e Tarefas de envio de arquivos para o registro das demais atividades.

8.4.2 Estratégias Pedagógicas de Simulação

Na categoria em questão, empregaram-se cenários, simulações e resolução de problemas. Perrenoud (2001, p. 181) comenta sobre isso:

Amplamente utilizada em outras formações, a simulação ainda é marginal na formação de professores. Porém, ela permite uma mensuração complexa, em uma situação realista, mas fictícia, ou seja, com um desprendimento maior, da possibilidade de se ver fazer com curiosidade.

Essas estratégias pedagógicas auxiliam na ideia de “colocar-se em situação” e refletir sobre o problema. O autor completa dizendo:

Se pudéssemos, como no vídeo, fazer uma pausa na imagem, se pudéssemos, como no basquetebol, pedir um tempo morto, suspender a ação pelo tempo necessário para refletir, muitas vezes nossos atos seriam diferentes. É próprio de certos ofícios não permitir interrupções com frequência, porque a vida continua e não espera, porque o êxito de uma estratégia depende da capacidade de controlar uma sucessão de microssituações que se encadeiam e que se embaralham. O ofício de professor geralmente é desse tipo. Mesmo longe da presença dos alunos, falta tempo para pensar tranquilamente em tudo, no detalhe (PERRENOUD, 2001, p. 169).

Logo, tais EPs em um curso de capacitação/formação proporcionam este tempo de parar a fim de analisar a situação ou o problema, refleti-lo e interpretá-lo ações as quais podem contribuir para a construção do CHA e das competências.

8.4.3 Estratégias Pedagógicas de Orientação e Estudo de Caso

As estratégias pedagógicas desta categoria aplicadas foram cronograma, diário de bordo, desafio 2 do módulo 2 do CompEAD (organizar atividades no papel de professor e no papel de tutor ao longo de uma semana), plano de desenvolvimento individual e estudo de caso. Tais EPs podem colaborar no sentido de ser uma oportunidade de refletir sobre si mesmo, suas práticas e seu processo de aprendizagem sobre as competências. Perrenoud (2001, p. 178) afirma o seguinte:

A escrita permite pôr-se a distância, construir representações, constituir memória, reler-se, completar, avançar nas interpretações, preparar outras observações [...] [A prática de um diário de classe ou diário pessoal] pode ser suficiente para estimular a reflexão e a prática reflexiva, simplesmente porque o esforço de formulação estrutura as representações, verbaliza sentimentos, suscita questões e hipóteses, revela incoerências.

Esse mesmo esforço pode ser empreendido no diário de bordo e também nas demais estratégias desta categoria. Ao elaborar um cronograma com suas atividades reais e após pensar as tarefas dos atores da EAD e como seria possível incorporá-las no seu cronograma real (desafio 2 do módulo 2 do CompEAD) possibilita que haja reflexões sobre suas condições em assumir um dos papéis ou, se já o desempenha, como melhorar sua realização. As outras duas estratégias destacam as competências buscando fazer pensar sobre si mesmo em termos de construção e mobilização.

No próximo capítulo, os dados apresentados e analisados depois de validar e avaliar o MP-CompEAD com os sujeitos participantes dos cursos.

9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: RESULTADOS DA VALIDAÇÃO E DA AVALIAÇÃO DO MP-COMPEAD

Neste capítulo, são apresentados os três casos. Primeiramente, descreve-se o perfil das turmas. Em seguida, apresenta-se a experiência de avaliação do MP-CompEAD. Nas duas seções seguintes, seguem as unidades de análise, com as respectivas categorias, procedendo-se ao exame e à discussão dos dados, com o intuito de responder à pergunta de pesquisa e alcançar o objetivo geral desta tese. Por fim, apresenta-se a reformulação do modelo pedagógico em questão.

9.1 APRESENTAÇÃO DOS CASOS: PERFIL DAS TURMAS

Para cada uma das três turmas de validação e de avaliação do Modelo Pedagógico foram disponibilizadas 30 vagas. A primeira turma, com aulas presenciais nas segundas-feiras, iniciou no final de maio e teve conclusão das atividades no início de julho, e as turmas 2 e 3, nas terças e quartas-feiras respectivamente, iniciaram em junho com finalização em julho de 2013. As aulas ocorreram no turno da tarde em laboratório de informática situado no Campus Saúde da UFRGS.

A seleção dos alunos foi realizada por meio de questionário, disponível no Apêndice F desta tese. O perfil dos alunos que realizaram o curso é apresentado nesta seção.

A tabela 15 exibe os dados quanto ao número de inscritos e selecionados, bem como de alunos iniciantes, ou seja, que vieram à primeira aula, pelo menos, e de alunos concluintes.

Dados Gerais	Turma 1: experiente em EAD	Turma 2: inexperiente em EAD	Turma 3: mista quanto à experiência em EAD	Total
Nº de inscritos	38	82	26	146
Nº de selecionados	28	30	25	83
Nº de iniciantes	18	27	18	63
Nº de concluintes	15	20	14	49

Tabela 15 - Dados de Seleção e Realização dos Cursos

A turma 1 não preencheu as 30 vagas, pois os demais candidatos não atendiam aos pré-requisitos, mas aqueles que se adequavam ao segundo grupo foram convidados a participar dele. A partir da experiência com a turma 1 e o grande número de inscritos, solicitou-se a confirmação da possibilidade de realizar o curso na turma 2. Assim, foi possível chamar suplentes, a fim de completar as 30 vagas disponíveis. Na turma 3, procurou-se selecionar em torno de 50% de alunos experientes em EAD e os outros 50% com aqueles inexperientes na modalidade. Assim, pela seleção realizada, haveria um número quase equivalente entre experientes e inexperientes.

As tabelas a seguir apresentam os motivos expostos pelos candidatos selecionados tanto para não realizarem o curso, quanto acerca da sua evasão.

Dos candidatos selecionados, as justificativas para não iniciar o curso foram:

Justificativas	Turma 1: experiente em EAD	Turma 2: inexperiente em EAD	Turma 3: mista quanto à experiência em EAD	Total
Trabalho	2	1	1	4
Organização pessoal	1	0	1	2
Residência em outro Estado/ cidade	3	0	0	3
Problemas de	0	0	1	1

Justificativas	Turma 1: experiente em EAD	Turma 2: inexperiente em EAD	Turma 3: mista quanto à experiência em EAD	Total
saúde				
Dúvidas sobre o tema por ser aluna de curso de bacharelado	0	0	1	1
Não justificou/não respondeu ao e-mail	4	2	3	9

Tabela 16 - Justificativa dos Candidatos Selecionados para Não Iniciar o Curso.

Dos alunos que iniciaram o curso, mas evadiram a partir da primeira ou segunda aula, obtiveram-se as seguintes informações sobre sua desistência:

Justificativas	Turma 1: experiente em EAD	Turma 2: inexperiente em EAD	Turma 3: mista quanto à experiência em EAD	Total
Trabalho	0	0	2	2
Organização pessoal	1	2	1	4
Viagem ao exterior	1	0	0	1
Demandas de outros estudos, como Mestrado	0	1	0	1
Não justificou/não respondeu ao e-mail	1	2	1	3

Tabela 17 - Justificativa dos Alunos Selecionados quanto à Desistência do Curso

Na turma 2, dois alunos realizaram as atividades até a semana 4, mas não completaram o restante da carga horária, não expondo seus motivos. Para a análise somente foram contabilizados os dados referentes aos alunos que realizaram todo o curso, denominados “concluintes”. Assim, obteve-se a participação de 21 indivíduos que atuam ou atuaram na modalidade a distância e 28 sem esta experiência.

O gráfico a seguir apresenta a quantidade de alunos concluintes por sexo, mostrando que a maioria dos participantes eram mulheres:

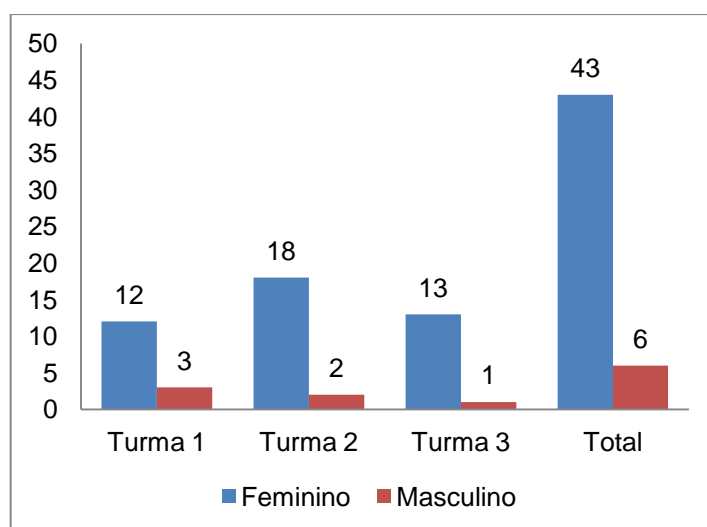


Figura 34 - Comparativo quanto ao Sexo dos Participantes dos Cursos do MP-CompEAD

A faixa etária predominante entre os concluintes encontra-se entre 20 e 40 anos, como mostra o gráfico abaixo:

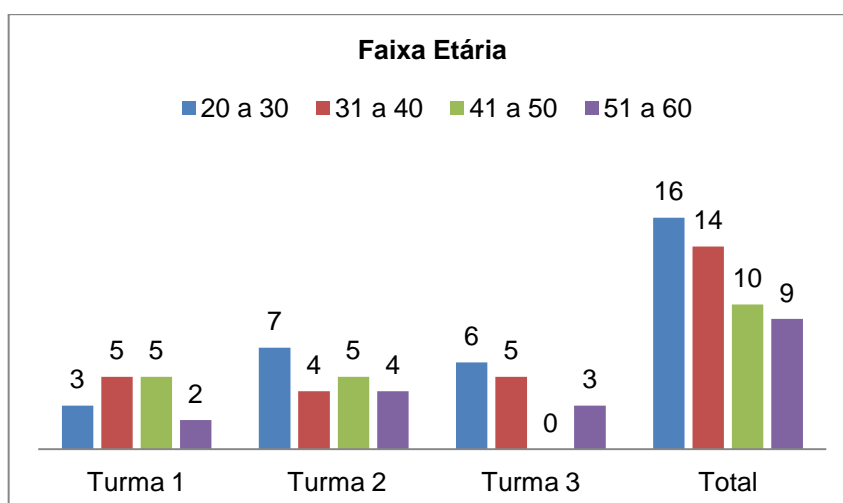


Figura 35 - Comparativo quanto à Faixa Etária dos Participantes dos Cursos do MP-CompEAD

A seguir, a figura 36 apresenta a distribuição dos alunos por área de conhecimento de sua formação em nível de graduação, de acordo com a definição do CNPq⁵⁶:

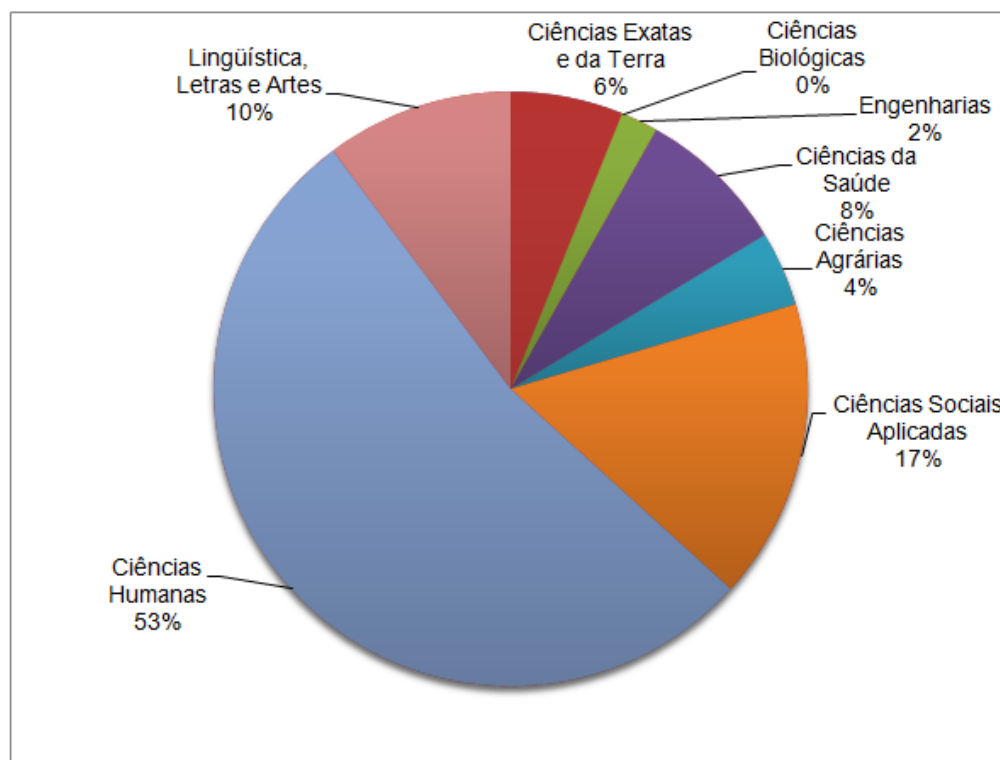


Figura 36 - Comparativo sobre a Formação por Área de Conhecimento dos Alunos dos Cursos do MP-CompEAD

Quanto à formação em nível de pós-graduação, os alunos concluintes informaram o seguinte:

⁵⁶ BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Tabela de Áreas do Conhecimento**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.

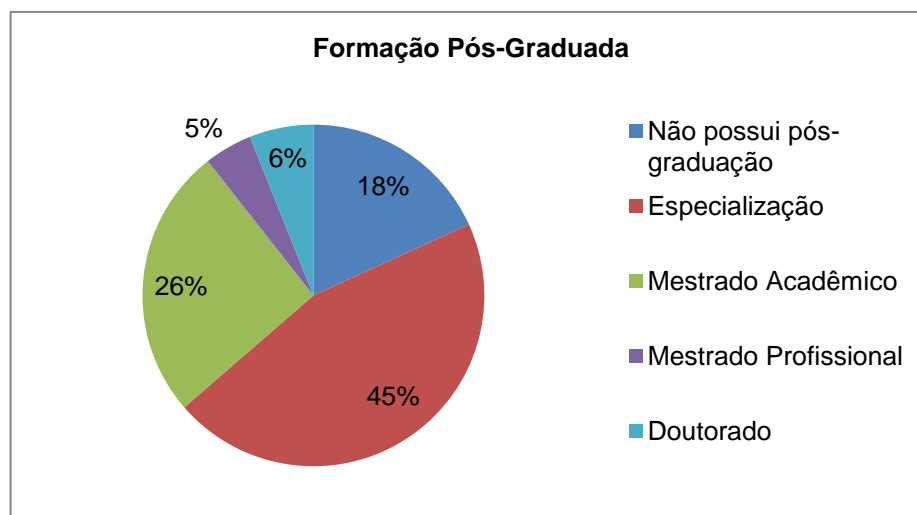


Figura 37 - Formação em Nível de Pós-Graduação dos Alunos dos Cursos do MP-CompEAD

Da mesma forma, perguntou-se aos indivíduos qual era sua experiência em docência presencial e docência a distância, aspectos importantes na formação das turmas.

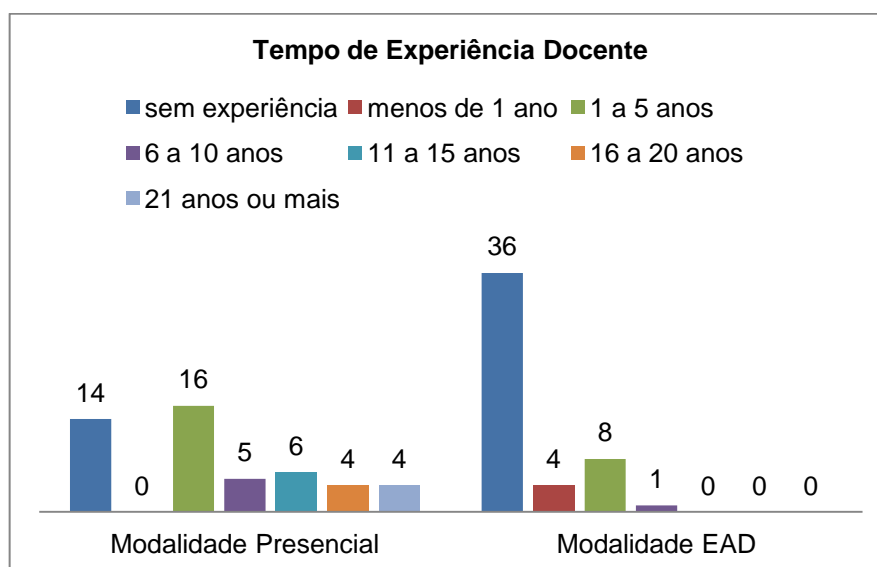


Figura 38 - Tempo de Experiência Docente dos Alunos dos Cursos do MP-CompEAD

A mesma pergunta foi efetuada com relação à tutoria tanto presencial (no polo de apoio presencial) quanto a distância ou na sede.

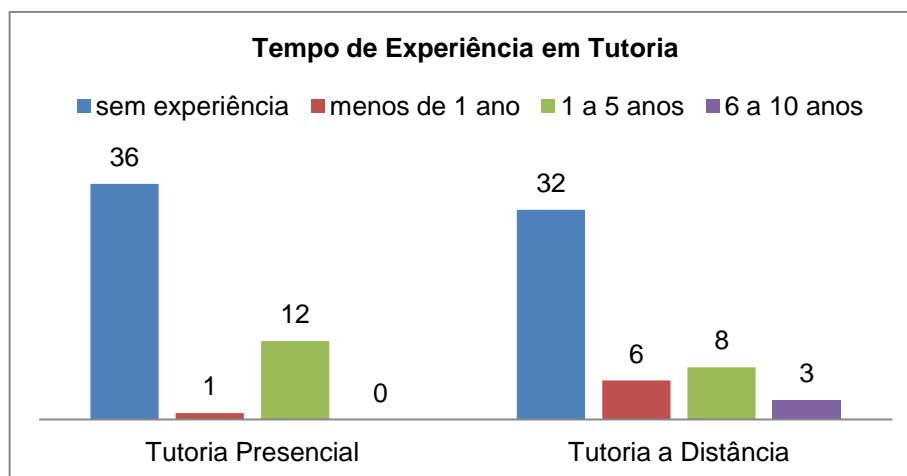


Figura 39 - Tempo de Experiência em Tutoria dos Alunos dos Cursos do MP-CompEAD

Complementarmente, questionou-se o tipo de instituição de ensino superior (IES) por categoria administrativa, isto é, pública ou privada, na qual os sujeitos têm experiência seja como professor, seja como tutor. Os resultados são apresentados na figura 40.

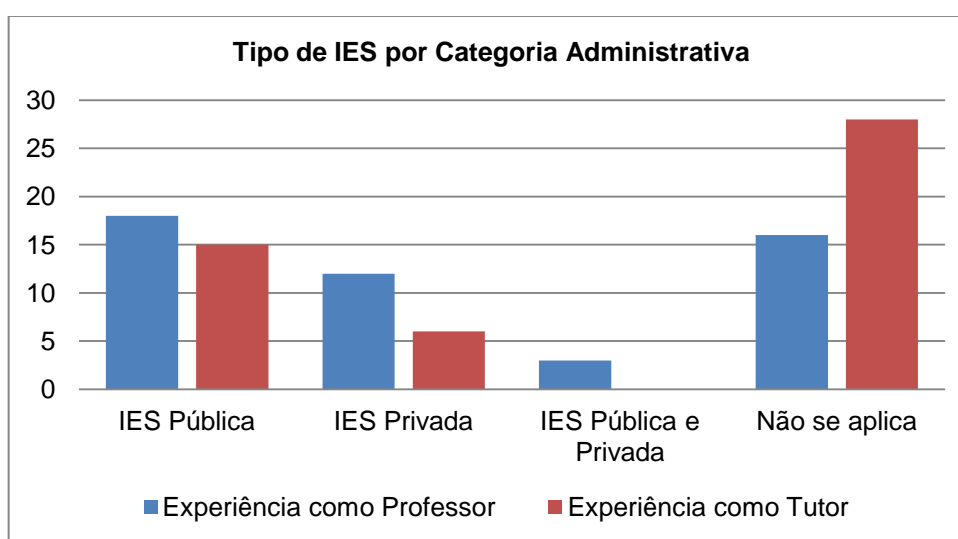


Figura 40 - Tipo de IES por Categoria Administrativa na qual os Alunos dos Cursos do MP-CompEAD têm Experiência como Professor e/ou Tutor

Por último, solicitou-se aos alunos que indicassem o seu nível de conhecimento acerca do AVA MOODLE, pois o mínimo solicitado como pré-requisito era o conhecimento básico.

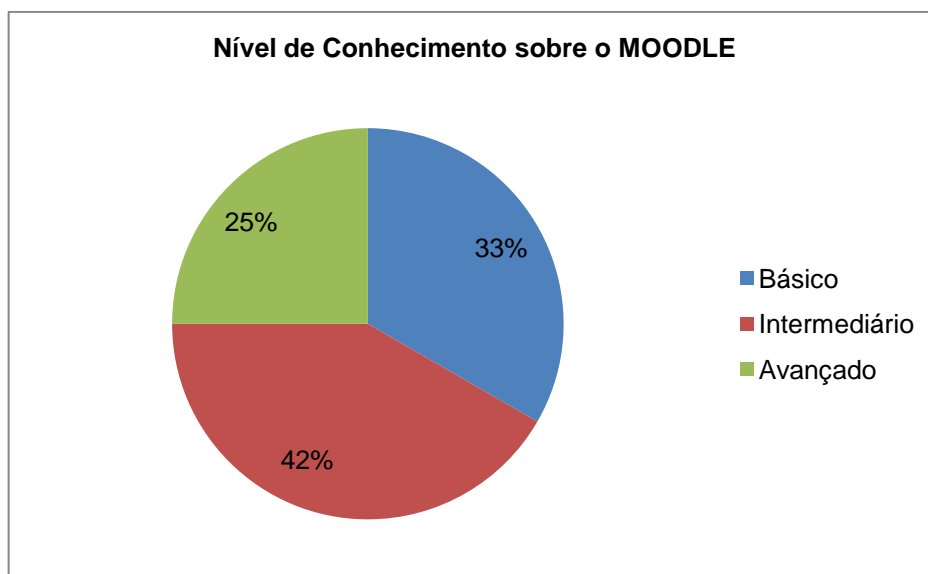


Figura 41 - Nível de Conhecimento sobre o MOODLE dos Participantes dos Cursos do MP-CompEAD

Em resumo, 88% dos sujeitos que concluíram o curso eram mulheres na faixa etária entre 20 e 40 anos (62%), com graduação em Ciências Humanas (53%) e pós-graduação *lato sensu* (45%). Quanto à atuação na área de Educação, 29% não têm experiência, e 71% têm alguma experiência docente na modalidade presencial. Já na EAD, 73% não têm experiência em docência e em tutoria presencial, bem como 65% é inexperiente em tutoria a distância. Logo, houve ao final da realização dos cursos 57% de indivíduos sem experiência em EAD e 43% de participação de experientes na modalidade. A experiência dos participantes ocorreu em IES públicas para 37% no que se refere à docência e 31% em relação à tutoria. O conhecimento declarado intermediário sobre o AVA MOODLE atinge 42% do público envolvido.

9.2 AVALIAÇÃO DO MP-COMPEAD

Em uma perspectiva individual, os participantes avaliaram-se pelos instrumentos Questionário de Mapeamento das Competências e Roda das Competências, complementando a avaliação com a análise dos resultados. Ainda registraram seu processo no diário de bordo e obtiveram *feedbacks* nas atividades realizadas. Com isso, obteve-se um panorama do processo de construção de competências de cada um dos sujeitos e das turmas a partir desses materiais. De

acordo com Picciano (2002, p. 24 *apud* Ruhe; Zumbo, 2013, p. 176) sobre a avaliação de programas ou cursos: “em última instância, as percepções dos estudantes em relação à sua aprendizagem podem ser uma medida tão válida quanto as outras, pois pode ser catalisadoras para que eles continuem perseverando nos trabalhos do curso e em outras oportunidades de aprendizagem”.

A avaliação do modelo pedagógico MP-CompEAD foi planejada para ser executada em dois momentos: debate coletivo, com mediação de uma pesquisadora convidada do NUTED/UFRGS, e registro individual no AVA MOODLE. As duas situações foram previstas para a última aula do curso, após o fechamento da análise dos processos de construção por cada aluno. Alguns participantes não compareceram a esse encontro, porém se orientou a realização desses passos a distância.

A partir do total de 49 alunos concluintes das três turmas, 40 participaram da avaliação coletiva presencial com duração média de trinta minutos cada uma. Esse momento foi registrado em áudio. Em relação ao registro escrito no ambiente virtual, no mesmo universo de sujeitos, obtiveram-se 43 avaliações.

Foram disponibilizadas quatro perguntas norteadoras para discussão e avaliação do modelo pedagógico MP-CompEAD, procurando verificar as suas contribuições. As perguntas norteadoras são as seguintes:

1. Quais as contribuições do modelo pedagógico MP-CompEAD para o processo de construção de competências por professores e tutores para a atuação em educação a distância?

2. Quais as contribuições do curso para o seu processo de construção de competências para a EAD? Justifique.

3. Quais os pontos positivos e negativos do curso Oficina Construindo Competências e do MP-CompEAD? O que deveria ser mantido e o que deveria ser aperfeiçoado?

4. Como você avalia as estratégias pedagógicas do curso?

Os resultados dessas avaliações são apresentados nos próximos subcapítulos.

9.3 UNIDADES DE ANÁLISE

9.3.1 Unidade de Análise I: Construção de Competências

Nesta unidade de análise, foi realizada uma comparação entre as turmas a fim de verificar como os alunos se avaliaram no início e no final do curso, a partir dos dados do Questionário de Mapeamento das Competências - foco no CHA (Apêndice F) e da Roda das Competências (Apêndice A), para obter uma visão geral sobre as suas construções. As competências que fazem parte do modelo pedagógico foram consideradas como categoria de análise. Em cada categoria, encontram-se:

- Gráfico comparativo quanto aos graus da respectiva competência apontados pelos alunos;
- Tabela sobre a evolução do processo de construção, apontando a manutenção (o aluno avaliou-se no mesmo grau de competência), avanço (o aluno avaliou-se em grau inferior no início e superior no final) ou “conflito”⁵⁷ (o aluno avaliou-se em grau superior no início e grau inferior no final);
- Extratos dos registros em áudio ou escritos dos alunos, refletindo sobre seu processo de construção no que diz respeito ao conflito entre os graus em uma competência específica.

Com isso, visa-se a verificar as contribuições do MP-CompEAD para o processo de construção de competências por meio dos resultados apresentados nesse mapeamento.

⁵⁷ O conflito cognitivo ocorre quando o sujeito se depara com uma situação para a qual não tem esquemas construídos, ou seus esquemas são insuficientes para resolvê-la. No processo de construção de conhecimento, o conflito permite o desequilíbrio das certezas, a reflexão e a reconstrução dos conhecimentos em outro patamar. Na Epistemologia Genética, “o processo de equilíbrio é, portanto, a ação estruturante e organizadora do sujeito que, num processo em espiral, vai aperfeiçoando cada vez mais as suas estruturas graças à interação entre pensamento ou comportamento inteligente e natureza ou realidade externa ao sujeito graças à interação concertada de quatro fatores de desenvolvimento, a saber (PIAGET, 1977b, p. 122-125): 1. O amadurecimento biológico; 2. O papel do exercício e da experiência adquirida na ação efetuada sobre os objetos ou como resultado da interiorização reflexiva das ações, por experiência lógico-matemática; 3. As interações e transmissões sociais; e 4. A equilíbrio, processo pelo qual se organizam estes três fatores constituindo uma forma de adaptação” (FERREIRA, 2003, p. 11).

9.3.1.1 Categoria 1: Competência de Avaliação da Aprendizagem

Primeiramente, apresenta-se o gráfico (figura 42) que ilustra os resultados gerais das três turmas nos seus processos de construção da competência de Avaliação da Aprendizagem. Ele foi originado a partir das avaliações realizadas no início e no fim do curso pelos alunos por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências.

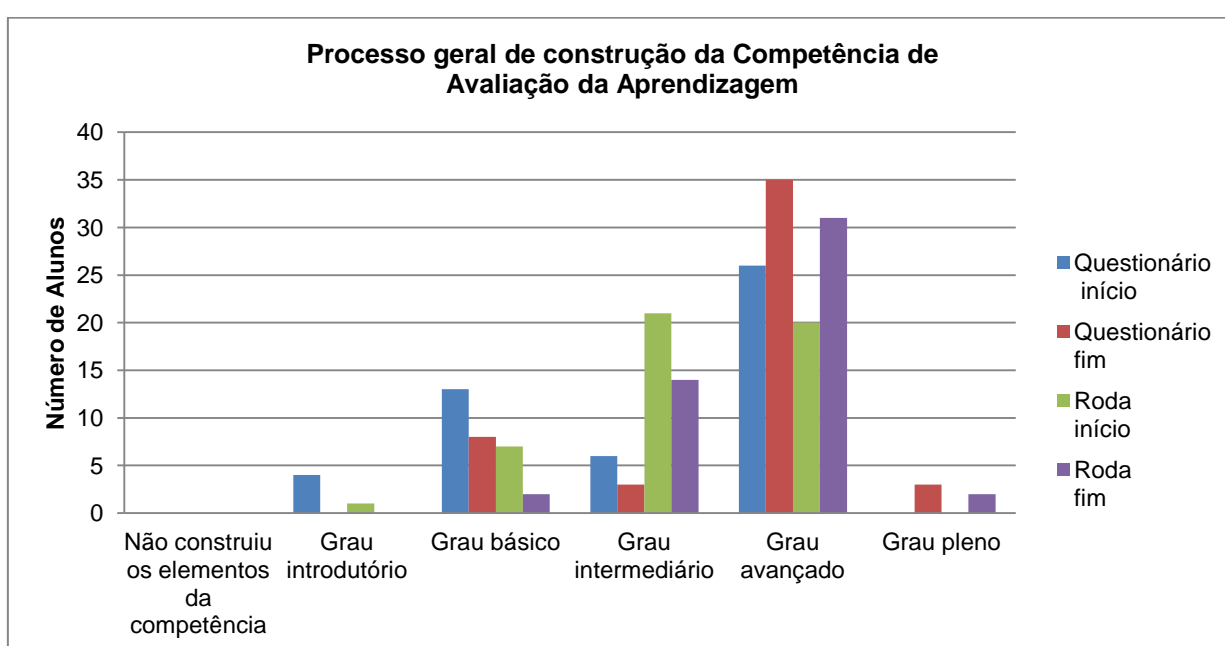


Figura 42 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Avaliação da Aprendizagem por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

O gráfico apresenta o avanço geral da turma frente à construção da competência de Avaliação da Aprendizagem, uma vez que, em uma média entre os resultados dos dois instrumentos, 5% da turma iniciaram em grau introdutório, 20% em grau básico, 28% em intermediário e 47% em avançado. Entretanto, os alunos consideraram na autoavaliação que concluíram o curso na seguinte condição: 10% em grau básico, 17% intermediário, 68% em avançado e 5% em grau pleno de construção da competência de Avaliação da Aprendizagem, conforme os elementos básicos descritos nesta tese.

A tabela, a seguir, traz a perspectiva de evolução das turmas, expondo o número de alunos que se mantiveram, avançaram ou apresentaram conflito em

relação ao grau da competência de Avaliação da Aprendizagem, a partir dos dois instrumentos aplicados:

Avaliação da Aprendizagem						
Processo de construção de competências: comparação entre a autoavaliação inicial e final	Turma 1 (alunos experientes em EAD)		Turma 2 (alunos inexperientes em EAD)		Turma 3 (alunos experientes e inexperientes em EAD)	
	Questionário	Roda	Questionário	Roda	Questionário	Roda
Mantiveram-se no grau de competência	6 (6 em grau avançado)	5 (3 em grau avançado)	10 (7 em grau avançado)	10 (9 em grau avançado)	9 (7 em grau avançado)	4 (3 em grau avançado)
Avançaram no grau de competência	8	7	8	9	5	10
Conflito quanto ao grau de competência	1	2	2	1	0	0

Tabela 18 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Avaliação da Aprendizagem em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

A tabela demonstra que 52% dos alunos da turma 1 e 54% da turma 3 avançaram no processo de construção de competências segundo sua autoavaliação. Porém, 50% da turma 2 consideraram que se mantiveram no grau de competência, sendo este grau avançado, em sua maior parte.

As estratégias pedagógicas utilizadas, além do debate nos fóruns e do material de apoio, possibilitaram a reflexão pelos participantes sobre a importância de acompanhar o aluno da EAD desde o primeiro contato no início do módulo, disciplina ou curso. Esse conjunto de ações colaborou para o entendimento da avaliação da aprendizagem como um processo. Moura (2007, p. 129) afirma que:

Segundo Kolb (1984), “a aprendizagem implica um processo de compreensão da realidade que nos leva a passar do nível concreto da experiência ao nível abstrato da conceitualização a que se associa um processo de internalização–exteriorização que, da reflexão nos leva à ação”. O ciclo de aprendizagem para ele constitui-se em quatro momentos fundamentais: experiência, observação reflexiva, conceitualização e generalização e, finalmente, experimentação na ação.

Pelo MP-CompEAD os participantes puderam participar dos primeiros momentos deste ciclo, preparando-os para a experimentação na ação.

Foi solicitado aos alunos que analisassem os resultados do Quadro Comparativo de Mapeamento das Competências. Selecionaram-se duas análises sobre a competência de Avaliação da Aprendizagem daqueles participantes que apresentaram “conflito”⁵⁸ no processo de construção desta competência, conforme segue:

Participante 14 (Análise Final):

Nesta segunda aplicação realizei sem base da primeira, pois nem me lembrava do que havia colocado. Foi surpreendente perceber como as discrepâncias se mantiveram nos mesmos quesitos, sendo que na avaliação da aprendizagem e na comunicação escrita a avaliação foi menor na segunda aplicação. Uma das explicações que tenho é que fiz esta segunda aplicação com mais pressa que a primeira e, conseqüentemente, com menos reflexão sobre os temas. Mas penso que evoluí em várias questões durante o curso, a partir das vivências oportunizadas e da discussão com o grupo; inclusive vendo que minha autoavaliação era realmente muito severa. Na segunda roda de competências, já fui mais *light* e me permiti estar de acordo com as aprendizagens que já construí apesar de não me dar pleno em nenhuma competência, pois penso que quem não tem mais o que aprender já está morto.

Participante 42 (Análise Final):

Sobre a Roda de Competências, posso afirmar que o avanço na competência relacionada à avaliação de aprendizagem realmente aconteceu. Acredito que as tarefas realizadas serviram para demonstrar que ela era uma competência mal compreendida. No momento em que exercitada de forma reflexiva foi possível compreendê-la de uma melhor maneira.

Logo, as duas participantes apontaram a má compreensão da competência na primeira avaliação ou a pressa em responder como causas para o conflito entre os graus. Apesar desse resultado, entenderam que houve, ao contrário, avanço na construção da competência. Outro aspecto a salientar nas autoavaliações refere-se ao entendimento acerca da constância do próprio processo de aprendizagem, que depende da ação do aluno. Segundo Alarcão (2003, p. 3):

Numa “sociedade que aprende e se desenvolve”, como a caracterizou Tavares (1996), ser aluno é ser aprendiz. Em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que isso: é aprender a ser

⁵⁸ Por exemplo, primeiramente avaliaram-se como em grau avançado e, na última autoavaliação, consideraram-se em grau intermediário.

aprendente ao longo da vida. O aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações. Tem de se convencer de que tem de ir à procura do saber. Busca ajuda nos livros, nas discussões, nas conversas, no pensamento, no professor. Confia no professor a quem a sociedade entrega a missão de o orientar nessa caminhada. Mas é ele que tem de descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva.

Ao longo do curso, os alunos foram incentivados a explorarem o AVA e os materiais, interagirem com os colegas além de receberem os comentários de *feedback* nas atividades. O diário de bordo também trouxe a perspectiva de refletir semanalmente acerca do processo de aprendizagem. As análises a partir dos resultados dos questionários de mapeamento de competências foram outra oportunidade de pensar sobre o seu processo. Desse modo, os participantes foram constantemente impulsionados a refletir sobre essa competência tanto como alunos, quanto como educadores. Esse conjunto de estratégias serviu ainda como exemplo de alternativas de avaliação para as suas práticas pedagógicas na educação a distância. Com isso, a maior parte dos alunos considerou avanço na construção do CHA e/ou desta competência.

9.3.1.2 Categoria 2: Competência de Comunicação Escrita

A competência de Comunicação Escrita foi avaliada pelos alunos no seu processo de construção antes e depois do curso, conforme consta na figura 43.

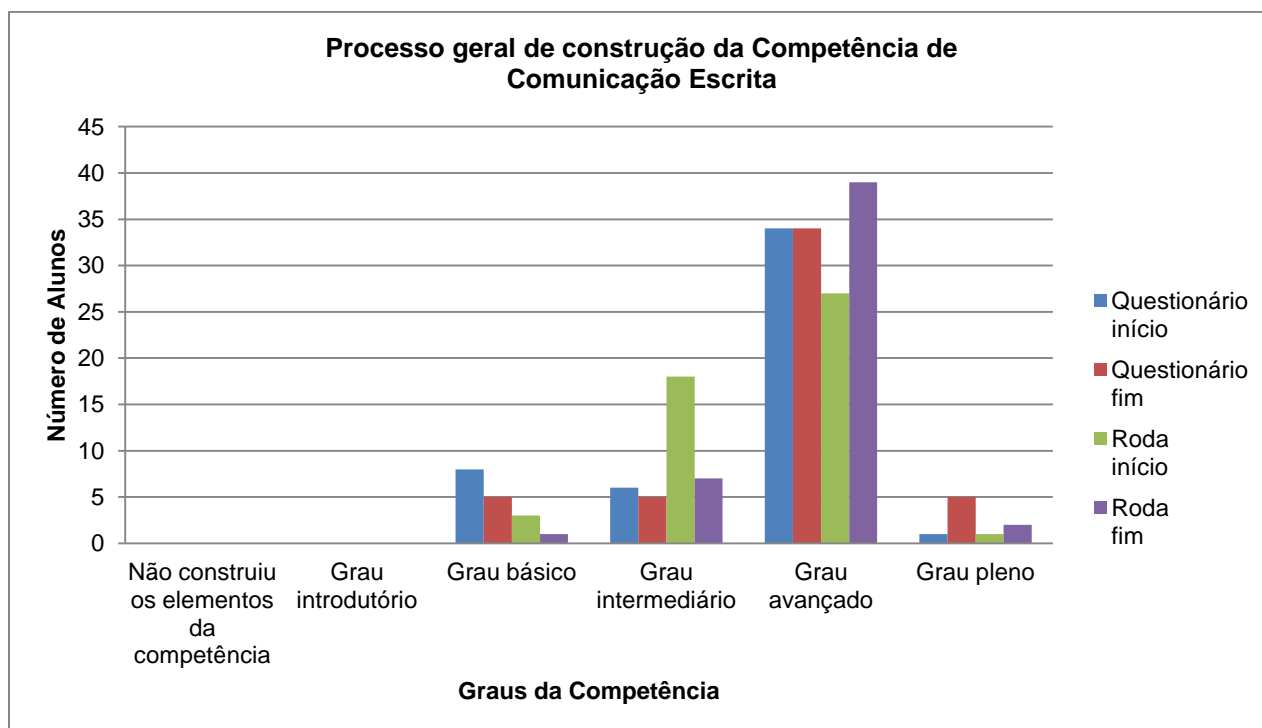


Figura 43 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Comunicação Escrita por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

Na Competência de Comunicação Escrita, 62% dos alunos avaliaram-se como já em grau avançado desde o início do curso. Nos demais graus para esta competência, 11% compreenderam encontrar-se em grau de construção básico, 25% intermediário e 2% pleno. Ao final do curso, a média das avaliações entre o Questionário e a Roda das Competências apontou 6% em grau de construção da competência de Comunicação Escrita em nível básico, 12% em intermediário, 75% avançado e 7% em grau pleno.

A tabela, a seguir, demonstra os dados de conflito, manutenção e avanço do processo de construção dessa competência:

Comunicação Escrita						
Processo de construção de competências: comparação entre a auto-avaliação inicial e final	Turma 1 (alunos experientes em EAD)		Turma 2 (alunos inexperientes em EAD)		Turma 3 (alunos experientes e inexperientes em EAD)	
	Questionário	Roda	Questionário	Roda	Questionário	Roda
Mantiveram-se no mesmo grau	7 (7 em grau avançado)	9 (6 em grau avançado)	13 (11 em grau avançado)	14 (11 em grau avançado)	7 (6 em grau avançado)	7 (7 em grau avançado)
Avançaram no grau de competência	7	6	4	5	5	6
Conflito quanto ao grau de competência	1	0	3	1	2	1

Tabela 19 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Comunicação Escrita em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

A tabela demonstra que os participantes das três turmas em sua maioria já se consideravam em grau avançado na competência de Comunicação Escrita. Em cada turma, obtiveram-se as seguintes porcentagens na manutenção do grau no processo de construção desta competência, de acordo com as autoavaliações: 54% dos alunos da turma 1, 67% na turma 2 e 50% da turma 3.

No entanto, os alunos compreenderam a importância do permanente aperfeiçoamento desta competência. Por meio das simulações e cenários que analisaram nas atividades, discutiram sobre os problemas que podem ser ocasionados na EAD, quando ocorrem ruídos e falta de clareza na comunicação. A prática em EAD, desde a apresentação das atividades e dos conteúdos até a realização de *feedbacks* e orientações, é realizada com base nessa competência.

Assim, buscou-se no curso do MP-CompEAD mostrar e debater alguns exemplos de problemas ocorridos na comunicação escrita em EAD. Isso desencadeou reflexões sobre a própria escrita dos participantes, pois esse tipo de estratégia permite o que Perrenoud (2002) chama de “reflexão sobre o sistema de ação”, ou seja, quando o sujeito se distancia da situação, refletindo sobre suas estruturas e o sistema da qual faz parte. O indivíduo tem a tendência de repetir os esquemas de ação em situações semelhantes, apenas os rearranjando se as necessidades e o contexto mudam ou provocam desequilíbrio (PIAGET, 1973 *apud* PERRENOUD, 2002). Ao analisar os problemas da comunicação escrita, nesse caso, e fazer a reflexão sobre eles e sobre si, o sujeito distancia-se, vê a situação com mais clareza e torna os conhecimentos operatórios (LE BOTERF, 2006; JONNAERT, ETTAYEBI e DEFISE, 2010).

Quanto àqueles que apresentaram conflito no grau de competência e que analisaram tal fato, responderam da seguinte maneira:

Participante 30 (Análise Final):

Com relação à autoavaliação, acredito que em algum momento ou eu fui condescendente demais comigo mesma ou então fui muito exigente. Ou talvez a roda em razão da morosidade da ação de seu preenchimento, induza a uma reflexão maior acerca das questões a que se respondem.

Participante 31 (Análise Final):

Após o desenvolvimento da oficina, percebi os pontos mais críticos no desenvolvimento das competências em que tenho maior dificuldade. Com isso ao responder o questionário de mapeamento pude ter maior clareza nas respostas, em que antes tinha dúvida, melhorando ou aperfeiçoando a competência. Visualizando o quadro comparativo, posso saber exatamente onde tenho que melhorar a competência e onde já obtive uma melhora significativa, assim poderei focar em competências ainda ditas como básicas ou introdutórias onde antes não havia nem ao menos as criado. Percebo também que em algumas competências onde vinha tento um avanço acabaram retroagindo, talvez pelo fato de analisar melhor as situações e perceber que ainda existem elementos a serem melhores construídos dentro da competência. Em geral vejo que a oficina agregou muito aos meus conhecimentos para que a partir daqui possa melhorar e atuar dentro do campo da EAD.

Essas análises mostram a dificuldade que se tem em realizar uma autoavaliação pelo nível de complexidade que tal exercício exige, e a questão da comunicação escrita parece apresentar uma dificuldade particular. Nos processos educativos tradicionais, não há momentos para que os alunos possam refletir e ter clareza sobre seus recursos já construídos – e em que nível -, bem como aqueles que precisam de maior investimento, ou seja, reflexões que permitam o autoconhecimento.

A estratégia de promover autorreflexão traz uma diferenciação à formação dos professores e dos tutores, porque

a prática reflexiva inclui o processo de interiorização inerente à tomada de consciência (PIAGET, 1977), o qual implica, progressivamente, a apropriação da ação e supõe um voltar-se para dentro de si mesmo. Desse modo, a apreensão e transformação do mundo pelo sujeito ocorrem à medida que ele apreende a si mesmo como sujeito, o que significa apreender sua prática, sua ação (FIOROT; ORTEGA, 2007, p. 222).

Logo, após o desequilíbrio provocado pelo conflito, realiza-se a reflexão com tomada de consciência⁵⁹ das ações, dos próprios recursos e reconstruções em novo patamar. Dessa maneira, avança-se na construção das competências.

9.3.1.3 Categoria 3: Competência de Didática

A contribuição do MP-CompEAD sobre a construção da competência de Didática pode ser analisada pelo gráfico a seguir em termos dos graus dessa competência:

⁵⁹ A tomada de consciência, segundo Piaget (1978, p. 197), acontece “[...] quando [...] este realiza o reconhecimento e a compreensão de sua ação, em que, a constatação (conscientização) de um êxito ou fracasso o fará conhecedor de sua ação, mesmo que esta ação já esteja automatizada”. “[...] A tomada de consciência não ocorre de forma abrupta como um simples esclarecimento ou iluminação, que nada acrescenta ou modifica, mas ao contrário, demanda construções e reconstruções, que garantem ao mesmo tempo a conservação e a mudança na estrutura cognitiva do sujeito, favorecendo o surgimento de um nível de consciência cada vez mais sofisticado até atingir a conceituação, que se caracteriza como o nível mais elevado de consciência” (FERREIRA; LAUTERT, 2003, p. 549).

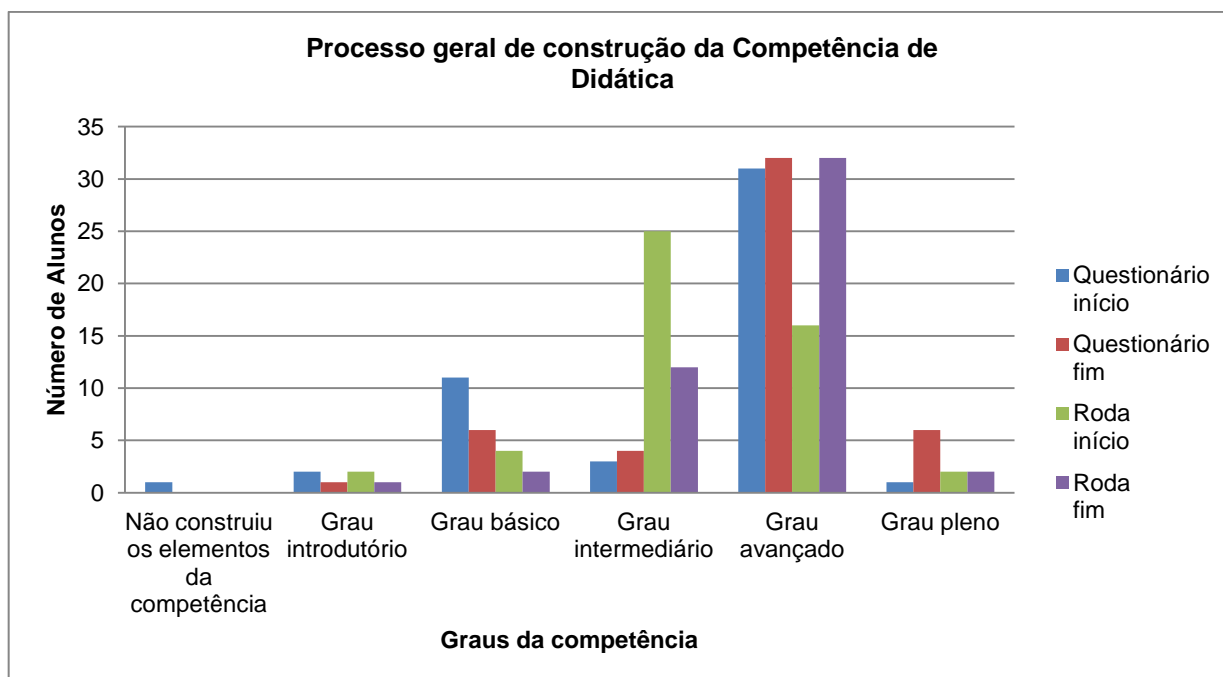


Figura 44 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Didática por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

A competência de Didática foi avaliada pelos alunos no seu processo de construção inicialmente na média entre os dois instrumentos de avaliação, conforme segue: 1% acreditava não ter construído esta competência, 4% construíram em grau introdutório, 15% em grau básico, 29% intermediário, 48% avançado e 3% em pleno. Já na avaliação final, apenas 2% se consideraram em grau introdutório, 8% em grau básico, 17% intermediário, 65% avançado e 8% em grau pleno no seu processo de construção da competência Didática.

A autoavaliação inicial e final resultou no quadro de evolução do processo de construção da competência de Didática, de acordo com a tabela 20:

Didática						
Processo de construção de competências: comparação entre a autoavaliação inicial e final	Turma 1 (alunos experientes em EAD)		Turma 2 (alunos inexperientes em EAD)		Turma 3 (alunos experientes e inexperientes em EAD)	
	Questionário	Roda	Questionário	Roda	Questionário	Roda
Mantiveram-se no mesmo grau	9 (8 em grau avançado)	9 (5 em grau avançado)	12 (9 em grau avançado)	11 (6 em grau avançado)	5 (5 em grau avançado)	5 (4 em grau avançado)
Avançaram no grau de competência	5	5	4	7	9	9
Conflito quanto ao grau de competência	1	1	4	2	0	0

Tabela 20 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Didática em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

Na competência de Didática, houve diferença entre as turmas, das quais 60% dos participantes da turma 1 e 57% da turma 2 consideraram ao final do curso como mantendo-se no grau de construção da competência, em sua maioria, já em grau avançado. Na turma 3, houve como resultado 64% dos alunos considerando-se ter avançado no seu processo.

As estratégias pedagógicas de simulação e análise de cenário, trazendo casos práticos, bem como de uso de fórum de discussão foram utilizadas visando a que os participantes refletissem sobre suas experiências como alunos e como educadores, quando era o caso. Da mesma maneira, a aplicação de um planejamento na Área de Testes do Moodle e a realização dessa aula a distância pelos colegas propiciava verificar os pontos necessários para a compreensão e realização da proposta elaborada. Nesse caso, a discussão sobre a atividade e o *feedback* dos colegas mostraram-se importantes nesse processo. Complementarmente, os materiais de

apoio ofereciam o embasamento teórico para analisar as questões envolvidas e construir a competência de Didática. No caso desta competência, as trocas entre os participantes da turma mista demonstraram ser mais frutíferas para a aprendizagem do grupo que nas demais turmas. Os colegas mais experientes em EAD apoiavam frequentemente os inexperientes e davam exemplos, comentando questões da sua prática. Segundo Bélair (2001, p. 65):

O ofício de professor é adquirido em uma articulação entre as situações vividas (fictícias ou reais) e as teorias que tentam explicá-las através de uma generalização de processos. As formações que têm como eixo conceitos teóricos não apoiados verdadeiramente na realidade fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática. Disso decorre uma grande distância entre uma formação acadêmica que acaba revelando-se inútil e uma prática intuitiva que responde aos imprevistos e aos problemas do momento, dando, assim, a impressão de um eterno recomeçar.

Assim, buscou-se que os alunos tivessem oportunidade de ter o embasamento teórico, como também a simulação da prática. Essas ações no curso geraram questionamentos e conflito entre graus de competência. O trecho a seguir traz uma reflexão a respeito:

Participante 36 (Análise Final):

Depois do curso, passei a ter, talvez, um olhar mais crítico sobre meu trabalho! A minha roda se tornou mais uniforme! Apesar de ter baixado em muitos pontos, acho que agora a roda tem condições de rodar! [...] Não considero um retrocesso nos pontos que baixou minha avaliação, pois acredito que superestimei meus resultados e percebi que não se pode ter uma competência muito desenvolvida se as outras não acompanharem!

O participante 36 trouxe um aspecto importante, qual seja, que muitos alunos superestimaram seu nível de competência na primeira avaliação. Assim, a partir das discussões, estratégias pedagógicas aplicadas e reflexões, puderam ter maior clareza sobre seu processo de construção das competências. Isso se mostrou como uma contribuição do modelo pedagógico em questão. De acordo com Perrenoud (2002), é desejável que a prática reflexiva sobre o trabalho pedagógico, incluindo a análise de situações-problema, seja incorporada à formação e ao ofício do professor. Essa dinâmica permite entender e aperfeiçoar sua profissionalização, identificar seus recursos e construir suas competências. Esse movimento pode modificar sua atuação, qualificando-a, e aproximar o professor e o tutor dos alunos e da realidade.

9.3.1.4 Categoria 4: Competência de Fluência Digital

A competência de Fluência Digital foi avaliada em termos de seus graus no mapeamento inicial e final, de acordo com o gráfico ilustrado pela figura 45:

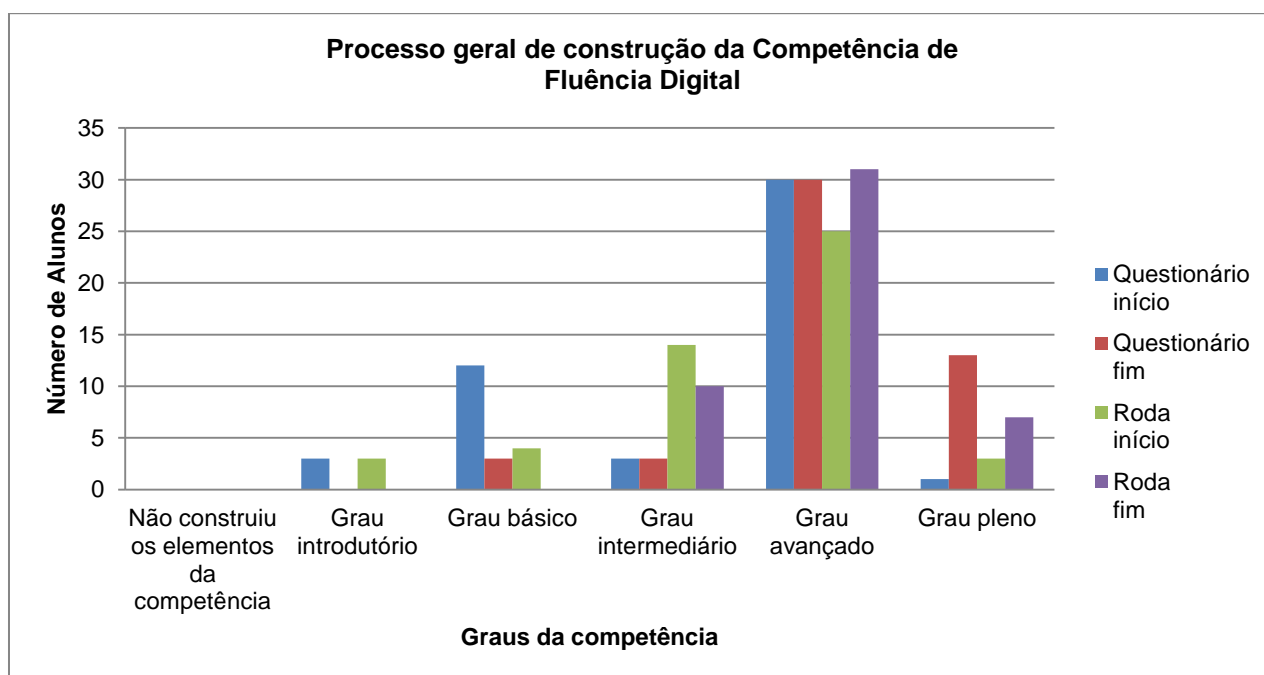


Figura 45 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Fluência Digital por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

A competência de Fluência Digital inicialmente foi avaliada da seguinte maneira: 6% dos alunos construíram esta competência em grau introdutório, 17% em grau básico, 18% intermediário, 56% em grau avançado e 3% em pleno. Ao final do curso, apresentaram como resultado da média de suas avaliações: 3% em grau básico, 14% intermediário, 62% avançado e 21% consideraram atingindo grau pleno de construção da competência de Fluência Digital, conforme os elementos básicos descritos nesta tese.

No que tange ao processo de evolução da competência de Fluência Digital, obteve-se os resultados exibidos a seguir:

Fluência Digital						
Processo de construção de competências: comparação entre a auto-avaliação inicial e final	Turma 1 (alunos experientes em EAD)		Turma 2 (alunos inexperientes em EAD)		Turma 3 (alunos experientes e inexperientes em EAD)	
	Questionário	Roda	Questionário	Roda	Questionário	Roda
Mantiveram-se no mesmo grau	5 (5 em grau avançado)	5 (5 em grau avançado)	9 (7 em grau avançado)	12 (8 em grau avançado)	6 (6 em grau avançado)	5 (5 em grau avançado)
Avançaram no grau de competência	9	8	10	7	8	7
Conflito quanto ao grau de competência	1	2	1	1	0	2

Tabela 21 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Fluência Digital em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

A tabela apresenta os dados sobre o processo de construção da competência de Fluência Digital no curso. As turmas 1 e 3 avaliaram-se como obtendo avanço na sua construção por 57% e 54% respectivamente. Já 52% da turma 2 manteve-se no grau, em sua maior parte avançado.

Ao longo do curso buscou-se realizar as situações de aprendizagem através de diferentes funcionalidades do ambiente Moodle. Além disso, o espaço da Área de Testes colaborou para a exploração de várias possibilidades de uso de ferramentas do AVA e fora dele, especialmente quando os alunos tiveram a oportunidade de elaborar e aplicarem seus planejamentos pedagógicos. Os fóruns de discussão abordaram questões básicas como a netiqueta⁶⁰, mas também a importância da

⁶⁰ Netiqueta refere-se às regras de etiqueta para os usuários da internet.

incorporação das TIC na educação, isto é, das tecnologias como meio, suporte para as práticas pedagógicas.

Malmann et al (2012, p. 9) discorrem sobre a necessidade de construção da fluência digital – chamada pelas autoras como “fluência tecnológica” – para o trabalho dos tutores, mas que pode ser estendida também à ação dos professores:

Verificamos, desse modo, que a fluência tecnológica apresenta relação direta com a implementação das atribuições dos tutores. Por conseguinte, é fundamental que os tutores desenvolvam fluência tanto em tarefas individuais como em produções colaborativas (autoria e coautoria), que permitem interação e problematização. As dificuldades com relação às ferramentas incidem sobre a mediação. Isso implica que a fluência potencializa as problematizações dos materiais de ensino-aprendizagem e mediação das situações-limite das atividades de aprendizagem, por parte do tutor. Quer dizer que desenvolver interação e interatividade através das ferramentas dos ambientes virtuais necessita de conhecimento e trânsito por elas para levar os estudantes à compreensão científico-tecnológica [...].

A utilização das TIC faz parte do cotidiano pessoal e profissional. Ao avaliar os tópicos que os relacionam, aprofundar-se na competência de fluência digital através das situações de aprendizagem e avaliar-se novamente, podem surgir conflitos em relação aos resultados anteriores e aos novos a partir do mapeamento realizado. Um dos participantes avaliou o conflito gerado na autoavaliação desta competência, revendo a forma como respondeu e sua relação com os instrumentos, conforme segue:

Participante 39 (Análise Final):

Acho que meu quadro de competências ficou meio estranho, porque no mapeamento melhorei em todos os quesitos e na roda piorei em alguns. Como o critério é autorreferencial, acho que essas discrepâncias denotam certa ambiguidade e insegurança da minha parte, na avaliação. Mas o mapeamento⁶¹ traz mais quesitos do que a roda, e por isso acho que se aproxima mais dos avanços realizados. Entretanto, eu acho que no mapeamento eu fui muito otimista e na roda muito pessimista, sobretudo nos quesitos em que eu passei do nível básico para o avançado no mapeamento, e na roda naqueles em que piorei do nível intermediário para o básico. Fiquei pensando que preciso avaliar-me com mais cuidado, porque não sou nove nem noventa. Eu acho que do básico passei para o intermediário na maioria dos quesitos, e não para o avançado. Mas também acho que não piorei.

A participante 39 traz também a necessidade de maior reflexão em uma atividade de autoavaliação. Considera que avançou no processo de construção das competências do MP-CompEAD, embora os resultados de algumas delas, como a competência de Fluência Digital, apontaram um grau inferior ao resultado inicial.

⁶¹ A participante refere-se ao Questionário de Mapeamento de Competências.

Punhagui (2012, p. 12) coloca a autoavaliação como ferramenta educacional que:

(a) possibilita reconhecimento dos pontos fortes e das dificuldades em relação à aprendizagem; (b) oportuniza refletir acerca do que é preciso fazer para aperfeiçoar e superar; (c) permite enxergar e/ou delinear objetivos concretizáveis; (d) facilita o monitoramento da própria aprendizagem; (e) concede a oportunidade de provocar mudanças no agir, contribuindo para a regulação da própria aprendizagem; (f) corrobora para a corresponsabilização do aprender; (g) torna possível a prática de estratégias metacognitivas e (h) oportuniza a aprendizagem ao longo da vida.

Igualmente nesta pesquisa, os participantes compreenderam a importância da autoavaliação como estratégia pedagógica para a aprendizagem, surpreendendo-se com os resultados. Essa experiência também gera reflexões, inclusive acerca do auxílio dessa estratégia para potencializar o processo de construção de competências. Portanto, o emprego dos instrumentos para o mapeamento das competências no curso mostrou-se como outra contribuição do MP-CompEAD para o seu processo de construção pelos professores e tutores.

9.3.1.5 Categoria 5: Competência de Organização

O processo de construção da competência de Organização em termos de graus para cada uma das turmas é representado pela figura 46.

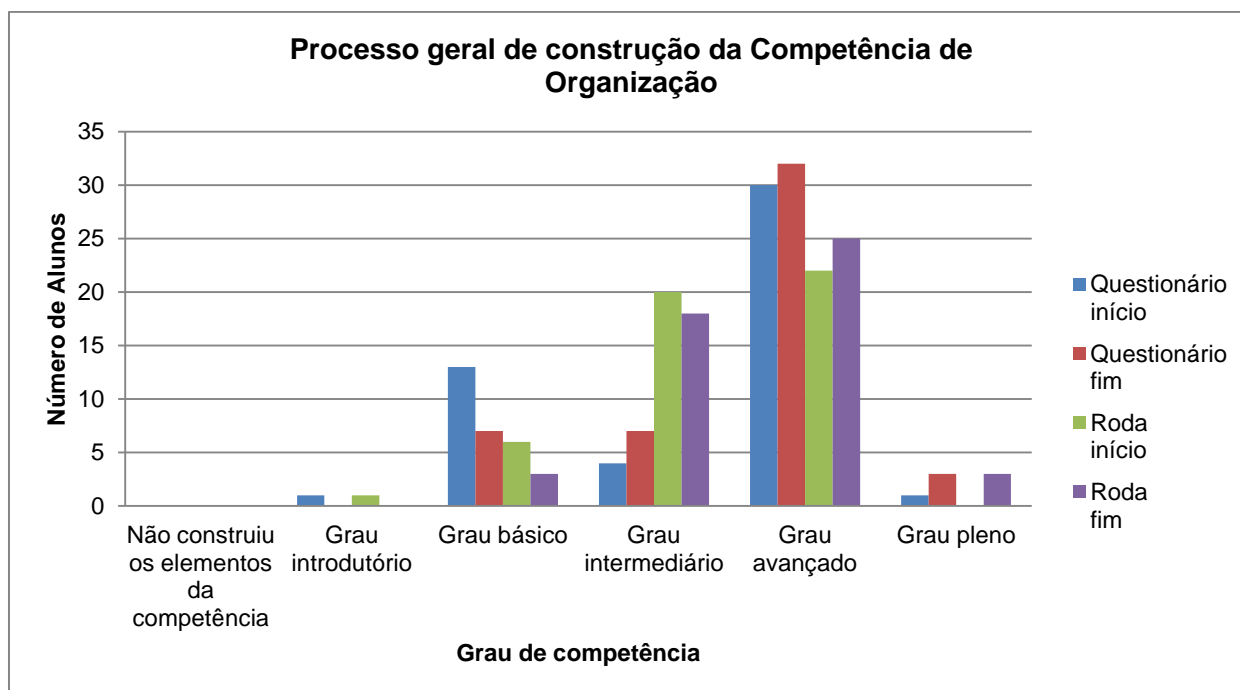


Figura 46 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Organização por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

Na competência de Organização, citada por boa parte dos alunos como sua competência menos desenvolvida no início do curso, obtiveram-se os seguintes resultados iniciais pela autoavaliação das turmas: 2% consideravam-se em grau introdutório, 20% em grau básico, 25% em grau intermediário, 52% em grau avançado e 1% em grau pleno de construção. Já ao finalizar o curso essa competência foi avaliada com 10% da turma em grau básico, 26% em grau intermediário, 59% avançado e 5% em grau pleno de construção da competência de Organização.

A competência de Organização teve a seguinte evolução nos seus graus pelos alunos:

Organização						
Processo de construção de competências: comparação entre a autoavaliação inicial e final	Turma 1 (alunos experientes em EAD)		Turma 2 (alunos inexperientes em EAD)		Turma 3 (alunos experientes e inexperientes em EAD)	
	Questionário	Roda	Questionário	Roda	Questionário	Roda
Mantiveram-se no mesmo grau	9 (5 em grau avançado)	7 (5 em grau avançado)	11 (9 em grau avançado)	12 (6 em grau avançado)	9 (9 em grau avançado)	6 (4 em grau avançado)
Avançaram no grau de competência	4	6	5	6	4	7
Conflito quanto ao grau de competência	2	2	4	2	1	1

Tabela 22 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Organização em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

Apesar de a competência de Organização ser indicada pelos participantes como a menos desenvolvida conforme suas falas ao longo do curso, pelo menos, metade deles avaliou-se em grau avançado, mantendo-se neste grau no seu processo de construção. Assim, obtiveram-se as porcentagens de 54% (turma 1 e 3) e 57% (turma 2) de manutenção do grau. Perrenoud (1999, p. 24-25) expõe que:

No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável [...]. Jean-Yves Rochex mostra como esses encadeamentos sucessivos funcionam: 'somente após terem sido aprendidos e serem formados e exercitados como uma ação submetida à sua própria meta é que os modos operatórios podem entrar em ações mais complexas, servir metas mais amplas, das quais se tornam meios [...]' (ROCHEX, 1995, p. 44). [...] Ligar o desconhecido ao conhecido, o inédito ao já visto, está na base de nossa relação cognitiva com o mundo; porém, a diferença está em que, às vezes, a assimilação ocorre instantaneamente, a ponto de parecer confundir-se com a própria percepção da situação e, outras vezes, precisa-se de *tempo* e

de esforços, ou seja, de um trabalho mental, para apreender uma nova realidade e reduzi-la, ao menos em certos aspectos e de maneira aproximativa, a problemas que se sabe resolver [grifos do autor].

Essa competência tem um impacto na vida pessoal e profissional, envolvendo mudança de comportamento. Vários alunos avaliaram o conflito registrado no seu processo de construção de forma semelhante às duas análises a seguir:

Participante 16 (Análise Final):

Legitimando meus apontamentos sobre qual competência se destacou no processo de construção de competências ao longo do curso, houve uma melhora na questão organizacional. Acredito que pude perceber minha dificuldade neste ponto em questão e, com isso, mantive foco no sentido de melhorá-la. Dessa forma, comecei a me organizar melhor durante o meu cotidiano criando estratégias de organização e estabelecendo prioridades. Pude vivenciar quanto à falta de organização que, conseqüentemente, a meu ver levou a uma falta de foco, vinha atrapalhando o meu desempenho em diversas tarefas tanto na questão profissional quanto pessoal. Portanto, pude refletir sobre minhas deficiências no sentido de organização e venho progressivamente criando formas de fomentar um melhor desempenho.

Participante 42 (Primeira Análise):

Atingi o grau máximo na organização no questionário, isto se deu porque eu respondi ao questionário baseando-me no trabalho com o MOODLE e não relatei com a minha vida profissional propriamente dita. A dificuldade em administrar o tempo acontece por desenvolver paralelamente o trabalho de casa com a profissão de tutora.

Participante 42 (Análise Final):

No geral, houve um crescimento porque este curso me deu uma visão panorâmica do que venho desenvolvendo como tutora, por meio dessa visão pude ver que sabia mais do que imaginava sobre determinados assuntos e, assim, construí uma visão mais lógica e completa das competências. O fato de ter tido uma queda na questão da organização se deve à mesma justificativa dada anteriormente.

A participante 36 dá um depoimento significativo sobre o impacto do curso quanto à competência de organização:

Participante 36:

A minha questão era estar muito atribulada e eu não tinha tempo pra nada. Eu estava quase louca, o tempo inteiro. Eu estava o tempo inteiro para os meus alunos. Fazia tudo para eles. E comecei a misturar demais a casa, trabalho em casa, o cotidiano, 24h na casa e não tinha determinado horário. Respondia a e-mail, fazendo o almoço, fazendo uma atividade com meu filho e tudo muito misturado. E eu consegui fazer uma reflexão que eu não estava estudando - pra mim. Então, surgiu essa oportunidade - um anjo - "olha tem um curso assim te inscreve e vai". E eu, a primeira coisa, né, não tenho tempo [risos]. Mas, peraí um pouquinho... E vim justamente, porque eu não tinha tempo. Não tinha organização na minha vida. Uma bagunça! O que eu consegui? Não organizei ainda 100%, porque to em um caminho e de uma hora para outra, mágica não existe dentro de um ambiente atribulado. To sabendo disso [...]. Então, eu consegui me organizar de uma forma que eu consigo estabelecer agora, eu até coloquei várias vezes pra professora, eu consegui estabelecer prioridades. Esse e-mail não precisa ser respondido agora. Eu posso responder a todos os e-mails à noite! Durante o dia escrevendo e tudo mais... Eu consegui estabelecer esse horário, estabelecer um horário para estudar. O horário do meu filho é dele. Não é aqui "aham". É o horário dele. Eu consegui com o curso, com o que eu aprendi aqui. É o que ela falou, quando fala de competências, sobre habilidades, que não é dito por aí. É para um público específico. Eu gostei disso. Isso mudou realmente. Esse momento mudou a minha vida! Eu sou uma pessoa muito melhor, sou uma profissional muito melhor. Levei essa questão pro meu trabalho, vou conseguir levar. E já estou

aplicando muitas coisas que eu aprendi aqui no presencial também, sendo mais problematizadora do que facilitadora. Eu descobri que eu era muito facilitadora. E nós sabemos que consegue ter um olhar mais abrangente para os alunos. Eles precisam ter um facilitador e um problematizador. As coisas muito prontas são muito fáceis e ficam fáceis demais! Se o professor consegue observar isso e levar para o seu dia a dia, esses alunos só têm a ganhar. Ler o livro que eles deveriam ler e aprender. E levar tudo prontinho e apresentar tudo e vamos fazer a prova. Muito fácil pra mim que conta na minha profissão. Tava fácil. Mas, em compensação a minha semana tava um horror! Então, eu modifiquei. Eu coloquei os alunos no trabalho e eu administro. E eu consegui isso e consegui chegar nesse discernimento com o curso. Que eu vi, conforme a professora falou no primeiro dia de aula, é possível fazer isso, aplicar e fazer isso como profissional. Não significa que tu precisa abraçar o mundo pra que tu consiga te colocar em uma determinada profissão. Então, nossas atitudes! As atitudes vêm da tua vivência, da experiência e do estudo também. E vou levar do curso muito mais do que eu estava.

As questões apresentadas nos depoimentos podem ser explicadas da seguinte maneira:

Quando esta última [a ação] afasta-se por demais do que for dominável, com a simples acomodação dos esquemas constituídos, há uma tomada de consciência, ao mesmo tempo, do *obstáculo* e dos *limites* dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, ou seja, a passagem para um funcionamento reflexivo. Nasce, então, um *processo de procura* que culmina, na melhor das hipóteses, em uma ação original por sucessivas aproximações [...]. O controle reflexivo da ação, a conscientização e o pensamento formal passam pela implementação de esquemas de pensamento, avaliação e julgamento [grifos do autor] (PERRENOUD, 1999, p. 26).

Assim, as autoavaliações permitiram a reflexão, a identificação de pontos a aperfeiçoar e maior clareza sobre seu desenvolvimento. Isso resulta das estratégias pedagógicas na funcionalidade Tarefas, principalmente as atividades de elaboração de cronograma e de plano de desenvolvimento individual, a interação nos fóruns e nas conversas presenciais, bem como as reflexões no diário de bordo. Ainda esse movimento, as apresentações dialogadas e os materiais de apoio proporcionaram uma melhor compreensão dos aspectos que a competência envolve.

9.3.1.6 Categoria 6: Competência de Planejamento Pedagógico

A análise da contribuição do MP-CompEAD quanto à competência de Planejamento Pedagógico pode ser iniciada pelo gráfico a seguir:

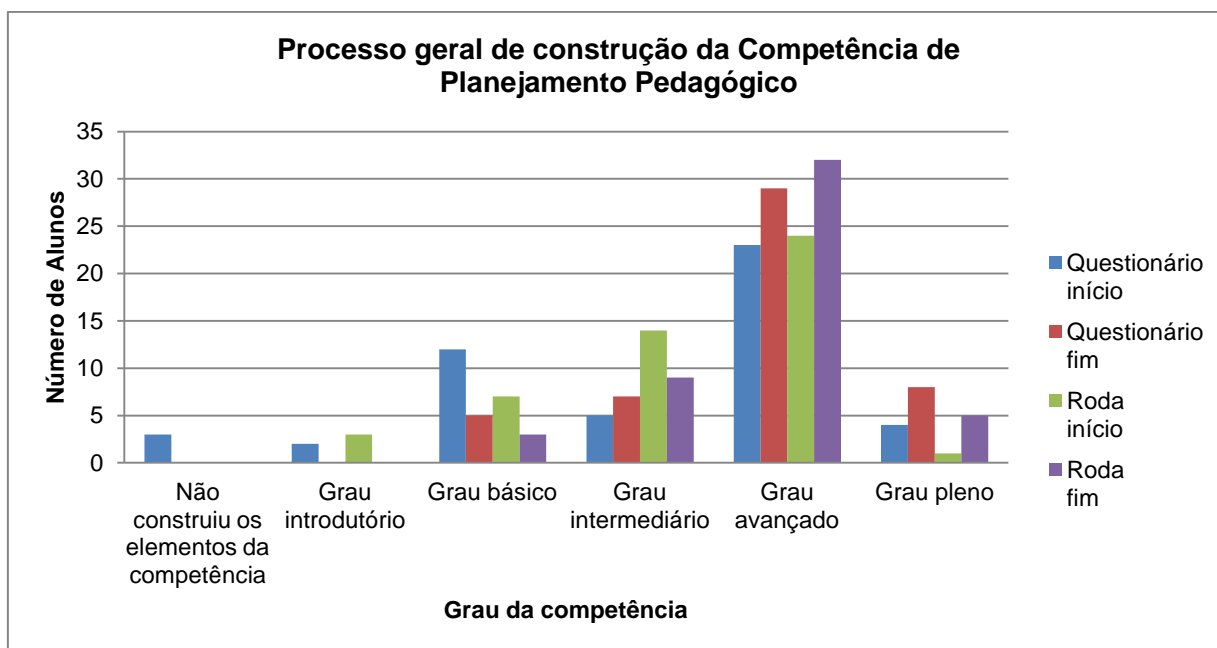


Figura 47 - Comparação Geral entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Planejamento Pedagógico por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

A competência de Planejamento Pedagógico foi avaliada pelas turmas: 3% do total de alunos entendiam que não havia construído tal competência. Ainda 4% dos alunos avaliaram-se no grau introdutório, 20% no básico, 20% no intermediário, 48% no avançado e 5% em grau pleno desde o início do curso. Em relação às autoavaliações finais, a turma mostrou um avanço geral, pois 7% se indicaram em grau básico, 17% em grau intermediário, 62% avançado e 14% em grau pleno de construção da competência de Planejamento Pedagógico em relação aos elementos básicos descritos para ela nesta tese.

A evolução da competência de Planejamento Pedagógico acerca do conflito, manutenção ou avanço nos seus graus é representada na tabela 23:

Planejamento Pedagógico						
Processo de construção de competências: comparação entre a autoavaliação inicial e final	Turma 1 (alunos experientes em EAD)		Turma 2 (alunos inexperientes em EAD)		Turma 3 (alunos experientes e inexperientes em EAD)	
	Questionário	Roda	Questionário	Roda	Questionário	Roda
Mantiveram-se no mesmo grau	7 (6 em grau avançado)	8 (8 em grau avançado)	8 (6 em grau avançado)	10 (8 em grau avançado)	3 (3 em grau avançado)	6 (4 em grau avançado)
Avançaram no grau de competência	7	7	8	9	10	8
Conflito quanto ao grau de competência	1	0	4	1	1	0

Tabela 23 - Comparação entre as Autoavaliações Iniciais e Finais sobre o Processo de Construção da Competência de Planejamento Pedagógico em cada Turma por meio do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências

A competência de Planejamento Pedagógico foi avaliada, derivando em 50% da turma 1 e 46% da turma 2, mantendo o mesmo grau de competência no seu processo de construção, na maior parte também em grau avançado. A turma 3 apresentou como resultado da sua autoavaliação 64% de participantes que consideraram avanço na construção desta competência.

Na atividade de elaboração de planejamento pedagógico para uma “aula a distância”, apesar das dificuldades encontradas por todos, os grupos atingiram o objetivo a partir da estrutura e dos materiais de apoio apresentados às turmas. Isso encorajou, principalmente a turma 3, no processo de construção desta competência, o que pode ser explicado pela interação mais intensa nesta turma na atividade específica de planejamento pedagógico.

Ainda pode se considerar o que expõe Perrenoud (1999) de que se parte do já visto e/ou vivenciado para inventar novas soluções que respondem à situação

presente em um “funcionamento cognitivo [que] pertence tanto à ordem da repetição como à ordem da criatividade” (PERRENOUD, 1999, p. 26). Entretanto, o sujeito pode compreender que lhe faltam recursos que achava já ter construído. Assim, sobre o conflito entre os graus na competência em questão, alguns alunos analisaram conforme os trechos a seguir:

Participante 44 (Análise Final):

Referente ao questionário de mapeamento, as mudanças ocorridas estão relacionadas à compreensão dos conceitos e reflexão em relação à prática. O planejamento pedagógico não depende da tutora do Curso em que estou trabalhando, assim a competência neste elemento não atingiu o nível pleno. Em muitos momentos, discordo da forma como o conteúdo é apresentado ao aluno.

Participante 7 (Análise Final):

Nas demais competências, sinto a necessidade de me avançar teoricamente. Mas acredito que, na prática, realizando as simulações como aluno, tutor e professor, a barreira inicial de que é muito difícil avaliar, ter sensibilidade didática para que o aluno compreenda o conteúdo e se comunicar claramente, nesta modalidade de ensino, se “quebrou”. O fundamental, quando se pensa em EaD, é adaptar e reelaborar todas as atividades, que antes eram preparadas para o Ensino Presencial, para o Ensino a Distância, levando em consideração as especificidades da modalidade e o público-alvo que se irá trabalhar. Com organização e planejamento se torna mais fácil desenvolver as demais competências. Quanto aos resultados “Grau Básico”, apontados em quase todas as competências na autoavaliação, feita através do questionário, ocorreram porque penso que há muito a se aprofundar e estudar para que chegue o dia em que possa me avaliar com nível avançado. Nível pleno, então, acho quase impossível. Bem dizer uma utopia, pensando em uma modalidade que ainda se está em construção e em constante atualização.

Participante 15 (Análise Final):

Observando o quadro comparativo das respostas ao questionário, percebi a diferença na competência do Planejamento. Quando respondi pela segunda vez, refleti sobre a prática em nosso encontro sobre planejamento, destacando que não houve clareza na expressão das ideias. Acredito que não tenha entendido bem a orientação da professora e também por planejar em grupo. Vejo que ainda temos dificuldades em realizar trabalho coletivo. Preciso desenvolver mais esta habilidade.

Os discentes tiveram a oportunidade também de compreender a diferença entre as modalidades a distância e presencial. Portanto, alguns alunos inicialmente avaliaram sua competência de Planejamento Pedagógico com base na sua experiência presencial. Ao deparar-se com as particularidades do planejamento para a EAD, verificaram a necessidade de rever a competência, de acordo com as análises das participantes 7 e 15. Alguns alunos avaliaram inicialmente essa competência em relação ao professor responsável ou ao curso em que trabalham, embora se tenha salientado que era uma autoavaliação, ou seja, referia-se ao próprio indivíduo respondente. Essa questão foi mencionada pela participante 44, porém refere-se a um número pouco expressivo de alunos.

A participante 7 traz a questão de poder pensar o planejamento para a EAD por meio das estratégias pedagógicas utilizadas. Rodrigues (2011, p. 80) explana sobre o tema afirmando que é importante incluir “adoção de linguagens diversificadas, de metodologias interativas, de acompanhamento individualizado e processos avaliativos contextualizados, bem como o desenvolvimento da interaprendizagem de cunho colaborativo”. Além disso, conforme Altet (2001, p. 32) observa sobre a formação de professores reflexivos: “Os formadores dizem que ‘sentem falta de instrumentos apropriados para analisar as práticas e as situações’ e que os conceitos produzidos pela pesquisa didática e pedagógica parecem-lhes capazes de ajudá-los a explicitar suas ações”. Os depoimentos mostram que houve este movimento no sentido de refletir sobre a sua ação pedagógica. No caso daqueles tutores que não têm a oportunidade de auxiliar no planejamento junto ao professor, puderam realizar uma análise da prática que acompanham, bem como pensar sobre as alternativas que utilizariam, se estivessem no papel de professor.

Logo, a partir das atividades do curso e da reflexão proporcionada por essas interações, o aluno pode rever a sua prática e a de seus parceiros, como também seu CHA quanto ao planejamento pedagógico voltado à EAD. O conflito ocorreu ao conhecer alguns instrumentos, como diz Margerite Altet (2001), e voltar-se às construções realizadas nesta categoria, mas dentro do contexto da EAD. Os participantes salientaram a necessidade de maior e mais frequente abordagem das questões de planejamento pedagógico aplicado à educação a distância para qualificar os processos.

9.3.1.7 Dificuldades encontradas na coleta de dados para a Unidade de Análise I

Verificou-se como principal contribuição a abertura e o incentivo à reflexão ou prática reflexiva para a construção de competências e aperfeiçoamento do trabalho docente e do tutor. Em síntese, a análise dos dados desta Unidade baseou-se nas obras de Perrenoud (1999, 2001, 2002) e Piaget (1973, 1978, 1995). Outros autores foram citados de forma complementar quanto à especificidade da categoria, quando necessário.

A pesquisadora enfrentou algumas dificuldades para obter um panorama o mais fiel possível dos graus iniciais e finais de competências por meio do seu processo de mapeamento com cada indivíduo e turma. Tais pontos são tratados a seguir, a partir especialmente dos trechos ilustrativos das análises escritas nos “Quadros Comparativos de Competências” apresentados ao longo desta unidade.

Alguns alunos mencionaram dificuldade em compreender os instrumentos (Questionário de Mapeamento de Competências e Roda das competências), porque avaliaram seu curso ou professor responsável pela disciplina em vez de **se** avaliarem. É preciso salientar que foi explicado aos alunos que se tratava de autoavaliação, o que corresponde à verificação quanto às próprias competências.

Outros participantes referiram ter respondido rapidamente às autoavaliações, especialmente no início, sem maior reflexão. Assim, alguns quadros apresentavam grande diferença entre questionário e roda. Desse modo, para alguns alunos isso interferiu em resultados como de manutenção ou conflito de graus de competências.

Uma terceira dificuldade enfrentada neste procedimento é que alguns participantes claramente responderam ao questionário no sentido de como gostariam de estar e/ou perceberem-se no seu processo de construção, superestimando seu grau naquela(s) competências(s). Da mesma maneira, outros que não tinham experiência em EAD avaliaram-se em grau avançado em competências como Didática e Planejamento Pedagógico para a EAD. Ainda alunos com dificuldades no uso de AVAs, a exemplo do MOODLE, sinalizaram a competência de Fluência Digital também em grau avançado. Ao receberem o Quadro de Mapeamento de Competências, comentavam que haviam sido condescendentes com eles ou não tinham clareza sobre seus recursos em relação à EAD, portanto, a autoavaliação não condizia exatamente com a realidade. A participante 11 compreendeu o resultado do seguinte modo:

Participante 11 (Análise Final):

Com base nos questionários e nas rodas das competências, observou-se um avanço nas competências as quais inicialmente classifiquei como básicas para o trabalho de tutoria (didática, planejamento pedagógico e avaliação da aprendizagem) e as quais logo no início do curso percebi que seriam competências **que, apesar de eu acreditar já tê-las desenvolvidas, necessitariam de um estudo mais aprofundado**, para que me possibilitasse trabalhar como tutora/professora. No decorrer do curso, busquei desenvolver estas competências, com a utilização dos materiais disponibilizados, bem como por meio de outras pesquisas que me levaram de fato a desenvolver essas competências de forma satisfatória. [grifo meu]

Participante 11 (Na avaliação coletiva sobre o MP-CompEAD):

[...] Hoje foi o dia mais gratificante. Por quê? Porque no primeiro dia eu fiz a Roda das

Competências, etc., havia coisas que eu achava que eu não tinha desenvolvimento nenhum e tinha coisas que eu achava que tava mais ou menos e tem coisas que eu achava que tava bastante desenvolvida. A organização, sempre fui muito organizada, então, sabia que estava tranquilo. Mas, o resto tinha coisas que eu achava que eu não tinha conhecimento como, por exemplo, a parte de TIC. Eu achava que eu não tinha conhecimento. Na verdade, eu tinha um conhecimento bastante avançado. Então, já a parte pedagógica eu achei que eu tinha uma área intermediária, mas na verdade eu não entendia coisa nenhuma. [risos] Como eu sou muito organizada, eu pensei que a parte de planejamento pedagógico estaria num nível intermediário, mas eu não entendia coisa nenhuma! Então, daí o que eu botei no meu PDI foi exatamente isso [...].

Foi citado ainda que, inicialmente, havia má compreensão acerca de uma ou mais competências. Assim, principalmente em competências, como didática e planejamento pedagógico, a autoavaliação foi realizada com base na modalidade presencial, embora o foco do curso do MP-CompEAD fosse a educação a distância.

Isso traz discrepâncias entre o que os alunos relatavam como dificuldades, o que apresentavam nas atividades durante o curso e os resultados das avaliações a partir dos instrumentos. Uma hipótese para explicar tal resultado é a falta de um trabalho pedagógico na educação superior acerca do significado e do que envolve uma autoavaliação, bem como da experiência em realizá-las em uma perspectiva de refletir sobre o próprio processo de construção de conhecimentos e/ou competências.

Apesar de encontrar as dificuldades apresentadas quanto à maior precisão dos dados sobre as construções dos participantes, as análises dos “Quadros Comparativos de Competências” e as autoavaliações, de acordo com os resultados dos gráficos e tabelas apresentados nesta Unidade I, ainda permitiram que eles identificassem aprendizagens proporcionadas por meio do MP-CompEAD. Com o mapeamento inicial e final identificaram-se diminuição em graus mais baixos de construção e aumento nos graus mais elevados. Dessa forma, demonstraram avanços no processo de construção, do ponto de vista dos alunos, para uma parcela significativa deles. Neste sentido, conforme o curso foi avançando, a pesquisadora e ministrante pode constatar melhor entendimento das situações de simulação, cenário e estudo de caso, com boas apreciações sobre elas.

A situação de conflito demonstra maior criticidade, reflexão e clareza sobre o próprio processo de aprendizagem. Após a verificação desse resultado pelo aluno e aproveitando pedagogicamente a sua surpresa, explicou-se que não é possível “desaprender” algo. Portanto, foi solicitado que refletisse e realizasse a análise do fato. O conflito como resultado da comparação entre as avaliações inicial e final serve como uma ferramenta pedagógica para que o sujeito identifique as razões

desse conflito e realize construções em novo patamar. Da mesma forma, possibilita pensar sobre novas ações para o seu desenvolvimento.

A realização de um momento de avaliação do curso e do MP-CompEAD, o qual foi apresentado e explicado na última aula, mostrou-se essencial como complemento à verificação das contribuições deste modelo pedagógico também por outra perspectiva. Compilaram-se esses dados na Unidade de Análise a seguir.

9.3.2 Unidade de Análise II: Contribuições do MP-CompEAD

A partir da avaliação dos alunos realizada tanto individual quanto coletivamente, com auxílio das perguntas norteadoras citadas no item 9.2, foram criadas quatro categorias formadas pelos elementos da estrutura de um modelo pedagógico. Buscou-se analisar as contribuições do MP-CompEAD como modelo do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa (concluintes dos cursos). Tais categorias são apresentadas a seguir, juntamente com os dados coletados e trechos de apontamentos ou relatos dos alunos registrados na forma escrita ou em áudio, que se mostraram representativos quanto ao ponto em questão.

9.3.2.1 Categoria 1: Arquitetura Pedagógica

Primeiramente, apresentam-se os aspectos positivos e negativos que se enquadram na categoria “Arquitetura Pedagógica”, abordados pelos sujeitos participantes, conforme a tabela 24.

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração para a compreensão da: <ul style="list-style-type: none"> ○ EAD como modalidade organizada ○ Necessidade de mudança de 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de maior carga horária • Espaço de tempo curto entre as aulas

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<p>metodologia para a EAD</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Necessidade de inclusão das TIC na educação ○ Importância do planejamento pedagógico para a EAD <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de referencial teórico sobre o tema • Qualidade do material de apoio e referências bibliográficas • Forma de organização do curso no MOODLE 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestão de participação de tutor • Necessidade de que a primeira aula seja de instrumentalização para o uso do Moodle

Tabela 24 - Aspectos Positivos e Negativos da Categoria Arquitetura Pedagógica do MP-CompEAD

Sobre os aspectos positivos desta categoria, os dois participantes a seguir mencionam a compreensão da “EAD como modalidade organizada”, a “necessidade de mudança de metodologia para a EAD” e “de inclusão das TIC na educação”:

Participante 20:

Vou falar pela minha parte. Eu acreditava que era ter uma fluência digital boa e uma didática boa. Não pensava na questão da avaliação, achava que era uma coisa aglomerada e, na verdade, quando o professor e tutor não constrói uma das competências, desanda a maionese. Não existe estrutura. Olhando a arquitetura pedagógica, se não tem a organização e a didática, não flui. Os alunos ficam perdidos, não realizam o *feedback*. Então, acredito eu, que competência melhorou nossa visão do EAD como uma modalidade organizada, como uma modalidade que realmente pode auxiliar o ensino-aprendizagem dos alunos. Se não tem essas seis competências, não flui.

Participante 18:

Eu também tive a percepção além do curso EAD, essa percepção, inclusive, no ensino presencial, porque a partir dessas reflexões que a gente fez em aula, foi possível perceber que o ensino presencial hoje como está, ele já é ultrapassado. Essa relação do professor ficar só passando informações enquanto os alunos já estão aqui na frente dele vendo essas informações, se torna algo repetitivo e cansativo. Então, há uma necessidade de uma mudança completa de uma forma de ensino, e essa mudança completa, eu digo assim, não é só o ensino a distância, mas as novas tecnologias no ensino, quer dizer, em qualquer forma de ensino agora está incorporado às novas tecnologias e elas tanto por parte dos alunos em relação aos professores. Eu sou um professor veterano então eu enfrento essa realidade nas turmas que os alunos estão mais preparados, com mais fluência digital do que eu. Com isso, o curso me proporcionou exatamente isso: ver a mudança na metodologia de aula. E essa mudança tecnológica passa por todos esses aspectos não só fluência digital, mas a comunicação escrita, a didática, realmente um planejamento, a própria avaliação também me fez pensar, porque se avalia de uma forma global, agora, não é bem assim. Tem que se avaliar caso a caso, mais individualmente.

Os comentários demonstram o entendimento dos alunos sobre a educação a distância após o curso como uma modalidade educacional que precisa de uma estrutura, de uma organização administrativa e pedagógica para que possa ser desenvolvida. Além disso, os participantes abordam o uso de TIC para apoiar sua realização não como repositório, mas, sim, como recurso atrelado a uma intencionalidade pedagógica.

A Participante 15 comenta sobre a organização da arquitetura pedagógica no AVA:

Participante 15:

[...] O primeiro box ali no Moodle, depois os próximos, eles foram bem distanciados. Então, eu não me senti acuada, assim, "tem muita coisa pra fazer, tem muita coisa pra fazer!". Eu não me senti assim. Eu me senti com condições de fazer todas as atividades propostas. Porque a gente vai participar de cursos que parece que a gente não dá conta! E aí a cabeça vai dando um nó. E eu achei que o curso, no primeiro box, tinha mais coisa pra fazer. Mas, nos outros tinha uma medida suficiente. Um equilíbrio e achei bem positivo. Não to sofrendo pra fazer. Acho que esse ponto do equilíbrio na organização das atividades disponíveis tá bem.

Behar (2009, p. 26) explica que:

Assim, os aspectos organizacionais devem ter uma estrutura bem integrada, de tal forma que as partes (propósitos, tempo, espaço, atuação dos participantes, organização social da classe) se relacionem e formem um todo harmônico.

Dessa maneira, os alunos compreendem a trajetória pretendida com o curso e podem sentir-se mais tranquilos quanto à realização das atividades e ao que é esperado deles. Outra aluna complementa com a questão da importância do planejamento pedagógico para a EAD:

Participante 39:

Eu acho o curso bem interessante e instigante. Acho que me ajudou, porque eu entrei há pouco tempo, peguei duas disciplinas EAD sem muita noção de planejamento, nada disso. No decorrer do curso, eu me deparei assim com várias questões que me levaram a reformular e a levar pra essa atividade que eu faço o que eu estava aprendendo. O que eu senti foi pouco tempo para eu conseguir me dedicar às atividades do curso, porque eu achei mais importante levar o que estava aprendendo do curso pra lá, na verdade. A gente tá pensando em montar um núcleo mais forte EAD entre os professores envolvidos com isso no curso.

Participante 21, no papel de mediadora, complementa:

Que vai ao encontro dos estudos de caso que a gente estudou, né? Então, também é vantajoso.

Participante 39:

Foi bem interessante. Eu estava até comentando com a Daisy que tem uma das disciplinas que é junto com outra professora, a gente não tem tutores. E aí assim: a falta de planejamento às vezes gera essa questão "ah, o que a gente vai fazer essa semana?". E isso tem de ser pensado antes, né? Aí teve um momento que a gente tinha colocado uma produção textual e eu estava fazendo a correção, revisão, devolvendo para cada um. E a colega disse: "essa semana vamos fazer uma nova

produção textual". E eu disse: "não, para aí, eu ainda tenho que corrigir e fazer a devolução". Qual é o objetivo? Porque não é só ter que ter atividade, mas pensar o porquê, né? Para que a gente quer fazer isso? Qual é o objetivo? Aí o desafio de pensar antes o planejamento do semestre. Não é simplesmente ir fazendo e abrindo atividades, assim sabe?

O planejamento pedagógico envolve os aspectos metodológicos da arquitetura que

[...] tratam não somente da seleção das técnicas, dos procedimentos e dos recursos tecnológicos [...], mas também da relação e da estruturação que a combinação desses elementos terão. Ela vai depender dos objetivos a serem alcançados e da ênfase dada aos conteúdos previamente estabelecidos. [...] Os aspectos metodológicos têm relação direta com os objetivos do curso (BEHAR, 2009, p. 28).

No quesito conteúdo, vários alunos nas três turmas comentaram sobre a qualidade do material de apoio e das referências bibliográficas. Ainda a combinação dos materiais com as discussões e apresentações propiciou, segundo eles, um bom referencial teórico sobre as competências na educação a distância. Conforme Behar (2009) salienta-se a necessidade de levar em consideração o *design* dos materiais, a interação que proporciona e a forma de disponibilização, entre outros pontos. No MP-CompEAD procurou-se tomar o cuidado de adequar os materiais a cada competência tratada na semana.

Já em relação aos **aspectos negativos**, os alunos citaram, nas três turmas, também a necessidade de ampliação da carga horária do curso. O diálogo a seguir ilustra esse ponto:

Participante 3:

Eu faria essa leitura de outra forma. Deveria aumentar a carga horária.

Participante 43:

Isso!

Participante 3:

Porque todas essas atividades, inclusive nessa quantidade de atividades, foi o que deu pra mim até mais clareza de entender melhor o que era cada uma dessas competências. Então, eu acho que é justamente o contrário. Diminuir as atividades talvez prejudicasse um pouco na compreensão. Eu já sugeriria que a oficina fosse um pouco mais...

Participante 42:

O curso, né!

Participante 7:

De repente poderia ser de 15 em 15 dias, por exemplo... [burburinho] Para ter esse tempo até com relação a isso daí pra poder fazer esse monte de coisas, porque diminuir essas atividades, eu acho que a gente não teria toda essa interação pra poder viver os três papéis, né? [...]

O espaço de tempo quinzenal foi mencionado em apenas uma turma. As demais referem apenas aumento da carga horária. Essa última sugestão foi incorporada na reconfiguração do modelo pedagógico.

Os alunos, especialmente aqueles sem experiência, solicitaram a presença de um tutor para conhecer e acompanhar sua prática, conforme afirma a Participante 5:

Participante 5:

[...] Na avaliação da Oficina, fica de sugestão do auxílio de um tutor, tanto presencial (para as aulas presenciais) como para as atividades EAD, para também vivenciarmos essas relações entre professor-tutor-aluno.

Os alunos com experiência, por outro lado, sentiram a necessidade de reforço virtual pelos alunos-tutores da semana ou por um tutor auxiliar da ministrante quanto ao papel a ser desempenhado na semana. Nas três turmas, os sujeitos tiveram problemas em organizar-se para exercer os papéis. Esse foi um dos motivos também para pedirem um espaço de tempo entre as aulas.

Por isso, a inclusão de um tutor apoiando o desenvolvimento do curso foi incorporada ao modelo pedagógico na sua reconfiguração. Para a turma de alunos sem experiência em EAD, a participação de um tutor no curso serve como um exemplo de atuação nesse papel. Para os participantes de modo geral, neste caso, é esperada a contribuição do tutor à medida que

[...] acompanha os participantes durante toda a trajetória de aprendizagem; comunica-se com eles sobre dúvidas na organização do tempo ou na execução das atividades, identifica dificuldades e busca soluções, [...], comunica-se com aqueles que não participam identificando as causas, estimula a participação dos alunos e acompanha a interação (MOREIRA, 2009, p. 373-374).

Com isso, estará auxiliando na organização e na realização das atividades para um melhor aproveitamento do curso.

Na turma parte dos alunos reclamou da interface do MOODLE e das dificuldades de uso desse AVA, solicitando uma aula de instrumentalização. Entretanto, um dos pré-requisitos do curso era ter conhecimentos básicos acerca do ambiente, que podem ser construídos em curso de instrumentalização oferecidos regularmente pela universidade. Também foi disponibilizada a Área de Testes para realizarem as explorações da ferramenta.

Os alunos apontaram a necessidade de aulas e dinâmicas de entrosamento presenciais, o que denota pouca aproximação quanto à cultura de EAD, especialmente pela turma 2. O primeiro grupo de alunos da turma 1 que vivenciou o papel de professor criou um grupo no *Facebook* para planejar a composição de seu fórum e discutir o andamento dele. Nenhum aluno utilizou o MOODLE para fazer essas combinações, embora se tenha enfatizado a possibilidade de fazê-lo na Área de Testes. As combinações foram realizadas presencialmente na maior parte das vezes.

Nesse sentido, surge a questão do desenvolvimento da cultura digital nos processos educacionais, pois pela internet é possível igualmente trabalhar em grupo. Pino e Zuin (2012, s.p.) falam sobre cultura digital:

[...] Torna-se possível conceituar a presença das TIC nos processos comunicacionais, inclusive os desenvolvidos na formação de professores, como uma manifestação de um novo espírito do tempo, de uma nova cultura; uma cultura na qual a palavra digital se faz presente em praticamente todas as relações sociais. É nessa cultura que o computador não se limita à condição de instrumento de trabalho, mas sim se torna um aparelho que proporciona "a realização de encontros sociais e particulares, processamento e transmissão de dados, a elaboração de atividades de trabalho e de diversão, televisão e comunicação, concentração e dispersão, ser ignorado ou ser percebido [...]" (TÜRCKE, 2010, p. 44).

Portanto, mostra-se importante trabalhar mais com os professores e os tutores acerca da cultura digital e das possibilidades de cooperação por meio dos recursos digitais não só como atividades a propor aos alunos, mas também a realizar entre os membros da equipe pedagógica. Esse exercício contribuirá para o desenvolvimento de novas estratégias e perspectivas para as práticas no meio virtual.

9.3.2.2 Categoria 2: Estratégias Pedagógicas

Na categoria “Estratégias Pedagógicas”, os participantes apontaram os aspectos exibidos na tabela 25.

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de “atividades reais”, cenários, simulações, estudos de caso ou trabalho com problemas • Possibilidade de conhecer e simular atuação/colocar-se nas diferentes funções ou papéis (professor, tutor e aluno) da EAD • Possibilidade de interação • Possibilidade de trabalhar em conjunto ou equipe • Disponibilizar atividades sobre cada competência (por ex.: como se organizar, como planejar, repensar sobre avaliação, sobre didática) • Espaço para reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Fechamento mais aprofundado do desempenho dos papéis nos fóruns • Abrir possibilidade para criação ou especificação de contextos das simulações por cada aluno

Tabela 25 - Aspectos Positivos e Negativos da Categoria Estratégias Pedagógicas do MP-CompEAD

As participantes 43 e 18 comentam sobre as atividades de simulação, estudo de caso e análise de cenário, as quais buscavam a reflexão sobre os problemas. A primeira utiliza o exemplo de uma dessas atividades:

Participante 43:

E ela dá a discussão, ela coloca mesmo, por exemplo, só um tutor sabia, a outra tutora e o professor não sabiam, e aí? Como é que tu te vê nisso? [...]

Participante 18:

Ela botar coisas para gente discutir como os estudos de caso ou as atividades que a gente ia pra casa pra fazer, aliás, era sempre pra gente refletir. Isso é legal! Pra gente entender na prática ou levantar situações sobre o que pode estar errado, como vai criar... Isso faz a gente pensar. Mesmo que seja aquela coisa da obrigatoriedade de entregar...

A Participante 7 aborda a questão dessas estratégias pedagógicas e sua contribuição para a construção de competências:

Participante 7:

Achei o modelo super bem-estruturado. Gostei dessa colocação de terem os papéis, o tema... Achei que teve bastante produção, a gente teve que produzir bastante. Achei bem feito os problemas.

Trabalhar com problemas foi uma novidade. Gostei bastante.

-Mediadora convidada:

E essa tática contribuiu para construir competências?

Participante 7:

Contribuiu bastante. E essa escolha dessas competências eu achei super benfeitas, assim, pra essa condição. Ao longo do curso, deu para ver que a fluência digital é uma coisa superimportante, que não era tão explícita no início, quer dizer, eu aprendendo essas coisas ao longo do curso e foi me motivando bastante e até para fazer um curso também e tal. Eu vi que não é um bicho de sete cabeças. Então, foi um aprendizado real de não saber nada e agora eu sei várias coisas.

Perrenoud (1999) salienta a importância de introduzir situações-problema nos processos educativos e relembra vários didáticos que trabalharam sobre esse assunto, sobretudo Philippe Meirieu, seu principal desenvolvedor. Barba e Capella (2012, p. 19-20) apontam a abrangência desse tipo de estratégia pedagógica e a relevância da inserção das TIC:

Duas práticas pedagógicas para ensinar para a vida, e não somente para a sala de aula, são: o aprendizado baseado na resolução de problemas (PBL) [...] e os projetos de compreensão. Hoje, estas estratégias necessitam, de maneira imprescindível, que seja utilizado o potencial tecnológico oferecido pela informática e um ambiente virtual de aprendizado em rede que possibilite aos alunos interagir num espaço muito mais amplo por meio do qual possam construir conhecimento [...].

Perrenoud (2002) coloca que a situação-problema pode ser retrospectiva e prospectiva, isto é, tratando de acontecimentos passados ou preparando para enfrentar problemas futuros. Pode-se, então, simular e analisar cenários em um contexto onde aplicamos esquemas de ação. Perrenoud (2002, p. 38) cita Jean Piaget para explicar esse conceito:

Com efeito, as ações não se sucedem por acaso, mas repetem-se e aplicam-se de forma semelhante às situações comparáveis. De forma mais precisa, elas se reproduzem como se, aos mesmos interesses, correspondessem situações análogas; porém, elas se diferenciam ou se combinam em um novo arranjo se as necessidades ou as situações mudam. Vamos denominar esquemas de ação tudo aquilo que, em uma ação, pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação com relação à seguinte, ou seja, tudo o que existe de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação (PIAGET, 1973, p. 23).

Desse modo, os alunos aplicam seus esquemas, refletem e podem verificar se lhes faltam recursos para compreender e/ou resolver as situações propostas. E isso, aliado ao incentivo e *feedback* constantes, pode proporcionar avanços no processo de aprendizagem.

A proposta de colocar-se no papel de professor ou de tutor permitiu que vivenciassem algumas dificuldades que ocorrem na EAD, como mostra o comentário a seguir:

Participante 43:

E os fóruns! Pontuação agora? Mas, eu sou tutora, tenho que esperar o aluno postar. O aluno não postava. Aí eu mandava mensagem, ninguém me respondia.

O segundo aspecto positivo que os alunos referiram foi o entendimento sobre os papéis, as atribuições de cada ator e suas respectivas competências, além de abertura e incentivo para a reflexão.

Participante 16:

Sem sombra de dúvida o Modelo MP-CompEAD e curso Oficina Construindo Competências para a EAD favoreceu, e muito, o desenvolvimento e principalmente a reflexão sobre o gerenciamento das minhas competências. Pude compreender com maior clareza que o processo educativo em EAD requer habilidades e técnicas específicas e que a relação entre Professor – Tutor deve ocorrer em parceria, com cada um assumindo suas específicas responsabilidades na prática educativa para que se desenvolva um trabalho de qualidade. [...]

Um dos pontos mencionados de forma mais frequente foi a questão das trocas de papéis. A participante 48, que não tem experiência em EAD, relata o seguinte:

Participante 48:

Eu não tenho experiência nenhuma nem como professora, nem como tutora, nem como aluna de educação a distância. Sou professora de colégio presencial. Então, na verdade, eu acho que quem teve a dificuldade... Mas, eu não senti essa dificuldade. Ela disponibilizou um quadro, né? Então, eu achei muito interessante poder sentir a realidade de professor, tutor e aluno. Claro que existem as dificuldades "ah, eu nunca fui professora, como eu vou planejar, como vou me colocar no lugar?". Mas, eu achei muito interessante a gente poder atuar nos três previstos, né? E ver como é que funciona. Então, achei isso muito válido, porque deu para perceber um pouco como é que funciona cada realidade. Cada semana tu sentia "ah, agora eu sou aluna", "agora sou professora". Então, achei muito interessante sim.

Logo, simular a prática, colocando-se no lugar do outro (professor, tutor ou aluno) e pensando nas articulações a serem realizadas na ação pedagógica permite trabalhar as representações que cada um tem desses papéis (BAILLAUQUÈS, 2001). Com isso, estabelece-se uma prática reflexiva sobre o trabalho pedagógico em educação a distância e constroem-se as competências para a atuação neste contexto.

A Participante 10 aborda as estratégias pedagógicas com TIC, a troca de papéis, a interação e *feedback*, embora ainda traga uma fala dos alunos com e sem

experiência em EAD – imigrantes digitais – de sentirem falta de momentos presenciais.

Participante 10:

O modelo adotado pela ministrante foi muito eficiente no seu objetivo de construção de competências. A proposta de oficina permitiu que durante o curso tivéssemos a oportunidade de vislumbrar a participação nas três interfaces da plataforma e vivenciar as experiências tanto como professor, tutor e aluno. Assim, pode-se entender e refletir de todas as perspectivas, acumulando os conhecimentos em cada forma de interação e participação. Outro ponto importante foi a exploração da ferramenta Moodle e seus recursos. Mesmo participando de cursos EAD há quase dois anos, tive a oportunidade de em pouco tempo utilizar diversas ferramentas de que não tinha conhecimento. Além disso, as aulas presenciais permitem a interação entre os colegas, potencializando o aprendizado com a troca de experiências presencial, algo que não ocorre no ensino totalmente EAD. As diversas ferramentas didáticas adotadas permitem a motivação do aluno e incentiva a interação da turma, especialmente nos fóruns. Um ponto de grande relevância é o fato da pronta resposta da ministrante às nossas postagens. A presença constante da Daisy no AVA estimula o comprometimento da turma e dos alunos, que se sentem acolhidos e “importantes” no ambiente virtual.

Conforme Schneider (2007, p. 28),

[...] os alunos precisam estabelecer relações, pois não há interesse em registrar se o aluno memoriza informações, mas, sim, se conseguiu reestruturar significações anteriores, produzir boas diferenciações e construir outras/novas significações. Ou seja, dar lugar, segundo Barbosa (2006) a uma pedagogia reflexiva, visto que não basta utilizar, nesse caso, os recursos informáticos, é preciso problematizá-los e produzir novas relações. O conhecimento passa a ser produto de interação individual e interindividual que ocorre através de trocas afetivas, respeito mútuo, investimento de interesses e valores, tomada de consciência (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999; BEHAR; KIST; SCHNEIDER, 2004).

Outro aspecto positivo abordado em todas as turmas é a abertura e o incentivo ao processo de reflexão, já discutido nesta tese, o qual foi explorado em todas as estratégias. Essa ação foi importante, principalmente, para os sujeitos sem experiência e formação pedagógica, conforme comenta a participante 32.

Participante 32:

Ao contrário da colega eu não tenho formação na área de licenciatura nem experiência em docência. Então, grande parte das competências era para mim novidades, porque eu nunca tinha refletido sobre didática, sobre planejamento pedagógico, mas, então, foi muito bom por isso por ter iniciado esse meu processo de reflexão. E são reflexões que eu sei que eu vou levar para o resto da minha vida, que eu vou continuar refletindo.

Os alunos citaram ainda a possibilidade de trabalho coletivo pela dificuldade que representa e a oportunidade de trabalhar cada uma das competências, com atividades específicas para cada uma delas. Entretanto, em função dessa arquitetura pedagógica, a carga horária mostrou-se insuficiente para realizar um

fechamento dos papéis e do exercício dos fóruns de maneira mais aprofundada, como apresenta os diálogos abaixo em duas turmas:

Participante 14:

Eu achei que faltou fazer na semana um fechamento dos papéis nos fóruns, né?

Participante 43:

Ah, eu também!

Participante 14:

Naquela semana o que aconteceu, né, como os professores se sentiram, como os tutores se sentiram... Os alunos que contribuíram, se conseguiram fazer uma interação. Acho que faltou esse fechamento. Todo mundo foi professor, tutor e aluno, mas, em nenhum momento, ninguém conseguiu falar sobre isso. Possibilitou uma vivência, mas não uma avaliação dessa vivência. Eu fiz no meu diário, mas, enfim, foi individualizado. Eu acho que é uma coisa importante a se fazer no grupo.

Participante 26:

Isso envolve a questão do tempo, né? Esses dias eu estava lendo um artigo sobre o ensino do pessoal do SEAD, porque os professores, enfim, às vezes não aproveitam o curso ou se inscrevem em um curso como esse e, depois, também não o realizam todo. Tudo envolve essa questão do tempo. O que tu falou assim... É que realmente... Mas, aí, depende do tempo daquela pessoa se dedicar...

Participante 21, no papel de mediadora:

É... Mas assim ó... A ideia que acredito que foi a mesma da [participante 3] é de 15 em 15. Uma presencial e uma a distância pra dar justamente esse tempo de organizar, de inserir, de responder, não alterando o conteúdo que já tem e não aumentando o conteúdo também para não sobrecarregar, não ficar a mesma coisa, né? Mas, dividir esse conteúdo em uma presencial e outra a distância, uma presencial e outra a distância. Dá uma esticadinha...

Participante 3:

E acrescentar um momento de fechamento pra cada um dos papéis.

Participante 41:

Eu tenho um tempo muito curto também, né? Demanda mais tempo. Mas é discutir. Uma dificuldade que a gente teve depois que a gente passou pelo papel de tutor era discutir. Quem foi professor, quem foi tutor, aluno, então, faltou fazer uma discussão.

Participante 6:

Concordo com a colega.

[...]

Participante 47:

Na outra semana trocou e ninguém falou nada. E trocou o próximo e trocou de novo.

[risos]

[...]

Participante 41:

É um momento mais de troca, por exemplo, tu tem mais experiência em tutoria, daqui a pouco tenho dificuldade na realização... Trocar o que foi melhor, como eu posso melhorar nisso, trocar experiências, de repente.

-Mediadora convidada:

Reservar um tempo para isso...

Participante 47:

Uma hora do presencial.

-Vários alunos concordam.

Tal sugestão foi incorporada ao modelo. Neste processo investigativo, não somente os alunos aprendem, como também a própria ministrante-pesquisadora. Freire (1997, p. 25-26) aborda essa bela questão:

É preciso que desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

9.3.2.3 Categoria 3: Competências

Os alunos indicaram os seguintes aspectos sobre a categoria Competências, apresentadas na tabela abaixo:

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de conhecer o conceito de competências • Reflexão e discussão acerca das competências • Compreensão sobre competências específicas para cada perfil • Possibilidade de “tomar consciência” das competências e suas implicações no trabalho e vida pessoal • Seleção das seis competências apresentadas no Modelo 	<ul style="list-style-type: none"> • Não mencionado

Tabela 26 - Aspectos Positivos e Negativos da Categoria Competências do MP-CompEAD

Na fala da Participante 48 e no diálogo apresentado em seguida, verifica-se o pouco conhecimento e discussão em cursos ou na área educacional sobre o conceito de competências. A possibilidade de conhecê-lo e refletir sobre ele mostrou-se uma contribuição do MP-CompEAD.

Participante 48:

Eu nunca tinha ouvido falar no termo competência, mas achei bem interessante. No meu caso, eu sou professora. Concluí o curso de Pedagogia esse mês e, assim, pra mim foi muito importante o curso pra refletir e repensar sobre as minhas práticas, repensar sobre avaliação, sobre planejamento, sobre didática. Então, claro que aqui foi voltado para o ambiente virtual, né? Mas, as competências não se restringem a esse ambiente, né? Não se restringem à área da educação a distância, que para mim acrescentou bastante. Eu gosto da área da educação a distância, mas eu também pretendo... Eu vou começar agora a vida de professora, né? Então, eu também pretendo atuar em escolas. As competências foram bem importantes para repensar e refletir a minha prática, né? "Será que eu faço isso? Como eu avalio em relação a minha didática, ao meu planejamento?". A organização para mim foi muito válida, assim, a experiência!

Participante 41:

Eu gostaria de comentar essa questão. Eu caí numa disciplina como monitora em que deveria dar um apoio a distância. E eu não sabia nada! Aí fiz um curso de Moodle, aprendi como era a ferramenta e tal. Mas, eu não sabia nada! Mas, o que eu acho interessante do curso agora é que pensando as coisas que a gente fez, sobre competências, hoje, a partir dessas discussões, eu vejo que é muito interessante. Mesmo tendo dificuldades quando a gente vai assumir o papel de professor, por exemplo, eu tive dificuldades nesse curso, mas é pra gente já ver isso acontecendo, né? Então tá, no próximo eu vou melhorar isso. Mas, a gente já poder ver isso de forma clara, né? Hoje eu entendi: "ah, a Daisy fez assim, assim, assim". Há a organização, as competências principais em EAD e tal. Isso é uma coisa que eu achei muito interessante no curso é discutir essas competências. Porque não é uma coisa muito feita por aí, não. Que é discutir as competências necessárias. Primeiro entender o que são as competências!

Participante 11:

Entender... Entender o CHA...

Participante 41:

O que é fluência digital em EAD? O que é isso? Há muita gente por aí sendo tutor que nem sabe o que é isso!

Participante 11:

Fala-se em TIC, acha que é "tic nervoso"!

[risos]

Participante 41:

Todo mundo tem dúvidas, é claro, tem que estar sempre aprendendo. No presencial também se fala muito de competências na sala de aula tanto para os nossos alunos, quanto para os pais entenderem que competências a gente espera devolver para os nossos alunos mesmo na presencial. Entender as competências pra mim foi excelente.

Participante 6:

É... Até porque o constructo "competência" é uma novidade. Eu tinha feito uma disciplina como aluna PEC [Programa de Educação Continuada – PPGEDU/UFRGS] com a [professora] Patricia [Behar] em 2011 tinha uma oficina e vem ao encontro o que a gente veio discutir, que era competência para a educação a distância, objetos de aprendizagem. Ali que eu conheci bem a diferença.

As competências trazem algumas questões transversais na formação dos professores: aprender a ver, a analisar, a falar, a ouvir, a escrever, a ler, a explicar, a fazer, a refletir (PERRENOUD *et al.*, 2008). Não exclui os conteúdos, mas os trata de outra maneira, ou seja, organizando situações de aprendizagem a partir de análise e de resolução de problemas (PERRENOUD *et al.*, 2008). Mas, para que os professores realizem suas práticas baseadas nas competências e no construtivismo, é preciso que eles passem por uma formação/capacitação baseada nessas concepções, a fim de que possam compreendê-las (PERRENOUD, 1999). Essa questão surge nos comentários desses participantes.

Foi bastante citada ainda a possibilidade de conhecer em que ponto os alunos estavam no seu processo de construção de competências, como também as implicações disso no trabalho e na vida pessoal. De acordo com Perrenoud (2002, p. 109):

Um procedimento clínico desenvolve saberes, os quais, inicialmente, são situados e contextualizados e, em seguida, vinculados às teorias acadêmicas e aos saberes profissionais acumulados. De modo paralelo, ele desenvolve capacidades de aprendizagem, auto-observação, autodiagnóstico e autotransformação. Na melhor das hipóteses, forma profissionais capazes de aprender e de mudar por si próprios, sozinhos ou em grupos, em uma dinâmica da equipe ou da instituição. Esse saber-analisar (ALTET, 1994, 1996) pode ser nutrido por meio de uma iniciação à pesquisa, mas resulta, sobretudo, de um *treinamento em análises de situações educativas complexas*. Sem dúvida, essa análise exige savoir-faire intelectuais, bem como saberes que formam o olhar do estudante e depois do profissional: sobre si mesmo [...]; sobre o que acontece na sala de aula e na instituição escolar [...] [grifo do autor].

Por fim, os alunos compreenderam a forma como foram escolhidas as competências deste modelo pedagógico, bem como os motivos de inserção de cada uma delas no MP-CompEAD, apresentado também nesta tese.

Participante 23:

[...] As 06 competências trabalhadas são fundamentais, tanto para cursos a distância quanto cursos presenciais. Destaco a importância de que estas competências sejam desenvolvidas e aprimoradas ao longo da nossa prática profissional, pois julgamos possuir um grau de competência que, em algumas situações, nem se aproxima do que realmente possuímos e, conseqüentemente reflete negativamente em nosso trabalho quando atuamos em cursos de EAD. Acredito que o crescimento alcançado ao longo deste período foi fundamental e gratificante [...].

Não foram mencionados pontos negativos quanto às competências em geral ou àquelas selecionadas para este modelo pedagógico.

9.3.2.4 Categoria 4: Sistemática de Avaliação

A categoria “Sistemática de Avaliação” traz como pontos positivos e negativos o que é exposto na tabela 27 a seguir.

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Oferecimento constante de <i>feedback</i> • Abertura e incentivo para o processo de reflexão individual • Emprego do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências no início e no final do curso • Acolhimento e mediação 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de tempo para desempenhar o papel de padrinho/madrinha • Falta de clareza das atividades do padrinho/madrinha

Tabela 27 - Aspectos Positivos e Negativos da Categoria Sistemática de Avaliação do MP-CompEAD

As participantes 29 e 34 comentam sobre a questão do *feedback* problematizador:

Participante 29:

Eu podia acrescentar que, além de ela dar a resposta, ela colocava algumas sugestões, que te botava a pensar sobre o que tu tinha escrito ou sobre o que ela tava falando. “Melhora um pouco”. “Dá para ti andar mais”. Acho isso muito legal!

Participante 34:

E eu acho que de uma forma bem incentivadora que, por mais que ela colocasse ali a sugestão, ela tava te incentivando, que aquilo ali era para ti melhorar, que era pra ti crescer, que era outra visão. Eu acho que isso é muito importante na EAD. Por mais que tu tá no curso, se tu não tem um incentivo parece que aquilo ali não é bom, aquilo ali tá maçante, aquilo tu vai fazer o que tu tem que fazer. E não, ela mostrou que por mais dizer que tu fez, mas ela tá te incentivando: “Oh, tu vai fazer assim”, “Poderia ter feito assim”, mas “tá bom, mas poderia melhorar”. Acho que isso é muito importante.

A avaliação da aprendizagem, segundo Hernandez (1998, p. 97 *apud* RESENDE, 2004, p. 71), recebe novas concepções:

[...] de saber aplicar fórmulas previamente aprendidas ou memorizadas para resolver problemas, passou-se à necessidade de planejar-se problemas e encontrar estratégias para resolvê-los; [...] a importância dos resultados se transformou no interesse pelos processos da aprendizagem dos alunos; [...] a valorização da quantidade de informação, da recitação de memória e da erudição está dando lugar a destacar a importância do saber como capacidade para buscar de forma seletiva, a ordenar e interpretar informação, para dar-lhe sentido e transformá-la em conhecimento.

A avaliação, nessa perspectiva, auxilia o professor, o tutor e o aluno nas suas construções:

Desta forma, a avaliação serve para indicar ao professor em que momento o aluno aprendeu, seus avanços, suas dificuldades, possibilitando momentos de intervenção para superação dessas; permite ao aluno ter consciência de sua aprendizagem, percebendo onde teve avanços e quais suas reais dificuldades, permitindo que ele busque ajuda para saná-las; demonstra para o professor quando e onde deve rever seu planejamento, ajustando sua prática educacional (REZEK NETO, 2008, p. 114).

Desse modo, a avaliação mostra-se como fator para o alcance dos objetivos educacionais de um curso: “Gerenciar as tarefas escolares dos estudantes, fornecer *feedback* a eles e apreciar sua aprendizagem são todos fatores-chave em qualquer curso, seja esse face a face ou on-line” (TALLANT-RUNNELS *et al.*, 2006 apud Ruhe e Zumbo (2013, p. 177).

Os participantes 20 e 22 abordam ainda o processo de reflexão individual:

Participante 20:

A gente começou a pensar, a discutir as diversas competências que a gente conseguia desenvolver e que realmente ela estava em falta ou não, e ver se sabe. Acho que é nesse sentido que o curso contribuiu.

Participante 22:

Eu queria falar um pouquinho... Eu sou estudante de EAD já há um bom tempo. Passei pela [uma IFES] na Pedagogia, fiz a [outra IFES] na especialização e agora estou em outra já na [terceira IFES] também com educação a distância. Sou tutor de um curso de especialização, tutor a distância. Hoje eu consigo, por meio destas propostas aqui, ter um entendimento melhor, qualificado de tudo o que eu já fazia. Então, alguma coisa eu reví, vou ter que pensar, e outras que eu tava fazendo em um bom andamento e é isso mesmo. Isso me tranquiliza. Mesmo já tendo essa experiência, essa formação aqui é fundamental, porque a gente para pensar como a gente estava contextualizando isso na educação a distância. É fundamental, mesmo tendo ou não experiência, é um diferencial todo esse estudo, todo esse engajamento. E as atitudes que a gente estudou, a gente identifica nelas e vai tentando costurar com a teoria e, com certeza, vem a contribuir bastante com as minhas próximas tutorias, com meus próximos estudos. E contribuí demais para esse fortalecimento e entendimento da educação a distância.

Os alunos referiram, além disso, o emprego dos instrumentos Questionário de Mapeamento de Competências e Roda das Competências no início e final do curso como algo que contribuiu para o autoconhecimento e a clareza do seu grau de construção de competências, apesar das dificuldades relatadas na coleta desses dados. Essa experiência permite ainda uma avaliação da sua prática no caso daqueles que atuaram ou atuam como professores e tutores na EAD não só pelo conteúdo desses instrumentos, mas também pela análise solicitada posteriormente diante dos resultados.

As questões apontadas nos comentários dos participantes podem ser explicadas a partir da colocação de Becker (2001, p. 75-76) acerca do processo de reflexão do aluno-professor baseado no construtivismo:

O professor dá-se conta (toma consciência = apropria-se das próprias ações) [...]. Ora, ele faz isso precisamente por um processo de reflexão. [...] O conhecimento é uma construção. O sujeito age [...] com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) deste meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair. Temos, então, a síntese dinâmica da ação e da abstração, do fazer e do compreender, da teoria e da prática. É dessas sínteses que emerge o elemento novo [...].

O aspecto do acolhimento e mediação como parte da sistemática de avaliação demonstrou ser bastante eficiente para a manutenção dos alunos nos cursos. Esse foi um ponto mencionado em todas as turmas. Na relação professor-aluno ou tutor-aluno é fundamental que se estabeleça um vínculo afetivo em prol da aprendizagem, pois, de acordo com Piaget (1989, p. 61), a afetividade “atribui valor às atividades e lhes regula a energia”. Assim, especialmente nessa modalidade seja a distância total, seja por alguns períodos, este vínculo é ainda mais importante para a permanência dos alunos no curso.

No que se refere aos aspectos negativos apontados nesta categoria, esses não foram citados na avaliação coletiva ou nos depoimentos individuais registrados na forma de áudio e escrita. Porém, fez-se referência a isso para a ministrante nas três turmas em outros momentos na penúltima e última aulas presenciais. Os alunos comentaram sua dificuldade em se organizar para interagir com seu afilhado(a) na proposta de criação de padrinhos-afilhados, a fim de acompanhar os planos de desenvolvimento individuais. Esse era um dos itens da sistemática de avaliação do MP-CompEAD. Ainda a ministrante deixou livre a escolha pela forma de interação entre as duplas para o acompanhamento, resultando certa confusão por parte dos alunos os quais se sentiram perdidos sobre como agir.

Essa atividade não é comum em capacitações/formações brasileiras. Bélair (2001), citando Jerich (1990), explana que, em estados americanos, há formação através de um “mentor”, o qual se torna um amigo e ajuda na formação do aluno-professor. Embora o trabalho em pares seja proveitoso para aprendizagem, envolve maior tempo para que os alunos possam se conhecer e criar vínculos. Por isso,

optou-se por substituir o “padrinho” pelo tutor na reconfiguração do modelo pedagógico, atendendo a um pedido dos alunos.

Além desses apontamentos, os alunos, especialmente da turma 3, salientaram a importância do que eles chamaram de preparação, capacitação ou formação. O trecho a seguir traduz tal comentário:

Participante 11:

Na verdade, todo mundo que trabalha como tutor hoje, caiu de paraquedas, porque não tinha essa formação. [...] Porque, de fato, eu imagino que é como tu chegar a uma terra nova, né? Tu chega lá e: "não sei para que eu vim, to aqui"! E como a colega falou, ela sabe o que é preciso, mas não sabia se tava no caminho certo. Então, acho que vem agregar este curso. As pessoas saberem que o que elas estavam fazendo estava correto ou não, aqui tem que melhorar...

Como discutido nesta tese, além do professor, o tutor tem um papel bastante relevante nos processos educacionais em EAD. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC, 2007, p. 20-22) trata dessa questão da seguinte maneira:

É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes [...]. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais. [...] [Já em relação ao tutor] Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam **planos de capacitação de seu corpo de tutores**. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões: capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria [grifo meu].

Logo, capacitar continuamente a equipe pedagógica mostra-se fundamental para uma prática de qualidade, a fim de atualizá-los e incentivá-los à reflexão, como tratado no subcapítulo sobre a construção de competências e nesta análise de dados. Retomando Vergnaud (2008), para atingir os objetivos educacionais é preciso construir os recursos necessários para tanto. Nesse sentido, capacitações baseadas na construção de competências podem oferecer uma contribuição significativa para a qualificação da EAD.

9.3.2.5 Síntese dos Resultados da Unidade de Análise II

Os participantes, de um modo geral, identificaram contribuições do MP-CompEAD para a construção de suas competências. Buscou-se categorizar essas contribuições nesta Unidade de Análise com base nos elementos do modelo pedagógico.

Quanto aos aspectos positivos, foram apontados desde questões mais gerais como necessidade de mudança de metodologia ao se deparar com o contexto de inserção das TIC, a compreensão da EAD como uma modalidade que tem uma organização própria até referencial teórico, materiais e organização das aulas no AVA. Da mesma maneira, a incorporação de estratégias pedagógicas nas categorias do Modelo foi apreciada pelos alunos seja o uso de diferentes funcionalidades do ambiente virtual, seja situações de aprendizagem que remetem à prática como simulações e troca de papéis.

A discussão sobre as competências foi uma novidade para a grande maioria dos alunos, assim como a experiência de autoavaliação, no modo como foi desenvolvida através dos dois instrumentos. Essa última levou ao entendimento da mobilização das competências por cada indivíduo no trabalho de tutoria e docência, foco desta tese, mas para muitos atingiu ainda a vida pessoal, como é citado nos depoimentos. A realização de reflexão, bastante citada na avaliação do Modelo e do curso, era essencial para a compreensão e para a contribuição destes com o processo de construção de competências pelos participantes. A escolha das seis competências também evidenciou ter sido acertada.

Já a respeito dos aspectos negativos ou a reconfigurar no MP-CompEAD, citou-se a ampliação da carga horária para inserir maior discussão sobre os papéis. A participação de um tutor auxiliando a ministrante foi referida como forma de ver alguém exercendo este papel diante do aluno, bem como para lembrar quais atividades ou papéis espera-se que o participante exerça, isto é, um auxílio para a sua organização. A questão da instrumentalização para uso do ambiente pode fazer parte do Modelo ou, para um próximo curso, servir como pré-requisito para a realização de uma capacitação prévia.

O principal ponto negativo foi o desempenho dos papéis de padrinho e afilhado na realização e acompanhamento do plano de desenvolvimento individual, o qual

comprovou ser desnecessário na forma utilizada. Assim, o mesmo trabalho poderá ser feito e com maior eficácia com a presença de tutores, pois é importante manter a perspectiva de uma meta especial a atingir através das aulas, como também a ideia de constância do processo de construção de competências mesmo após o encerramento do curso.

9.4 RECONFIGURAÇÃO DO MP-COMPEAD

Conforme Behar (2009), é desejável que o modelo pedagógico seja constantemente retomado e aprimorado na sua relação com o contexto. Desse modo, a partir dos resultados da validação e da avaliação do MP-CompEAD, apresenta-se nova configuração.

A reconfiguração do Modelo Pedagógico MP-CompEAD envolve, portanto, mudança na arquitetura pedagógica com o aumento da carga horária, estendendo-se em maior número de semanas, bem como na mudança do item de acompanhamento por padrinho/madrinha na sistemática de avaliação. Assim, os pontos modificados estão salientados em cor de fonte vermelha na figura 48:

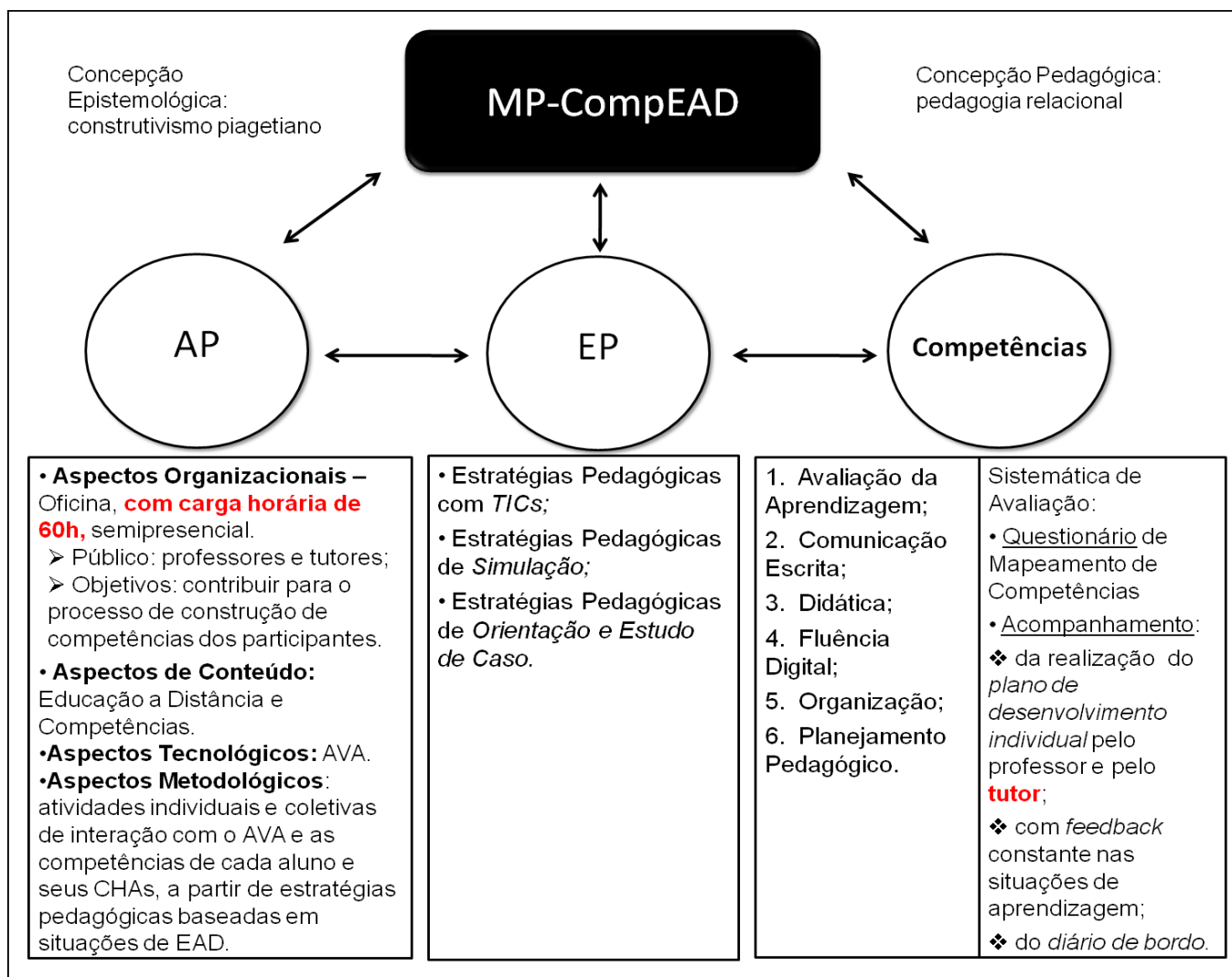


Figura 48 - Reconfiguração do Modelo Pedagógico baseado em Competências para a Atuação de Professores e de Tutores em Educação a Distância – MP-CompEAD.

Logo, como se pode ver na ilustração do Modelo, as estratégias pedagógicas, as competências selecionadas e os demais itens da sistemática de avaliação são mantidos, pois foram avaliados positivamente pelos alunos e demonstraram colaborar nas construções realizadas pelos alunos. Mantêm-se também o uso de AVA e a organização em semanas, com foco em competências específicas, além das “transversais” Planejamento Pedagógico, Organização e Fluência Digital. Do mesmo modo, os materiais selecionados e a forma de distribuição deles por assunto são mantidos.

A relação padrinho/madrinha para acompanhamento do PDI passa a ser feita por tutores, de acordo com as indicações da pesquisa. Indica-se que a aplicação dos instrumentos avaliativos seja realizada após a apresentação do conceito de competências, bem como do processo de autoavaliação, pois isso se mostrou

importante para resposta mais adequada pelos alunos. A seguir são descritos os aspectos da arquitetura pedagógica do curso que foram reconfigurados, quais sejam os aspectos organizacional (carga horária) e metodológico. Os aspectos “Conteúdo” e “Tecnológico” são conservados.

a) Aspectos Organizacionais – ponto reconfigurado: carga horária.

Com a redistribuição das atividades ao longo das semanas do curso, a nova carga horária totaliza 60h. Assim, o curso passa de seis para dez semanas.

b) Aspecto Metodológico – ponto reconfigurado: a descrição dos pontos reconfigurados é realizada abaixo.

A estrutura das aulas e dos materiais no ambiente virtual de aprendizagem permanecem, uma vez que os alunos a avaliaram como adequada. Incorporam-se chats e webconferências entre as estratégias pedagógicas com uso das TIC para o debate sobre a troca de papéis de “professores”, “tutores” e “alunos” na semana.

A distribuição das atividades planejadas nas semanas em relação à nova carga horária, de acordo com a avaliação realizada, modificou-se adquirindo a seguinte configuração:

- **Semana 1 (presencial – 4h; e a distância – 4h⁶²):** apresentação da ministrante, do(s) tutor(es) e do curso, dinâmica de integração, retomada das ferramentas e funcionamento do AVA, apresentação sobre o conceito de competências e sobre autoavaliação, bem como emprego dos instrumentos de autoavaliação. A competência explorada é a Fluência Digital.

- **Semana 2 (presencial – 3h; e a distância – 4h):** a competência trabalhada nesta semana é Organização.

- **Semana 3 (a distância – 5h):** atividades sobre Fluência Digital.

- **Semana 4 (presencial – 3h; e a distância – 4h):** exploração de Avaliação da Aprendizagem, Didática e Planejamento Pedagógico.

- **Semana 5 (a distância – 5h):** abordam-se as competências de Avaliação da Aprendizagem e Didática estudo de caso envolvendo as 6 competências e novo preenchimento do Questionário. O fórum focalizou a discussão sobre as atitudes.

- **Semana 6 (presencial – 3h; e a distância – 4h):** trabalha-se com as competências de Fluência Digital, Organização, Planejamento Pedagógico, Didática e Avaliação da Aprendizagem

⁶² Espera-se que o aluno dedique, no mínimo, 1h por dia ao longo da semana para o curso.

- **Semana 7 (a distância – 5h):** o conteúdo tratado são as competências de Planejamento Pedagógico, Avaliação da Aprendizagem e Comunicação Escrita.

- **Semana 8 (presencial – 3h; e a distância – 4h):** atividades acerca de Fluência Digital, Organização, Planejamento Pedagógico, Didática e Avaliação da Aprendizagem.

- **Semana 9 (a distância – 5h):** exploração das competências de Comunicação Escrita e do elemento atitude das seis competências. Retomada das reflexões sobre o processo de construção de competências.

- **Semana 10 (presencial – 4h):** fechamento do curso, com retomada do percurso individual, discussão coletiva sobre as aprendizagens, avaliação do curso e do Modelo MP-CompEAD. Convite a participar do fórum na página do MP-CompEAD.

São disponibilizadas algumas ferramentas para as seis semanas de curso, conforme segue: Fórum de Dúvidas, Diário de Bordo e Arquivo contendo as competências do curso e sua descrição, sendo disponibilizado após o preenchimento da Roda das Competências e do Questionário de Mapeamento de Competências. Além disso, disponibiliza-se o material complementar sobre educação a distância, objetos de aprendizagem do NUTED/UFRGS e referências bibliográficas.

A dinâmica das aulas presenciais e a distância constituiu-se de acordo com a descrição a seguir.

Semana 1

- **Conteúdo:** Competência de Fluência Digital
- **Atividades presenciais (4h):**
 - Apresentação da ministrante e do(s) tutor(es).
 - Dinâmica de integração.
 - Apresentação do curso e sua organização no MOODLE.
 - Preenchimento do perfil no MOODLE.
 - Apresentação sobre as competências e seus elementos.
 - Atividade de postagem em duplas de palavras-chave sobre o tema “competências” no *Webnote* do curso, formando um mural.
 - Apresentação sobre autoavaliação e mapeamento de competências.

- Aplicação do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências.

- **Material de Apoio:**

- Apresentação de *slides* sobre o conceito de competências e seus elementos.

- Apresentação de *slides* sobre autoavaliação.

- **Atividades a distância (4h):**

- Leitura do material de apoio.

- Participação no Fórum sobre os papéis dos atores da EAD.

- Exploração do MOODLE, em especial, com testagem das funcionalidades Tarefas e Diário de Bordo na Área de Testes.

- **Material de Apoio:**

- Apresentação de *slides* sobre os papéis dos atores da EAD.

- Apresentação sobre o que é ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Semana 2

- **Conteúdo:** competências de Organização.

- **Atividades presenciais (3h):**

- Análise individual do Quadro Comparativo de Competências, o qual apresenta dos resultados do preenchimento do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências. A postagem deverá ser feita em Tarefas no AVA.

- Introdução dialogada da competência de Organização.

- Montagem de cronograma e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), com base nas rotinas e resultados da autoavaliação.

- Divisão da turma em três grupos para que cada um deles tenha a oportunidade de elaborar um tópico no fórum no papel de professor e acompanhar outro no papel de tutor. Apresentação do cronograma para desempenho dos papéis.

- Reflexão no diário de bordo.

- **Material de Apoio:**

- Apresentação de *slides* sobre a Competência de Organização.

- Quadro comparativo individual das respostas ao Questionário. Este material será enviado por *e-mail* para manter a privacidade do aluno.
- Apresentação de *slides* sobre perguntas facilitadoras para a montagem do PDI.
- Modelo de cronograma.
- Modelo de Plano de Desenvolvimento Individual.
- **Material Complementar:**
 - Objeto de aprendizagem CompEAD
 - Recomendador de objetos de aprendizagem baseado em competências - RECOACOMP
- **Atividades a Distância (4h):**
 - Fórum sobre Organização, compartilhando dificuldades, obstáculos, estratégias e atitudes sobre o tema com, pelo menos, uma postagem e uma resposta a colegas ou duas respostas a colegas.
 - Realização individual do Desafio 2 do Módulo 2 do CompEAD.
 - Leitura/exploração dos materiais de apoio.
- **Material de Apoio:**
 - Vídeo “Como usar a agenda de trabalho do jeito certo” (2min).
 - Vídeo “A Lista da Clareza - uma estratégia para você dizer não”.
 - Matéria de Zero Hora sobre organização e atuação do professor, tutor e aluno na EAD.

Semana 3

- **Conteúdo:** Competências de Fluência Digital.
- **Atividades a Distância (5h):**
 - Leitura/exploração dos materiais indicados.
 - Webconferência para montagem de tópico no Fórum sobre Fluência Digital pelo grupo de Professores, com acompanhamento do grupo de Tutores da semana (grupos A e B). Os alunos da semana assistem ao debate.
 - Glossário em duplas sobre termos e ferramentas básicos para o trabalho do professor e do tutor (um termo por dupla).

- Fórum conceitual sobre Fluência Digital criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de “tutores”.

- **Material de Apoio:**

- Texto sobre Fluência Digital.
- Objeto de aprendizagem LetEdu - Letramento Digital (NUTED/UFRGS).

Semana 4

- **Conteúdo:** Competências de Avaliação da Aprendizagem, Didática e Planejamento Pedagógico.

- **Atividades presenciais (3h):**

- Discussão sobre a experiência de troca de papéis no fórum de Fluência Digital.

- Atividade individual de análise de cenário nos papéis de professor e tutor, envolvendo as competências de Avaliação da Aprendizagem, Didática e Planejamento Pedagógico.

- Discussão sobre aprendizagem por meio dos vídeos indicados no material de apoio.

- Montagem de tópico no Fórum sobre Avaliação da Aprendizagem pelo grupo no papel de professor, acompanhado pelo grupo no papel de tutor (grupos B e C). Os alunos da semana irão assistir ao debate.

- Reflexão no Diário de Bordo.

- **Material de Apoio:**

- Vídeo sobre Aprendizagem e educação com base no construtivismo piagetiano pelo prof. Fernando Becker.

- Vídeo Aprender a aprender.

- **Atividades a Distância (4h):**

- Fórum conceitual sobre Avaliação da Aprendizagem criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de “tutores”.

- **Material Complementar:**

- Vídeo sobre Avaliação da Aprendizagem em EAD.

- Avaliação da aprendizagem por Cipriano Luckesi.

Semana 5

- **Conteúdo:** Competências de Avaliação da Aprendizagem e Didática.
- **Atividades a Distância (5h):**
 - Leitura/exploração do material de apoio sobre Didática.
 - *Chat* dividido em duas partes. A primeira será composta por uma discussão acerca da experiência de troca de papéis no fórum de Avaliação da Aprendizagem. A segunda parte será destinada à elaboração de tópico no Fórum de Didática por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de “tutores”. Os alunos da semana irão assistir ao debate.
 - Fórum sobre a competência de Didática.
 - Reflexão no Diário de Bordo.
- **Material de Apoio:**
 - Apresentação sobre Modelos Pedagógicos e Arquiteturas Pedagógicas para a EAD
 - Apresentação Didática do Ensino Superior (objeto de aprendizagem Arquead/NUTED/UFRGS).
- **Material Complementar:**
 - Página sobre ferramentas colaborativas.
 - Exploração do objeto de aprendizagem Arquead.
 - A Trajetória Histórica da Didática de Amélia Domingues de Castro.
 - Lista de pensadores com um breve resumo de suas ideias.

Semana 6

- **Conteúdo:** Competências de Fluência Digital, Organização, Planejamento Pedagógico, Didática e Avaliação da Aprendizagem.
- **Atividades presenciais (3h):**
 - Discussão sobre a experiência de troca de papéis no fórum de Didática.
 - Atividade de resolução de problemas envolvendo a competência de Didática.
 - Apresentação dialogada sobre Planejamento Pedagógico.

- Elaboração em pequenos grupos de planejamento pedagógico para uma aula a distância, usando as TIC.
- Organização dos grupos de tutores e alunos grupos para realização e acompanhamento das atividades elaboradas.
- **Material de Apoio:**
 - Apresentação Planejamento Pedagógico.
 - Modelo de Planejamento Pedagógico.
- **Atividades a Distância (4h):**
 - Realizar as atividades propostas pelos “professores”, conforme prazo estabelecido.
 - Análise dos trabalhos, com *feedback* pelos tutores e retorno aos professores.
 - Alunos leem os comentários.

Semana 7

- **Conteúdo:** Competências de Planejamento Pedagógico, Avaliação da Aprendizagem e Comunicação Escrita.
- **Atividades a Distância (5h):**
 - Fórum sobre a experiência da semana anterior e a competência de Planejamento Pedagógico.
 - Atividade em duplas no wiki de análise de cenário sobre Planejamento Pedagógico e Avaliação da Aprendizagem.
 - Reflexão no diário de bordo.
 - Leitura dos materiais indicados acerca da Comunicação Escrita.
- **Material de Apoio:**
 - Coletânea de textos do prof. Oreste Preti.
- **Material Complementar:**
 - Artigo "A linguagem escrita na educação a distância: possibilidades de comunicação e constituição do sujeito/aluno".

Semana 8

- **Conteúdo:** Competências de Fluência Digital, Organização, Planejamento Pedagógico, Didática e Avaliação da Aprendizagem.

- **Atividades presenciais (3h):**

- Atividade de resolução de problema sobre Comunicação Escrita, simulando o papel de professor e de tutor.

- Debate sobre o vídeo “Conversa em Recortes” (sobre o processo de comunicação).

- Montagem de tópico no Fórum sobre Comunicação Escrita pelo grupo no papel de professor, acompanhado pelo grupo papel de tutor (grupos C e A). Os alunos da semana irão assistir ao debate.

- Início da resolução de estudo de caso envolvendo as seis competências: Avaliação da Aprendizagem, Comunicação Escrita, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico.

- Reflexão no Diário de Bordo.

- **Material de Apoio:**

- Vídeo Conversa em Recortes (sobre o processo de comunicação).

- **Atividades a Distância (4h):**

- Fórum conceitual sobre Comunicação Escrita criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de “tutores”.

- Término do estudo de caso iniciado em aula.

Semana 9

- **Conteúdo:** Competência de Comunicação Escrita e elemento atitude das seis competências. Retomada das reflexões sobre o processo de construção de competências.

- **Atividades a Distância (5h):**

- Chat sobre a experiência do fórum de Comunicação Escrita.

- Fórum de retomada das competências, discutindo o elemento Atitude.

- Novo preenchimento do Questionário de Mapeamento de Competências.

Semana 10

- **Conteúdo:** fechamento do curso, com retomada do percurso individual e avaliação do curso e do Modelo MP-CompEAD.

- **Atividades presenciais (4h):**

- Avaliação individual dos processos de construção de competências, a partir do retorno das respostas do Questionário de Mapeamento de Competências e do novo preenchimento da Roda das Competências, podendo comparar os resultados. Revisão do cronograma e do plano de desenvolvimento individual, com nova postagem no Moodle. A intenção é que os alunos prossigam com seus planos, visando à contínua construção das competências.

- Reflexão no Diário: leitura das reflexões feitas no diário ao longo do curso, avaliação final acerca da experiência de desempenho dos papéis de professor, de tutor e de aluno nos fóruns, levando em conta o trabalho coletivo em si, a organização da tarefa entre os grupos, o acompanhamento de tópico no fórum no desempenho de cada papel e a avaliação das postagens.

- Apresentação do modelo pedagógico MP-CompEAD.

- Avaliação do modelo e do curso pelos alunos. Realização de postagem sobre a avaliação em Tarefas.

- Fechamento do curso.

- **Material de Apoio:**

- Quadro comparativo individual das respostas ao Questionário. Este material será enviado por e-mail para manter a privacidade do aluno.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese apresenta uma proposta de modelo pedagógico para contribuir com o processo de construção de competências de professores e tutores atuantes ou que irão atuar em educação a distância. Não se trata de um modelo de avaliação de competências, geralmente utilizado junto aos profissionais em serviço. O MP-CompEAD tem um caráter essencialmente pedagógico, com foco no processo de construção de competências de cada indivíduo, podendo ser aplicado enquanto os sujeitos estiverem atuando, a partir de uma avaliação da necessidade de aperfeiçoar as competências da equipe, mas também como sua preparação. O crescimento da EAD abre mais um espaço de atuação para os educadores. Entretanto, nem sempre esses atores estão familiarizados com o contexto da modalidade em questão, fazendo-se necessária a realização de uma capacitação.

Cabe destacar que não se considera o MP-CompEAD como único modelo possível, mas uma alternativa pedagógica fundamentada na Epistemologia Genética para a construção de competências pelos profissionais que atuam ou irão atuar em EAD. Almeja-se, com isso, que possam também fundamentar suas práticas nessa perspectiva epistemológica.

Assim, nos subcapítulos que seguem, abordam-se os caminhos trilhados, outras contribuições da tese, os desafios e limitações, bem como as perspectivas de novas investigações.

10.1 CAMINHOS TRILHADOS

Neste percurso, procurou-se compreender as várias perspectivas sobre as competências tanto conceitualmente, quanto seu emprego na educação, especialmente na modalidade a distância no que se refere às ações de capacitação/formação de professores e tutores. Realizou-se o levantamento das produções acadêmicas já realizadas e que envolviam tal temática. Aliado às pesquisas anteriores do NUTED sobre modelos pedagógicos e sua relação com

Educação a Distância e definindo a metodologia como pesquisa qualitativa obteve-se a base para realizar a investigação.

Para isso, estruturou-se a pesquisa em duas etapas. A primeira etapa visou ao mapeamento de competências para a EAD e o levantamento de estratégias pedagógicas para compor um curso de capacitação visando à construção de competências. Realizaram-se ações-piloto, a fim de preparar as capacitações que se seguiram visando ao mapeamento de competências básicas para a EAD e o levantamento de estratégias de formação, respondendo às questões secundárias e atingindo os objetivos específicos da investigação. Na segunda fase, elaborou-se e validou-se o “Modelo Pedagógico baseado em Competências para professores e tutores em EAD” - MP-CompEAD, buscando responder à questão de pesquisa: “Quais as contribuições do MP-CompEAD para o processo de construção de competências por professores e tutores visando à atuação em educação a distância?”. Partiu-se do pressuposto de que as competências podem ser construídas em cursos/ações de formação com um modelo pedagógico próprio para tanto e em conformidade com o contexto na qual se insere, neste caso, a educação a distância.

Como parte do modelo pedagógico, além das seis competências mapeadas na primeira fase e da arquitetura pedagógica, criou-se uma sistemática de avaliação. Para este último elemento do MP-CompEAD, desenvolveu-se o produto “Questionário de Mapeamento de Competências”, que juntamente com a “Roda das Competências” (SCHNEIDER; PEREIRA; SOUZA; BEHAR, 2009) adaptada do objeto de aprendizagem CompEAD, possibilitou a elaboração do “Quadro Comparativo de Competências” individual. Este quadro apresenta os resultados da autoavaliação dos alunos no emprego dos instrumentos citados no início e no final do curso Oficina Construindo Competências para a EAD, o qual faz parte do MP-CompEAD. Com isso, os alunos criaram seus planos de desenvolvimento individual e tiveram a oportunidade de passar por situações de aprendizagem diferentes com a realização das estratégias pedagógicas previamente levantadas, com o objetivo de construir competências para atuação na educação a distância.

A partir da avaliação do modelo e do curso realizada pelos alunos e os resultados dos seus processos de construção, a pesquisadora verificou as contribuições do modelo pedagógico: (1) simulação de situações-problema e análise de cenários, (2) reflexão sobre docência e tutoria, (3) clareza quanto aos papéis, (4)

reflexão e clareza quanto aos próprios recursos e ao seu processo de aprendizagem, (5) mediação, acompanhamento, incentivo e *feedback*, (6) compreensão dos fatores que envolvem a modalidade educacional em questão. Os depoimentos demonstraram que esse modelo pedagógico contribuiu para alguns não só em termos profissionais, mas também em termos pessoais. Entretanto, os resultados da investigação mostraram a necessidade de fazer algumas modificações no MP-CompEAD para ampliar o alcance de suas contribuições, tais como a inclusão de um tutor, a alteração da carga horária e a redistribuição das atividades no planejamento pedagógico do curso decorrente do modelo. Porém, a estrutura geral e os demais elementos do modelo pedagógico demonstraram adequação e resultados positivos para a construção de competências pelo público-alvo. Portanto, entende-se que se atingiu o objetivo geral, respondendo à questão de pesquisa da tese.

10.2 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

Os primeiros produtos foram o objeto de aprendizagem “CompEAD – Competências para a Educação a Distância” e a “Roda das Competências” (SCHNEIDER; PEREIRA; SOUZA; BEHAR, 2009). A Roda das Competências foi incorporada inicialmente ao CompEAD, mas teve sua aplicação estendida para outras fases da pesquisa.

Os estudos realizados com a coordenadora e demais pesquisadores do NUTED sobre o tema das competências resultaram no livro de Behar *et al.* (2013), com participação em três capítulos. Salienta-se o capítulo 7, intitulado “Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno”, especialmente quanto à descrição das competências (BEHAR; SCHNEIDER; SILVA, 2013, p. 152-173).

Pode-se também considerar como outra contribuição da presente tese de doutoramento a elaboração de um Processo para o Mapeamento de Competências de Professores e Tutores para a Educação a Distância, ilustrado na figura 12, página 118. Tal processo pode ser aplicado em outros contextos e suportes tecnológicos de educação a distância, verificando possibilidades de competências diferentes

daquelas abordadas nesta tese e no capítulo 7 do livro citado acima (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013).

10.3 DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Além de mapear competências básicas necessárias à prática em EAD, outro desafio da pesquisa foi criar um modelo pedagógico que contribuísse para a construção de competências pelos alunos. Buscava-se também elaborar um modelo o qual pudesse ser aplicado em um espaço de tempo não muito extenso, especialmente com vista à preparação das equipes pedagógicas dos cursos a distância. A partir dos resultados da pesquisa e dos depoimentos dos alunos, conclui-se que o desafio foi superado, apesar da necessidade de ampliar a carga horária do curso.

A dificuldade dos alunos em avaliarem-se, principalmente no primeiro diagnóstico, demonstrou ser uma limitação, que é superada à medida que analisam seu quadro comparativo de competências, passam pelas situações de aprendizagem geradas pelas estratégias e refletem no diário de bordo. Esse conjunto permite maior clareza aos participantes dos seus recursos e suas reflexões que se sucedem apontam a evolução no processo de aprendizagem, conforme os registros apresentados no capítulo 9 desta tese.

O MP-CompEAD mantém sua página, com acesso em <http://www.mp-compead.weebly.com>, onde o *link* para a tese será publicado. Assim, o leitor está convidado a conhecer e também aplicar o MP-CompEAD em sua instituição, compartilhando suas experiências por meio do fórum de discussão do modelo, disponível em mp-compead@googlegroups.com.

Espera-se que o MP-CompEAD venha a ser aproveitado na UFRGS e em outras IES nas ações de formação de equipes pedagógicas para atuação em EAD. Busca-se, desse modo, colaborar por meio desta pesquisa e publicações derivadas dele como um subsídio, entre outros, para discussões na área de Educação a Distância.

10.4 PERSPECTIVAS DE NOVAS INVESTIGAÇÕES

Este trabalho abordou a construção de competências mediante um modelo pedagógico específico e, secundariamente, um processo de mapeamento de competências básicas para a atuação de professores e tutores em educação a distância. Nas próximas investigações, pretende-se tratar de um modelo de acompanhamento e avaliação da equipe pedagógica enquanto atua em um curso a distância. Este modelo intitula-se provisoriamente como MA-CompEAD. Acredita-se que ele possa auxiliar como uma espécie de consultoria na qualificação da prática pedagógica em educação a distância.

O processo de pesquisa com a nova perspectiva investigativa é ilustrado na figura 49:

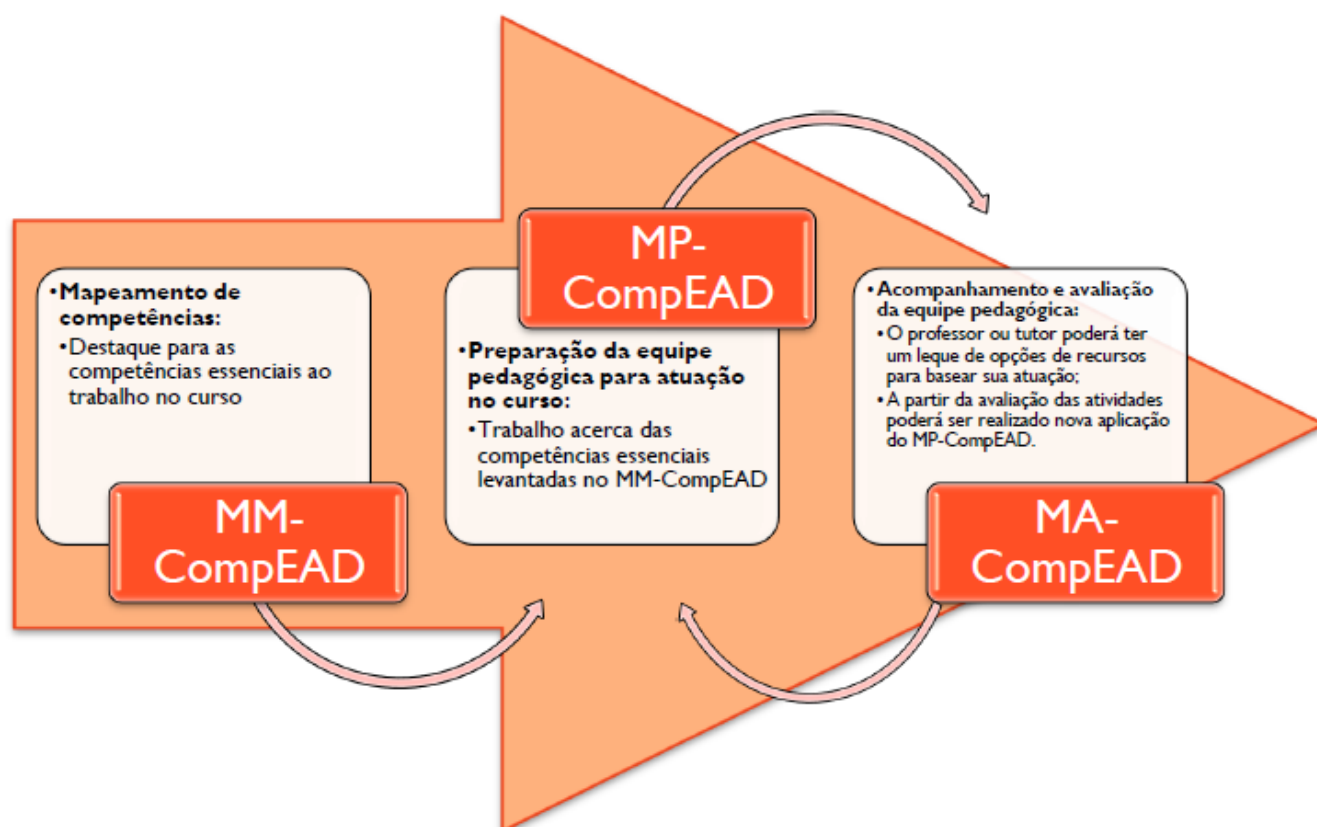


Figura 49 - Perspectiva de Novas Investigações – Elaboração do MA-CompEAD.

Portanto, o novo modelo que poderá ser elaborado tratará de um acompanhamento aos professores e tutores diretamente na prática junto aos alunos

ao longo de sua atuação em cursos na modalidade a distância. Então, será verificado como auxiliar na construção de competências na ação por intermédio do MA-CompEAD e, com essa investigação, como aperfeiçoar o MP-CompEAD. Pretende-se aplicar o MP-CompEAD e o MA-CompEAD em parceria com a Secretaria de Educação a Distância da UFRGS na qual a pesquisadora atua.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando Professores Profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 23-36.

AMANTE, Lúcia; MORGADO, Lina. Metodologia de Concepção e Desenvolvimento de Aplicações Educativas: o caso dos materiais hipermedia. **Discursos**: língua, cultura e sociedade, Lisboa, v. 3, n. especial, p. 27-44, jun. 2001.

ANTONELLO, Claudia S. Aprendizagem na Ação Revisitada e seu Papel no Desenvolvimento de Competências. **Aletheia**, Canoas, n. 26, p. 146-167, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200013&%20lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2011.

AZEVEDO, Wilson. Entrevista Aprendizagem em Rede pela Internet. In: MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. P. 18-19.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. rev. ampl. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, Sílvia C. F. **MAMM-LEARN**: modelo para aprendizagem de matemática em m-learning. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/48916>>. Acesso em: 26 out. 2013.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. P. 11-20.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1999.

BECKER, Fernando. O Que é Construtivismo? **Revista de Educação**. Brasília, DF, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BEHAR, Patricia A.; SCHNEIDER, Daisy; SILVA; KETIA K. A. da. **As Competências na EAD**: dos objetos de aprendizagem ao mapeamento de competências. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA DE OBJETOS DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN (LACLO), 6, Montevideu, Uruguai, 2011. Trabalho apresentado no Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje y Tecnologías para la Educación, Montevideu, Uruguai, 2011. Disponível em: <http://laclo2011.seciu.edu.uy/publicacion/laclo/laclo2011_submission_103.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2013.

BEHAR, Patricia A. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso-Grupo A, 2013.

BEHAR, Patricia A. **Modelos Pedagógicos para a Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BERNAL, Edith G. Formação do Tutor para a Educação a Distância: fundamentos epistemológicos. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-88, jan./jun 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71510104.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

BERNARDI, Maira. **Prática Pedagógica em EAD**: uma proposta de arquitetura pedagógica para formação continuada de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/36309>>. Acesso em: 26 out. 2013.

BOHLINGER, Sandra. As Competências como Elemento Basilar do Quadro Europeu de Qualificações. **Revista Europeia de Formação Profissional**, n. 42/43, 2007/2008, p. 107-124. Disponível em: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/information_resources/bookshop/491/42_pt_bohlinger.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

BOYATZIS, Richard. **The Competent Manager**: a model for effective performance. New York, EUA: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. . Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 243, 20 dez. 2005. Seção I, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 17 out. 2008.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 08 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.273, 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 27, 07 fev. 2006. Seção I, p. 1. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 08 set. 2009.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 133, 12 jul. 2007. Seção I, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 08 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 26**, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil

(UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília, DF: MEC/FNDE, jun. 2009. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 08 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 45, de 29 de agosto de 2011. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor). **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 167, 30 ago. 2011. Seção I, p. 5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10097&Itemid=>. Acesso em: 08 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2010**: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília, DF: MEC/INEP, out. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9332&Itemid=>. Acesso em: 02 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. Brasília, DF: MEC/INEP, maio. 2012. Disponível em <http://www.ufrgs.br/sead/sead-2/legislacao-ead/documentos/IAC%202012%20-%20Geral%20Maio12.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Credenciamento de Polo de Apoio Presencial para Educação a Distância**. Brasília, DF: MEC/INEP, [s.d]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Cred_Polo_EAD_a_tualizado_agosto.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SEED, ago. 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2009.

CABANAS, Maria I. C.; VILARINHO, Lúcia R. G. **Educação a Distância**: tutor, professor ou tutor-professor? In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5, Rio de Janeiro, 2007. Trabalho apresentado no 5º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesamariainmaculada.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

CAMPOS, Gilda H. B. de. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcelo (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CARNEIRO, Mára L. F.; TURCHIELO, Luciana B.; BROCHET, Eliane A. P. **Questionário para Seleção de Alunos para o Curso Capacitação em Tutoria a Distância - Programa de Capacitações SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: 2010. 2 f. (Texto digitado).

CHARLOT, Bernard. Ensinar com Significado para Mobilizar os Alunos. **Nova Escola**, São Paulo, *on-line*. [s.d.] Entrevista concedida a Tatiana Pinheiro. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/bernard-charlot-ensinar-significado-mobilizar-alunos-476454.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31, p. 7-19, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

CHARLOT, Bernard. A Relação com o Saber: conceitos e definições. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. P. 77-86. Disponível em: <http://pedagogia.incubadora.fapesp.br/portal/DISCIPLINAS%20-%20Elie%20Ghanem/CHARLOTBernardARela_c3_a7_c3_a3oComOSaberConceitoSEDefini_c3_a7_c3_b5eslnDaRela_c3_a7_c3_a3oComOSaberElementosParaUmaTeoriaTradu_c3_a7_c3_a3oDeBrunoMagnePortoAlegreArtesM_c3_a9dicas2000P7786>. Acesso em: 10 nov. 2007.

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/373.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

CHAVES FILHO, Hélio (Coord.). Metodologia em EAD. In: CHAVES FILHO, Hélio. **Educação a Distância em Organizações Públicas**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

CHOMSKY, Noam. **Sintáctica y Semántica en la Gramática Generativa**. Cidade do México: Siglo XXI Editores, 2007. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=kUYTfqm_gQoC&pg=PA5&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 set. 2013.

COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles. Educação e Aprendizagem no Século XXI. In: _____. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 15-46.

COMUNIDADES EUROPEIAS. **Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQL)**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2009. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2013.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação, um Tesouro a Descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI para a UNESCO. Brasília, DF: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, jul. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

DEMO, Pedro. **ABC**: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DEMO, Pedro. **Habilidades e Competências no Século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DEUS, Adélia M. de; CUNHA, Djanira do E. S. L.; MACIEL, Emanoela M. **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação**: uma metodologia. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4, Teresina, 2006. Trabalho apresentado no 4, Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, Teresina, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013.

DI STÉFANO, Rhandy. **Manual do Sucesso Total**. São Paulo: Elevação, 2000.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jan. 2011.

DUTRA, Joel. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, Joel. Gestão de Pessoas com Base em Competências. In: DUTRA, Joel (Org.). **Gestão por Competências**. São Paulo: Gente, 2001.

ESTEVES, Manuela. Construção e Desenvolvimento das Competências Profissionais dos Professores. **Sísifo**, n. 8, p. 37-48, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_ManuelaEsteves.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2011.

FERREIRA, Henrique da Costa. **A Teoria Piagetiana da Equilibração e as suas Consequências Educacionais**. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança, 2003. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/208/1/55%20-%20A%20teoria%20piagetiana%20da%20equilibra%C3%A7%C3%A3o%20e%20as%20suas%20consequ%C3%A7%C3%A3o%20educacionais.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FERREIRA, José B. Globalização e Ensino Superior: a discussão de Bolonha. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 229-242, jan/jun. 2006. Disponível em:

<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_01/globalizacao_e_ensino.pdf>. Acesso em: 26 de set. de 2010.

FERREIRA, Sandra P. A.; LAUTERT, Síntria L. A Tomada de Consciência Analisada a partir do Conceito de Divisão: um estudo de caso. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 547-554, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a13.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

FERREIRA, Simone de L.; LÔBO, Valéria I. T. **De Tutor a Professor On-Line**: que sujeito é esse? In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 11, 2005, CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 25, São Leopoldo-RS, 2005. Trabalho apresentado no 25. Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, São Leopoldo-RS, 2005. Disponível em: <<http://ceie-sbc.tempsite.ws/pub/index.php/wie/article/viewFile/840/826>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

FIGUEIREDO, António. D. Learning Contexts: a blueprint for research. **Interactive Educational Multimedia**, n. 11, p. 127-139, out. 2005. Disponível em: <<http://greav.ub.edu/DER/index.php/der/article/viewFile/105/99>>. Acesso em: 26 ago. 2013.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria T. L. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, p. 183-196, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

FRANCO, Sérgio R. K. **O Construtivismo e a Educação**. 4 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Mediação, 1995.

GARCIA, Lenise A. M. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? **Educação e Ciência On-line**, 2005, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>>. Acesso em: 30 set. 2008.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **La Educación a Distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona, Espanha: Ariel, 2001.

GASPAR, Maria I. Competências em Questão: contributo para a formação de professores. **Discursos: perspectivas em educação**. Lisboa, p. 55-71, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/158>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **RAE**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em:
<http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013

GOMES, Candido A. da C. A Legislação que Trata da EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcelo (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

HORTALE, Virginia A.; MORA, José-Ginés. Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, Campinas, p. 937-960, out. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300014%20&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 de set. de 2010.

IEEE. Learning Technology Standards Committee (LTSC). **Learning Object Metadata (LOM) Working Group 12**. IEEE, 2000. Disponível em:
<<http://www.ieeeltsc.org:8080/Plone/working-group/learning-object-metadata-working-group-12/learning-object-metadata-lom-working-group-12>>. Acesso em: 26 out. 2013.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e Competências**. Tradução de Sandra D. Loguércio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

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

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

LÉVY, Pierre. A Revolução Contemporânea em Matéria de Comunicação. Tradução de Juremir Machado da Silva. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, dez. 1998.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3009/2287>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

LIMA, Lauro de O. **Dinâmicas de Grupo na Empresa, no Lar e na Escola**: grupos de treinamento para a produtividade. Petrópolis: Vozes, 2005.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcelo (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITTO Frederic M. *et al.* **Competências para Educação a Distância**: referenciais teóricos e instrumentos para validação. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2012. Disponível em:

<<http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento712.doc>>. Acesso em: 26 out. 2013.

LONGO, Carlos R. J. A EAD na Pós-Graduação. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcelo (orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Ira M. Educação a Distância - Ambiente Virtual: construindo significados. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 3, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/283/boltec283e.htm>>. Acesso em: 06 out. 2010.

MALLMANN, Elena M. et al. Fluência Tecnológica dos Tutores em Ambientes Virtuais. **RENOTE**, v. 10 n. 1, jul. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/30821/19193>>. Acesso em: 01 jan. 2014.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, Qualificação e Competência Profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun 2011.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MCCLELLAND, David. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. **American Psychologist**, Washington, DC, EUA, v. 28, n. 1, p. 1-14, jan. 1973.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MORAN, José M. **O que é Educação a Distância**. São Paulo: 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

MOREIRA, Maria da G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manuel M. M. (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MORETTO, Vasco P. Reflexões Construtivistas sobre Habilidades e Competências. **Dois Pontos**: teoria & prática em gestão, Belo Horizonte, v. 5, n. 42, p. 50-54, maio/jun. 1999.

MOURA, Elaine M. S. L. de. Reflexão: um caminho para a construção da competência. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 123-132, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=567&dd99=pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

NOGUEIRA, Danielle X. P. **A Educação a Distância no Brasil**: da LDB ao novo PNE. SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25 e 2, São Paulo, 2011. Trabalho apresentado no 25. Simpósio Brasileiro e 2. Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0124.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

NÓVOA, António. Universidade e Formação Docente. **Interface**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/13.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

ONRUBIA, Javier; COLOMINA, Rosa; ENGEL, Anna. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem baseados no Trabalho em Grupo e na Aprendizagem Colaborativa. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 208-225.

ORIGEM DA PALAVRA. *Site de Etimologia*. **Panne**. Postagem em 26 nov. 2005. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/artigo/panne/>>. Acesso em: 05 de fev. 2011.

ORTIZ OCAÑA, A. L. **Diccionario de Pedagogía, Didáctica y Metodología**. Colômbia: Editorial Antillas, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Construindo Competências. **Nova Escola**, São Paulo, n. 135, [s. p.], set. 2000b. Entrevista concedida a Paola Gentili e Roberta Bencini. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0135/aberto/mt_247407.shtml>. Acesso em: 30 set. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2 ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe *et al.* Fecundas Incertezas ou Como Formar Professores Antes de Ter Todas as Respostas. In: PAQUAY, Léopold. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 211-224.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição**: tendências e desafios. Tradução de Leila F. de S. Mendes. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2003.

PIAGET, Jean. **Abstração Reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Vontade e Ação**. Tradução de Pitsa Hartocollis. Porto Alegre, 1999. 4 f. (Texto digitado).

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PINO, Ivany; ZUIN, Antônio A. S. A Cultura Digital e a Formação dos Professores: uma questão em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jan. 2014.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e Formação ao Longo da Vida**: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002. 646 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/1004>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Edimburgo, Escócia, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2008.

PRIMO, Alex. **O aspecto relacional das interações na Web 2.0**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. P. 1-13. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos%5CR1916-1.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

PRIMO, Lanevalda P. C. de A. **Metodologia para Acompanhamento de Cursos de EAD e Avaliação de Competências – A2COMP**. Fortaleza: UNIFOR, 2004. 140 f. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada) - Fundação Educacional Edson Queiroz, Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, 2004. Disponível em: <<http://uol13.unifor.br/oul/conteudosite/?cdConteudo=1135901>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

PUNHAGUI, Giovana C. **Autoavaliação X Autonotação**: aproximações e afastamentos na formação de professores autorregulados. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, RS, 2012. Trabalho apresentado no 9. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1293/89>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais**. Boletim Técnico SENAC, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

REES, Dilys K. Algumas Considerações sobre a Pesquisa Qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/6095/4788>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

RESENDE, E. **O Livro das Competências**: desenvolvimento das competências - a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

RESENDE, Regina L. S. M. de. Avaliação Processual e Formativa na Educação a Distância. **Revista Pesquisa Naval**, Brasília, n. 17, p. 70-75, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.secctm.mar.mil.br/ojs-novo/index.php/rpn/article/download/103/96>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RISTOFF, Dilvo I. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional. In: RISTOFF, Dilvo I.; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação Democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. P. 17-36.

RODRIGUES, Maria Bernadette C. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, Maria L. M.; DALLA ZEN, Maria I. H. (Orgs.). **Planejamento em Destaque**: análises menos convencionais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. P. 51-63.

ROQUE, Gianna O. B. **Uma Proposta de um Modelo de Avaliação de Aprendizagem por Competências para Cursos a Distância baseados na Web**.

Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Informática) - Programa de Pós-Graduação em Informática, Núcleo de Computação Eletrônica, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/dissertacoes/d_2004/d_2004_gianna_oliveira_bogossian_roque.pdf>. Acesso em: 26 out. 2013.

SCHLEMMER, Eliane. **Políticas e Práticas na Formação de Professores a Distância**: por uma emancipação digital cidadã. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). [s.d.]. Disponível em: <http://www.unesp.br/Home/prograd/20110901_102143.DOC>. Acesso em: 07 ago. 2013.

SCHNEIDER, Daisy. **O Desenvolvimento da Competência de Reflexão a partir de Portfólios de Aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tutoria em Educação a Distância) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCHNEIDER, Daisy. **PLANETA ROODA**: desenvolvendo arquiteturas pedagógicas para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/12860>>. Acesso em: 26 out. 2013.

SCHNEIDER, Daisy; SILVA; KETIA K. A. da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências dos Atores da Educação a Distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências para a Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso-Grupo A, 2013. P. 152-173.

SEIXAS, Louise M. J. de. **Estratégias Pedagógicas para um Ambiente Multi-Agente Probabilístico Inteligente de Aprendizagem - AMPLIA**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000526797&loc=2006&l=a94b5aba752ed993>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

SILVA, Edna L. da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3439.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2013.

SILVA, Marco. Criar e Professorar um Curso *On-Line*: relato de experiência. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação On-Line**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

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

TAPSCOTT, Don. **A Hora da Geração Digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TARDIF, Jacques; DUBOIS, Bruno. Construir dispositivos para a avaliação do desenvolvimento de competências: Como? In: PAQUAY, Léopold; NIEUWENHOVEN, Catherine Van; WOUTERS, Pascale. **A Avaliação como Ferramenta de Desenvolvimento Profissional de Educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./ma.r/abr. 2000. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20131210155925.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2011.

TAROUCO, Liane M. R.; FABRE, Marie-Christine J. M.; TAMUSIUNAS, Fabrício R. Reusabilidade de Objetos Educacionais. **RENOTE**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, fev. 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13628/7697>>. Acesso em: 07 set. 2006.

TORREZAN, Cristina A. Wildt. **Design pedagógico**: um olhar na construção de materiais educacionais digitais. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17252>>. Acesso em: 26 out. 2013.

UNESCO. **Declaração REA de Paris em 2012**. CONGRESSO MUNDIAL SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA), [s.n], Paris, 2012. Documento coletivo resultante do Congresso Mundial sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) de 2012, Paris, 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html>. Acesso em: 20 ago. 2012.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores**. Tradução de Cláudia B. David. Paris: UNESCO, Microsoft Brasil, 2009.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGNAUD, Gérard. Todos Perdem quando a Pesquisa Não é Colocada em Prática. **Nova Escola**, São Paulo, n. 215, set. 2008. Entrevista concedida à Gabriel P. Grossi. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/matematica/fundamentos/todos-perdem-quando-nao-usamos-pesquisa-pratica-427238.shtml>>. Acesso em: 19 set. 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 2007.

VOELCKER, Marta D.; FAGUNDES, Léa da C.; SEIDEL, Susana. Fluência Digital e Ambientes de Autoria Multimídia. **RENOTE**, v. 6, n. 1, p. 1-13, jul. 2008. Disponível em: <http://www.pensamentodigital.org.br/files/renote_fluencia.pdf>. Acesso em: 06 out. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre : Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como Aprender e Ensinar Competências: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, Philippe. **Objectif Compétence**. Paris: Liaisons, 1999.

APÊNDICE A - MODELO DE RODA DAS COMPETÊNCIAS

**RODA DAS COMPETÊNCIAS DO OBJETO DE APRENDIZAGEM COMPEAD
(2009)**



RODA DAS COMPETÊNCIAS DO MODELO PEDAGÓGICO BASEADO EM COMPETÊNCIAS - MP-CompEAD (2013)

Aluno(a): _____



APÊNDICE B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
NÚCLEO DE TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA À EDUCAÇÃO - NUTED

Porto Alegre, __ de _____ de 201__.

Prezado(a) aluno(a),

O NUTED, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Patricia Alejandra Behar, realiza pesquisas sobre ambientes virtuais de aprendizagem, arquiteturas pedagógicas, objetos de aprendizagem e competências para Educação a Distância, entre outros temas da Informática na Educação e da Educação a Distância. Você está participando, como aluno, da capacitação Oficina Competências para a EAD, dentro dos Programas de Capacitações da Secretaria de Educação a Distância e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal oficina está sendo ministrada por uma doutoranda e faz parte de seus estudos para o Doutorado em Educação. Diante disso, você poderá ser convidado a participar de entrevistas, que serão gravadas. A pesquisadora tomará todos os cuidados de privacidade e confidencialidade do áudio e estes serão utilizados para fins exclusivos de produção de conhecimento. Poderão ser utilizadas também as mensagens trocadas no ambiente virtual de aprendizagem MOODLE, disponível em <https://moodleinstitucional.ufrgs.br> ao longo da Oficina em questão. O sigilo dos nomes dos participantes será preservado no texto final, com a substituição dos mesmos por siglas. Pretende-se que o resultado das pesquisas auxilie no desenvolvimento de ferramentas computacionais, novos objetos de aprendizagem, metodologias e práticas pedagógicas, entre outras contribuições para a Educação a Distância.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Prof.^a Dr.^a Patricia Alejandra Behar
Coordenadora do NUTED
Telefone: 3308-3901

Doutoranda Daisy Schneider
Pesquisadora e ministrante da Oficina Competências para a EAD
Telefone: 3308-3678

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
NÚCLEO DE TECNOLOGIA DIGITAL APLICADA À EDUCAÇÃO - NUTED

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____,
venho por meio deste autorizar a utilização de minha entrevista e das mensagens por mim publicadas no ambiente virtual de aprendizagem MOODLE, disponível em <https://moodleinstitucional.ufrgs.br>, na Oficina Competências para a EAD, que integra os Programas de Capacitações da Secretaria de Educação a Distância e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para fins de pesquisas desenvolvidas pelo NUTED/UFRGS.

Porto Alegre, _____ de _____ de 201_.

Assinatura

**APÊNDICE C - DESCRIÇÃO DAS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS DAS
AÇÕES-PILOTO E CURSOS DE CAPACITAÇÃO**

Ação Piloto - Disciplina: Oficinas Virtuais de Aprendizagem – Oficina Competências para a EAD - 2010/1

Aula 1 – presencial:

- Conteúdo: Apresentação do cronograma das aulas, apresentação do objeto CompEAD, introdução e discussão do conceito de competência.
- Atividades:
 - Presencial: Desafios 1 e 2 do Módulo 1
 - A distância: Desafio 1 do Módulo 2.
- Material: texto introdutório, apresentação, mapa conceitual e vídeo do Módulo 1 do CompEAD.
- Leitura complementar: artigo sobre o conceito de competências.

Aula 2 – presencial:

- Conteúdo: Discussão das competências necessárias na EAD
- Atividades:
 - Presencial: Desafio 1 do Módulo 2 e Desafio 1 do Módulo 3
 - A distância: Desafio 2 do Módulo 2
- Material: texto introdutório, apresentação, mapa conceitual e vídeo do Módulo 2 do CompEAD.
- Leitura complementar: textos sobre competências do tutor, construção de competências, além da indicação de leitura do documento “Referenciais de Qualidade para Educação a Distância”.

Aula 3 - a distância⁶³

- Conteúdo: Construindo competências
- Atividades:
 - A distância: Desafio 2 do Módulo 3 e Desafio 1 do Módulo 4
- Material: texto introdutório, apresentação, mapa conceitual e vídeo do Módulo 3 do CompEAD.
- Leitura complementar: artigo sobre o papel do professor.

⁶³ Embora não houvesse aula presencial, o laboratório de informática ficou disponível aos grupos para elaboração do trabalho final da Oficina.

Aula 4 - presencial

- Conteúdo: Mapeando competências para EAD
- Atividades:
 - Presencial: apresentação dos mapas conceituais com *feedback* no material dos colegas e finalização da Oficina.
 - A distância: reformulação dos mapas a partir das contribuições dos colegas e da equipe ministrante
- Material: materiais de apoio da Oficina e do CompEAD, especialmente do Módulo 4.

Ação Piloto - Disciplina: Modelos pedagógicos em Educação a Distância: das Tecnologias às Competências – 2010/2

Aula 1: apresentação geral da disciplina, organização dos grupos, construção de cronograma e temas dos seminários.

Aula 2: Competências em Educação a Distância: definições

Aula 3: As competências e a dimensão afetiva

Aula 4: Mapeamento de Competências de professores, tutores e alunos

Aula 5: Competências e Criatividade

Aula 6: Competências Sociais aplicadas aos Mundos Virtuais

Aula 7: A competência no Design Pedagógico

Aula 8: Construção de competência profissional ou construção de saberes? Contribuições de um estudo com o Editor de Texto Coletivo (ETC) para a Educação Profissional e Tecnológica

Aula 9: Idosos on-line: competências necessárias para o “novo” aluno virtual

Aula 10: Fechamento da disciplina

Ação Piloto - Curso de Capacitação Oficina Competências para a EAD – 2010/2

A AP deste curso foi organizada no seguinte formato:

Aula 1 – presencial

- Conteúdo: Apresentação do cronograma das aulas, realização de atividade de integração, introdução e discussão do conceito de competência.
- Atividades presenciais:
 - Desafios 1 e 2 do Módulo 1; Desafio 1 do Módulo 3 do CompEAD.
- Material: apresentação sobre competências e seus elementos.

Aula 2 - a distância

- Conteúdo: prática pedagógica em EAD e as competências.
- Atividades parte presenciais e parte a distância:
 - Com base no Desafio 1 do Módulo 2 do CompEAD, lançou-se a pergunta norteadora “Quais indicadores você julga importantes para o desenvolvimento da prática pedagógica de um professor e de um tutor na EAD?” no Fórum “Prática Pedagógica em EAD”.
 - Desafio 2 do Módulo 2 do CompEAD, sendo a letra A realizada pelos tutores e a letra B, pelos professores.
- Material: Objeto de aprendizagem CompEAD.

Aula 3 – presencial

- Conteúdo: conceito de competência, plano de metas e competências de professores e tutores.
- Atividades presenciais:
 - Discutir as dificuldades na realização do Desafio 2 do Módulo 2.
 - Retomada do conceito de competência postado pelos grupos na Aula 1, bem como discussão nos pequenos grupos e com a turma.
 - Retomada do plano de metas
 - Desafio 1 do Módulo 4 do CompEAD.

Oficina Competências na EAD - 1ª edição – 2011/1 (mapeamento de competências para a EAD e levantamento de estratégias pedagógicas)

Unidade Teórica: Compreendendo as Competências

Aula 1 – presencial

- Conteúdo: conceito de competências, CHA e perfil de professores e tutores.
- Atividades:
 - Discussão em grupo em uma roda sobre a noção de competência. Postagem das impressões (individual) no Fórum da Aula 1.
 - Apresentação dialogada do conceito de competência e seus elementos, bem como do perfil de professores e tutores.
 - Seleção de uma competência e descrição de seus elementos.
 - Discussão coletiva sobre as competências selecionadas pela turma.
- Material: Arquivos das apresentações sobre o conceito de competência, bem como sobre os elementos da competência e perfis de professores e tutores

Atividades a distância

- Conteúdo: conceito de competências, CHA e perfil de professores e tutores.
- Atividades:
 - Leituras sobre o tema.
 - Rer ler as postagens realizadas no Fórum da Aula 1. Realizar nova postagem quanto ao seu entendimento sobre o conceito de competências, a partir das novas ideias e questionamentos gerados pelas leituras e discussões presenciais.
- Material: artigos em português, inglês e espanhol sobre as competências na educação, além do link para o objeto CompMap⁶⁴.

Aula 2 – presencial

- Conteúdo: competências de professores e tutores; domínios e elementos mobilizadores das competências.
- Atividades:
 - Retomada das leituras, do Fórum e das discussões da Aula 1.

⁶⁴ SILVA, Ketia K. Araújo. **CompMap: mapeamento de competências de alunos** (objeto de aprendizagem). Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2010/compmap/>. Acesso em: 11 set. 2013.

- Criação de duas listas indicando quais são as competências do tutor e do professor, separadamente.
- Apresentação dos domínios e elementos mobilizadores.
- Criação de uma lista do grupo com 10 competências de tutores e 10 competências de professores, discutindo cada competência e sua relação com o contexto da atuação em EAD.
 - Material: arquivos das apresentações.

Unidade Prática: Construção de Competências - professores e tutores

Aula 3 – presencial

- Conteúdo: construção de competências.
- Atividades:
 - Apresentação da roda das competências, a partir da listagem criada pelo grupo.
 - Preenchimento da roda.
 - Apresentação do plano de metas e das perguntas facilitadoras.
 - Escolha de uma das competências com avaliação mais baixa na roda, criação de breve plano de metas para a construção de competências. Postagem no Diário de Bordo.
- Material: arquivo das Rodas de Competências e da apresentação sobre plano de metas e perguntas facilitadoras.

Atividade a distância

- Conteúdo: construção de competências
- Atividades:
 - Leitura do material de apoio listado indicado.
 - Preenchimento do Diário de Bordo.
- Material: artigos sobre construção de competências.

Aula 4 - a distância

Por exigências da atividade profissional da pesquisadora, esta aula, que seria presencial, precisou ser realizada a distância. Entretanto, isso não acarretou problemas no seu andamento, alcançando o objetivo esperado.

- Conteúdo: práticas pedagógicas em EAD
- Atividades:
 - Discussão coletiva sobre a atividade no Fórum.
 - Desafio 1 e 2 do módulo 2 do objeto CompEAD.
- Material: objeto de aprendizagem CompEAD, especialmente o vídeo “Conversando com tutores”.

Atividade a distância

- Conteúdo: construção de competências.
- Atividades:
 - Novo preenchimento do Diário de Bordo para a construção de competências.
 - Leituras para a aula seguinte.
 - Material: artigos sobre o professor e o tutor na EAD e link para o documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”

Unidade Práxis: Formando professores e tutores para a EAD

Aula 5 – presencial

- Conteúdo: formação de professores e tutores para a construção de competências.
- Atividades:
 - Retomada da atividade a distância.
 - Retomada da lista de competências criada pelo grupo e do perfil de professores e tutores.
 - Em duplas ou trios, responder a pergunta: “Se eu fosse um formador de professores e tutores, que aspectos eu deveria levar em conta no planejamento de uma formação voltada para a construção de competências para a EAD?”.
 - Discussão coletiva
- Material:
 - *Link* para apresentação sobre Censo EAD.br 2009 da ABED.
 - Arquivo de uma apresentação sobre formação de professores e tutores.

Atividade a distância

- Conteúdo: formação de professores e tutores para a construção de competências.

- Atividades:

- Conclusão de atividades pendentes

- Leitura

- Material: Artigo sobre experiências portuguesas de tutoria.

Aula 6 – presencial

- Conteúdo: formação de professores e tutores para a construção de competências.

- Atividades:

- Retomada da atividade da última aula.

- Levantamento de estratégias pedagógicas para a formação de professores e tutores com vistas à atuação na EAD, a partir das atividades e discussões realizadas ao longo do curso.

- Fechamento.

- Avaliação do curso.

Oficina Competências na EAD - 2ª edição– 2011/1 (mapeamento de competências para a EAD e levantamento de estratégias pedagógicas)

Unidade: Introdução à Educação a Distância (EAD)

Nesta unidade, convidaram-se alguns colaboradores para abordarem os assuntos e relatarem suas experiências na EAD.

Aula 1 - presencial

- Conteúdo: conceito e histórico da EAD; uso pedagógico de AVA.
- Atividades:
 - Conceito e histórico da Educação a Distância – apresentação de colaborador
 - Uso pedagógico dos ambientes virtuais de aprendizagem – apresentação de colaborador
 - Elaboração de pôster (atividade presencial e em grupo)
 - Texto sobre uso das tecnologias na educação (postagem individual e a distância)
- Material: arquivos com as apresentações dos colaboradores.

Aula 2 – presencial

- Conteúdo: contexto da educação a distância, materiais educacionais digitais e organização das atividades pedagógicas a distância
- Atividades:
 - Contexto da Educação a Distância – apresentação de colaborador
 - Materiais educacionais digitais – apresentação da ministrante
 - Organizando um curso a distância (atividade presencial e em grupo)
 - Plano de Aula (atividade em grupo, com início presencial e término a distância)
- Material:
 - Arquivos das apresentações
 - Guia *Facebook* para Educadores
 - Vídeo Jogos Educativos
 - Vídeo Games na sala de aula

A Unidade teve como material de apoio textos, *sites* e vídeos sobre o conceito de EAD e seu histórico, bem como sobre as formas de aprender na modalidade, os

recursos e materiais educacionais digitais, o design pedagógico e a relação professor-tecnologia. Foi disponibilizado, além disso, o texto dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.

Término da Unidade: Introdução à Educação a Distância

Início da Unidade Teórica: Compreendendo as Competências

Aula 3 – presencial

- Conteúdo: os atores da educação a distância e o conceito de competências
- Atividades:
 - Quem são os atores da EAD: professor, tutor e aluno – apresentação de colaborador
 - Discussão em grupo sobre a noção de competência. Postagem das impressões (individual) no Fórum.
 - Conceito de competências – apresentação da ministrante
 - Criação de duas listas em grupo indicando quais são as competências do tutor e do professor, separadamente.
- Material: arquivos das apresentações e vídeos sobre aprender a aprender.

Unidade Teórica: Compreendendo as Competências

Atividades a distância

- Conteúdo: conceito de competências
- Atividades:
 - Leituras sobre o tema.
 - Rer ler as postagens realizadas no Fórum “Conceito de Competências”. Realizar nova postagem quanto ao entendimento sobre o conceito de competências, a partir das novas ideias e questionamentos gerados pelas leituras e discussões presenciais.
- Material: artigos em português, inglês e espanhol sobre as competências na educação.

Aula 4 – presencial

- Conteúdo: elementos das competências; domínios e elementos mobilizadores das competências.

- Atividades:
 - Apresentação dos elementos das competências.
 - Seleção de uma competência e descrição de seus elementos (individual).
 - Apresentação dos domínios e elementos mobilizadores.
 - Criação de uma lista da turma com 10 competências de tutores e 10 competências de professores, discutindo cada competência e sua relação com o contexto da atuação em EAD.
- Material: arquivos das apresentações e do resultado do trabalho coletivo.

Atividade a distância

- Conteúdo: práticas pedagógicas em EAD
- Atividades:
 - Desafios 1 do Módulo 2 do CompEAD
 - Material: objeto de aprendizagem CompEAD, especialmente o vídeo “Conversando com tutores”.

Unidade Práxis: formando professores e tutores para a EAD

Aula 5 – presencial

- Conteúdo: construção de competências.
- Atividades:
 - Apresentação das rodas de competências do professor e do tutor, a partir da listagem criada pelo grupo.
 - Preenchimento das rodas.
 - Leitura da apresentação do plano de metas e das perguntas facilitadoras.
 - Escolha de uma das competências com autoavaliação mais baixa na roda e criação de breve plano de metas para o desenvolvimento da competência.
 - Avaliação das competências listadas nas rodas. Discussão em grupo.
 - Leitura de um dos materiais disponíveis para esta Unidade
 - Material: arquivo das Rodas de Competências e da apresentação sobre plano de metas e perguntas facilitadoras, além de um dos materiais de apoio indicados.

Atividade a distância

- Conteúdo: práticas pedagógicas em EAD
- Atividades:
 - Desafio 2 do módulo 2 do objeto CompEAD.

Aula 6 – presencial

- Conteúdo: formação de professores e tutores para a construção de competências.
- Atividades:
 - Em duplas ou trios, retome a atividade *Organizando um curso a distância (atividade presencial e em grupo)* da Aula 2 e complemente a produção do grupo respondendo a pergunta: “Se eu fosse um formador de professores e tutores, que aspectos eu deveria levar em conta no planejamento de uma formação voltada para a construção de competências para a EAD?”.
 - Discussão coletiva sobre a atividade
 - Levantamento de estratégias para a formação de professores e tutores com vistas à atuação na EAD, a partir das atividades e discussões realizadas ao longo do curso.
 - Fechamento.
 - Avaliação do curso através do Portal do Servidor/Aluno.

Segunda etapa de pesquisa: Oficina Construindo Competências para a EAD – 2013 (validação e avaliação do MP-CompEAD)

Recursos e Atividades para as seis semanas de curso: participação no Fórum de Dúvidas, reflexão no Diário de Bordo e leitura do arquivo “Competências do curso” (este arquivo traz a descrição e o CHA das seis competências trabalhadas neste curso).

- Material Complementar - apresentações e vídeos (geral)
 - Conceito e histórico da EAD - apresentação de Letícia Rocha Machado
 - Avaliação da aprendizagem - vídeo de 19 min. de Cipriano Luckesi
 - Educação a Distância: O sentido de aprender e o sucesso na EAD - vídeo de Joelma de Riz para o 7º SENAED
- Material Complementar - objetos de aprendizagem (geral)
 - LetEdu - Letramento Digital
 - Arquead
 - Outros objetos do NUTED/UFRGS

Semana 1

- Conteúdo: competências de Organização e Fluência Digital.
- Atividades presenciais:
 - Apresentação da ministrante e da pesquisa, com assinatura do termo de consentimento informado.
 - Aplicação do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências.
 - Apresentação da dinâmica do curso.
 - Apresentação da organização do MOODLE, bem como exploração do material e dos recursos do ambiente – área das atividades e área de testes.
 - Apresentação sobre as competências e seus elementos.
 - Introdução da competência de Organização, seguida de atividade de montagem de cronograma.
 - Reflexão no diário de bordo.
 - Montagem de tópico no Fórum sobre Fluência Digital. A turma será dividida em 3 grupos, para que cada um deles tenha a oportunidade de elaborar um tópico no fórum no papel de professor e acompanhar outro no papel de tutor (grupos A e B).

- Material de Apoio:
 - Apresentação de *slides* sobre o conceito de competências e seus elementos;
 - Apresentação sobre a Competência de Organização.
- Material Complementar:
 - Objeto de aprendizagem CompEAD
 - Recomendador de objetos de aprendizagem baseado em competências - RECOACOMP

- Atividades a Distância:
 - Leitura dos materiais indicados sobre Fluência Digital
 - Fórum conceitual sobre Fluência Digital criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de “tutores”.
 - Fórum sobre Organização, compartilhando dificuldades, obstáculos, estratégias e atitudes sobre o tema.
 - Realização do Desafio 2 do Módulo 2 do CompEAD. Caso necessite, você pode consultar a apresentação sobre as atribuições dos atores da EAD que consta abaixo como material de apoio.
- Material de Apoio:
 - Apresentação de *slides* sobre os atores da EAD
 - Apresentação sobre o que é AVA
 - Apresentação sobre TIC na Educação
 - Texto sobre Fluência Tecnológica.
- Material Complementar:
 - Vídeo Como usar a agenda de trabalho do jeito certo

Semana 2

- Conteúdo: Competências de Avaliação da Aprendizagem, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico.
- Atividades presenciais:
 - Análise dos resultados do preenchimento do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências.
 - Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

- Elaboração dos planos de desenvolvimento individual, revisão do cronograma e divisão das duplas em “padrinhos”.
- Atividade individual de análise de cenário nos papéis de professor e tutor, envolvendo as competências de Avaliação da Aprendizagem, Didática e Planejamento Pedagógico.
- Glossário em grupo sobre termos e ferramentas básicos para o trabalho do professor e do tutor.
- Reflexão no Diário de Bordo.
- Montagem de tópico no Fórum sobre Avaliação da Aprendizagem. A turma será dividida em 3 grupos, para que cada um deles tenha a oportunidade de elaborar um tópico de fórum no papel de professor e acompanhar no papel de tutor (grupos B e C).
 - Material de Apoio:
 - Apresentação sobre perguntas facilitadoras para a montagem do PDI.
 - Modelo de Plano de Desenvolvimento Individual.
 - Atividades a Distância:
 - Leitura dos materiais indicados sobre Avaliação da Aprendizagem.
 - Fórum conceitual sobre Avaliação da Aprendizagem criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de “tutores”.
 - Atividade em duplas de análise de cenário sobre Planejamento Pedagógico e Avaliação da Aprendizagem.
 - Material de Apoio:
 - Apresentação sobre Modelos Pedagógicos e Arquiteturas Pedagógicas para a EAD
 - Vídeo sobre Avaliação da Aprendizagem em EAD

Semana 3

- Conteúdo: Competências de Didática e Fluência Digital.
- Atividades a Distância:
 - Leitura de material sobre Didática.
 - Fórum sobre a competência de Didática.
 - Atividade de resolução de problemas envolvendo a competência de Didática.

- Reflexão no Diário.
 - Material de Apoio:
- Vídeo Aprender a aprender (7 min.)
- Apresentação Didática do Ensino Superior (objeto de aprendizagem Arquead/NUTED/UFRGS)
 - Material Complementar:
- Apresentação TIC na Educação
- Página sobre ferramentas colaborativas.
- Vídeo sobre Aprendizagem e educação com base no construtivismo piagetiano pelo prof. Fernando Becker (3 min.)
- A Trajetória Histórica da Didática de Amélia Domingues de Castro. Caso seja de interesse, há no *site* da Revista Nova Escola uma lista de pensadores e um resumo breve de suas ideias.

Semana 4

- Conteúdo: Competências de Comunicação Escrita, Fluência Digital e Planejamento Pedagógico.
- Atividades presenciais:
 - Apresentação dialogada sobre Planejamento Pedagógico e retomada das discussões e experiências sobre as demais competências trabalhadas no curso.
 - Elaboração em pequenos grupos de planejamento pedagógico para uma aula a distância, usando as TIC.
 - Troca entre os grupos para realização das atividades elaboradas.
 - Período para a troca entre os grupos para a tutoria: conversa com os professores, análise dos trabalhos com feedback e retorno aos professores.
 - Alunos leem o comentário dos tutores.
 - Debate sobre a experiência e a competência de planejamento pedagógico.
 - Reflexão no diário de bordo.
 - Montagem de tópico no Fórum sobre Comunicação Escrita. A turma será dividida em 3 grupos, para que cada um deles tenha a oportunidade de elaborar um tópico de fórum no papel de professor e acompanhar no papel de tutor (grupos C e A).
- Material de Apoio:

- Apresentação Planejamento Pedagógico
- Modelo de Planejamento Pedagógico
 - Atividades a Distância:
 - Leitura dos materiais indicados acerca da Comunicação Escrita.
 - Fórum conceitual sobre Comunicação Escrita criado por um grupo no papel de professor e acompanhado pelo grupo de “tutores”.
 - Atividade de resolução de problema sobre Comunicação Escrita, simulando o papel de professor e de tutor.
 - Material de Apoio:
 - Vídeo Conversa em Recortes (sobre o processo de comunicação)
 - Coletânea de textos do prof. Oreste Preti. Para o tema da comunicação escrita, sugere-se a leitura a partir da página 12 (texto sobre Teoria da Distância Transacional).
 - Material Complementar:
 - Artigo "A linguagem escrita na educação a distância: possibilidades de comunicação e constituição do sujeito/aluno"

Semana 5

- Atividades a Distância: estudo de caso envolvendo as 6 competências e novo preenchimento do Questionário. O fórum focalizou a discussão sobre as atitudes.
 - Fórum de retomada das competências, discutindo o elemento Atitude.
 - Estudo de caso envolvendo as seis competências: Avaliação da Aprendizagem, Comunicação Escrita, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico.
 - Novo preenchimento do Questionário de Mapeamento de Competências.
 - Reflexão no Diário: avaliação acerca da experiência de desempenho dos papéis de professor, tutor e aluno nos fóruns, levando em conta o trabalho coletivo em si, a organização da tarefa entre os grupos, o acompanhamento do fórum no desempenho de cada papel e a avaliação das postagens.

Semana 6

- Conteúdo: fechamento do curso, com retomada do percurso individual e avaliação do curso e do Modelo MP-CompEAD.

- Atividades presenciais:

- Avaliação individual dos processos de construção de competências, a partir do retorno das respostas do Questionário de Mapeamento de Competências e do novo preenchimento da Roda das Competências, podendo comparar os resultados. Realização de leitura das reflexões feitas no diário, revisão do cronograma e do plano de desenvolvimento individual, com nova postagem no Moodle, e registro final no diário quanto a essa trajetória. A intenção é que os alunos prossigam com seus planos, visando a contínua construção das competências.

- Apresentação do modelo pedagógico MP-CompEAD.

- Avaliação do modelo e do curso pelos alunos, com mediação de um convidado e sem a presença da ministrante neste momento. Realização de postagem sobre a avaliação em Tarefas.

- Fechamento do curso.

- Material de Apoio: quadro comparativo individual das respostas ao Questionário. Este material será enviado por e-mail para manter a privacidade do aluno.

Indicadores para avaliação:

O aluno completou 75% de frequência contabilizada entre a presença nas aulas presenciais e a postagem das atividades na carga horária a distância, sendo:

- Conceito A: para os alunos que completarem o curso com a frequência de 75% e todas as atividades adequadamente postadas.

- Conceito B: para os alunos que completarem o curso com a frequência de 75% e parte das atividades adequadamente postadas.

- Conceito C: para os alunos que completarem o curso com a frequência de 75% e algumas das atividades adequadamente postadas.

- Conceito D: para alunos que não apresentarem a frequência de 75% nem as atividades adequadamente postadas, ou apresenta a frequência de 75%, mas não postou as atividades adequadamente.

- Conceito FF: para alunos que não atingiram a frequência de 75%.

**APÊNDICE D- DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DO MP-
COMPEAD**

1) Estratégias Pedagógicas com TIC

Estratégia Pedagógica: Discussão e troca de papéis no Fórum	
<p>Descrição: após a exploração dos materiais de apoio, os alunos devem debater o assunto em questão, com acompanhamento e <i>feedback</i> dos “tutores” da semana. Os “professores” e “tutores” poderiam discutir o tema da semana em fórum separado para manter a simulação dos papéis. Também se realizou fóruns com mediação da ministrante apenas, sem rodízio de papéis. Os fóruns ocorreram semanalmente.</p>	
Competências	Elementos da Competência conforme Questionário
Avaliação da Aprendizagem, Comunicação Escrita, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico.	Conhecimentos e atitudes

Estratégia Pedagógica: Levantamento de conceitos no Glossário	
<p>Descrição: na segunda semana, complementando a introdução da fluência digital, assim como trabalhando questões pendentes nas respostas do Questionário de Mapeamento de Competências, utilizou-se o Glossário em grupo sobre termos e ferramentas básicos para o trabalho do professor e do tutor com as TIC.</p>	
Competências	Elementos da Competência conforme Questionário
Fluência Digital	Conhecimentos e habilidades

Estratégia Pedagógica: Exploração de AVA através da Área de Testes	
<p>Descrição: durante todo o curso os alunos tiveram acesso a um espaço à parte do curso no ambiente virtual de aprendizagem, chamado Área de Testes, com livre possibilidade de testar as suas funcionalidades. O aluno deveria escolher um Box e colocar o seu nome, respeitando os espaços dos demais colegas.</p>	
Competências	Elementos da Competência conforme Questionário
Fluência Digital	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

2) Estratégias Pedagógicas de Simulação

Estratégia Pedagógica: Análise do Cenário 1	
<p>Descrição: cenário de um curso a distância, com indicação de um polo em uma cidade pouco conhecida ou desconhecida e número de alunos (30). O aluno deverá descrever as estratégias de preparação para o início das atividades com o grupo, buscando conhecer o grupo e seu contexto, suas necessidades de aprendizagem, áreas e conteúdos sobre os quais tem dificuldades e facilidades. O aluno responderá colocando-se no papel de professor (pergunta A) e no papel de tutor (pergunta B).</p>	
Competência	Elementos da Competência conforme Questionário
Avaliação da Aprendizagem, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico.	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

Estratégia Pedagógica: Análise do Cenário 2	
<p>Descrição: o aluno coloca-se no papel de coordenador pedagógico de um curso fictício a distância de Agronomia, com 5 polos no interior do Rio Grande do Sul. O cenário apresenta problemas de acesso à internet pelos estudantes, além de um breve perfil da turma. O participante deveria auxiliar um professor iniciante na elaboração de um planejamento pedagógico a partir de um modelo apresentado, apontando os erros, falhas e/ou inconsistências. Ainda era convidado a refletir sobre os resultados das atividades elaboradas quanto à avaliação e à repercussão sobre a aprendizagem. A atividade foi realizada em duplas ou trios através da ferramenta Wiki.</p>	
Competência	Elementos da Competência conforme Questionário
Avaliação da Aprendizagem e Planejamento Pedagógico.	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

Estratégia Pedagógica: Análise do Cenário 3

Descrição: após uma breve exposição sobre o curso/disciplina e o perfil dos seus alunos, listam-se algumas dificuldades comuns como uso de algum recurso digital, problema de regularidade de acesso e participação e resistência dos alunos aos *feedbacks*. O aluno deveria analisar o cenário colocando-se tanto no papel de professor quanto no papel de tutor da turma, levantando as estratégias que utilizaria para resolver os problemas. O fórum da semana estava aberto para troca de ideias também sobre esta atividade.

Competência	Elementos da Competência conforme Questionário
Didática e Fluência Digital.	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

Estratégia Pedagógica: Análise do Cenário 4

Descrição: foram apresentadas duas situações-problema de Comunicação Escrita, simulando o papel de professor e de tutor. A primeira situação-problema a respeito da relação Professor-Tutor quanto a combinações sobre *feedbacks* e auxílio do tutor na avaliação de trabalhos, solicitando o apontamento de erros e as alternativas para evitar o conflito ou problema. A segunda situação-problema tratava da relação Tutor-Aluno também quanto ao *feedback* do tutor e um problema de compreensão de ambos os atores, requerendo a análise da questão, a listagem dos problemas e conflitos, como também as possibilidades para a sua resolução.

Competência	Elementos da Competência conforme Questionário
Comunicação Escrita, Avaliação da Aprendizagem e Didática.	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

Estratégia Pedagógica: Elaboração de Planejamento Pedagógico para uma aula a distância usando as TIC

Descrição: Na semana 4, os alunos deveriam elaborar um planejamento pedagógico em duplas ou trios. Em seguida, solicitou-se que utilizassem seu espaço na área de testes para transformar o planejamento pedagógico em uma aula virtual. Após, houve troca entre os grupos para realizarem as aulas criadas pelos colegas.

Competências	Elementos da Competência conforme Questionário
Fluência Digital, Planejamento Pedagógico e Didática.	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

3) Estratégias Pedagógicas de Orientação e Estudo de Caso

Estratégia Pedagógica: Elaboração de Cronograma

Descrição: realizou-se apresentação sobre a competência de organização, seguida de atividade de elaboração de cronograma. O aluno deveria montar um cronograma geral, incluindo desde tarefas de ordem pessoal genericamente, deslocamento, alimentação até atividades profissionais e acadêmicas. Salientou-se que os títulos das tarefas seriam genéricos, respeitando a privacidade do sujeito, mas apenas para sinalizar o período de tempo. Orientou-se que os alunos elaborassem um cronograma detalhado, apenas para visualização pessoal, sem postagem no AVA, nem acesso pela ministrante. A intenção, também exposta aos participantes, era de que realizassem o exercício de verificar todas as tarefas do seu dia, organizando-as no tempo. Essa atividade permite uma análise também da organização do tempo. Na última aula, foram convidados a reverem seus cronogramas, avaliando-os e reorganizando-os diante das possíveis novas aprendizagens e experiências.

Competência	Elementos da Competência conforme Questionário
Organização	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

Estratégia Pedagógica: Reflexão no Diário de Bordo

Descrição: reflexão semanal do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Na penúltima semana de curso (a distância) o participante foi convidado a realizar avaliação acerca da experiência de desempenho dos papéis de professor, tutor e aluno nos fóruns, levando em conta o trabalho coletivo em si, a organização da tarefa entre os grupos, o acompanhamento do fórum no desempenho de cada papel e a avaliação das postagens. Na última aula do curso (presencial), solicitou-se que fizessem um registro final no diário quanto a essa trajetória, relendo as postagens anteriores e realizando uma reflexão de fechamento do trabalho.

Competência	Elementos da Competência conforme Questionário
Avaliação da Aprendizagem, Comunicação Escrita, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico.	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

Estratégia Pedagógica: Realização do Desafio 2 do Módulo 2 do CompEAD

Descrição: diante de um cenário e uma lista de tarefas para o professor e para o tutor, o participante tinha como atividade distribuir as tarefas ao longo de uma semana em tabelas separadas para cada ator, porém buscando visualizar a realização de um trabalho em equipe entre professor e tutor. Ao final, foi convidado, através dos feedbacks, a refletir sobre esse cenário em comparação com seu cronograma real de atividades.

Competência	Elementos da Competência conforme Questionário
Organização	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

Estratégia Pedagógica: Montagem de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	
<p>Descrição: de posse dos resultados da aplicação do Questionário de Mapeamento de Competências e da Roda das Competências, os alunos elaboram seu plano de desenvolvimento individual, estratégia amplamente utilizada na área de Gestão de Pessoas e <i>Coaching</i>⁶⁵. Os alunos foram orientados a escolher uma competência sobre a qual se avaliou com grau inferior a outras e que identifica como importante para sua atuação profissional em EAD. A partir disso, solicitou-se que indicassem quais ações iriam executar, tendo como prazo máximo penúltima semana da Oficina. Além disso, pediu-se que apontassem as fragilidades, pontos fracos, dificuldades em realizar as atividades para aperfeiçoar aquela competência, bem como as facilidades, fortalezas, pontos fortes para esse fim. Na última aula do curso (presencial), os PDIs foram retomados e refeitos diante dos novos resultados, como um incentivo para continuar construindo competências para a educação a distância.</p>	
Competência	Elementos da Competência conforme Questionário
Organização e a competência escolhida para o PDI.	Conhecimentos, habilidades e atitudes.

⁶⁵ Este conceito é apresentado no subcapítulo 5.3.

Estratégia Pedagógica: Estudo de Caso	
<p>Descrição: caso de um curso fictício de Bacharelado em Contabilidade na modalidade a distância, com cinco disciplinas concomitantes, semestral, oferecido em três polos da região metropolitana de Porto Alegre, com 60 alunos em cada um deles, perfazendo um total de 180 alunos. Os tutores acompanham grupos de 30 alunos. Disponibiliza-se o perfil dos alunos de um dos polos, especificidades do edital do processo seletivo, que impõem restrições institucionais à dinâmica do curso, além de características pedagógicas adotadas. Descreve-se a situação de uma disciplina em particular, a sua organização e alguns problemas como, por exemplo, o de capacitação da equipe pedagógica. Ao final da exposição do caso, seguem três perguntas para a sua análise.</p>	
Competência	Elementos da Competência conforme Questionário
<p>Avaliação da Aprendizagem, Comunicação Escrita, Didática, Fluência Digital, Organização e Planejamento Pedagógico.</p>	<p>Conhecimentos, habilidades e atitudes.</p>

**APÊNDICE E - TABELAS DE DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS
PROFESSORES E TUTORES PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MAPEADAS
NA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA⁶⁶**

⁶⁶ SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia K. Araújo; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2013.

A seguir são apresentadas tabelas com as descrições de todas as competências levantadas na investigação. Estas tabelas também podem ser encontradas no capítulo “Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno”, das autoras Patricia Alejandra Behar, Daisy Schneider e Ketia Kellen Araújo da Silva, o qual faz parte do livro “Competências para a Educação a Distância”, organizado pela Prof.^a Patricia Alejandra Behar e publicado pelo Grupo A em 2013. Este capítulo é decorrente das pesquisas de mestrado e doutorado em Educação das últimas autoras, com orientação da primeira.

As competências indicadas como necessárias aos professores, tutores e alunos para a atuação na EAD são:

Competência	FLUÊNCIA DIGITAL
Descrição	Está ligada à utilização da tecnologia de modo que o sujeito sintase digitalmente ativo/participante dos avanços tecnológicos. A fluência possibilita não só o uso, mas também a criação e produção de conteúdos/materiais.
Conhecimentos	Teórico/tecnológico sobre as ferramentas.
Habilidades	Mexer, buscar, selecionar, produzir.
Atitudes	Ter iniciativa para buscar inovações e sempre se manter atualizado.

Competência	REFLEXÃO
Descrição	Está baseada na abstração para refletir e analisar criticamente situações, atividades e modos de agir.
Conhecimentos	Conhecer o objeto em questão e seus diferentes aspectos.
Habilidades	Analisar e interpretar dados/fatos/situações.
Atitudes	Ser proativo, ser crítico, ser ponderado, ter autodidaxia, ter autocontrole.

Competência	ORGANIZAÇÃO
Descrição	Relaciona-se com a ordenação, estruturação e sistematização de atividades, materiais e grupos.
Conhecimentos	Ter autoconhecimento, planejar, conhecer os prazos.
Habilidades	Criar estratégias, sistematizar, ordenar e classificar.
Atitudes	Ser engajado, estar envolvido, ser proativo, tomar decisões, ter persistência.

Competência	COMUNICAÇÃO
Descrição	Está fundamentada na clareza e na objetividade da expressão oral, gestual e escrita.
Conhecimentos	Norma culta da língua, compreender regras de comportamento, formas de comunicação, público/receptores.
Habilidades	Escrita de forma clara, objetiva e coerente, interpretar mensagens recebidas, como impostar a voz, articular as palavras, usar vocabulário adequado.
Atitudes	Ser expressivo, ser empático, ser cauteloso, ser articulado.

Competência	ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO
Descrição	É pautada no cumprimento da agenda, conciliar atividades de compromissos para a gestão das atividades, atingindo as prioridades, metas e objetivos.
Conhecimentos	Prazos, formas de organização, autoconhecimento.
Habilidades	Utilizar o tempo de forma eficiente, dar limites, estabelecer prazos, delimitar prioridades, ordenar as ações, identificar objetivos.
Atitudes	Ser proativo, ser objetivo, ser focado.

Competência	TRABALHO EM EQUIPE⁶⁷
Descrição	O trabalho em equipe contempla as relações intra e interpessoal, as quais permitem ao sujeito expressar e comunicar, de modo adequado, seus sentimentos, desejos, opiniões e expectativas. Além disso, evidencia condutas interpessoais, destreza para interagir com outras pessoas de forma socialmente aceitável e valorizada, podendo, assim, trazer benefícios aos participantes nos momentos de interação. Esses elementos podem, ainda, ser complementados sob a ótica afetiva, isso porque a complexidade das relações sociais também requer a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, nas intenções, nas motivações e nos sentimentos de outras pessoas.
Conhecimentos	Tipos de equipes, saber parcial das áreas que compõe a equipe.
Habilidades	Adequar ações intra e interpessoais, criar estratégias, articular a comunicação com os sujeitos. Identificar perfil e necessidades da equipe em que está inserido, saber trabalhar em clima de equidade, articular conflitos, negociar, comunicar, colaborar, cooperar, ser capaz de se adaptar a situações novas, conduzir diferentes situações.
Atitudes	Ser preocupado em alcançar os objetivos comuns à equipe, ser flexível, ser aberto a críticas e sugestões, saber ouvir o outro, ser colaborativo, ser cooperativo.

⁶⁷ A competência do trabalho em equipe foi desenvolvida a partir de um projeto de pesquisa do Edital MCT/CNPq n.º 14/2009 – Universal intitulado: “Trabalho em Equipe: uma competência para a laboralidade por meio do ETC”.

Competência	MOTIVAÇÃO
Descrição	Estabelece as condições para manter a motivação entre pares e consigo mesmo, sendo um facilitador dos processos. Da mesma forma, ser capaz de acolher as dificuldades do outro, incentivando-o a permanecer e concluir uma atividade, sendo ativo e participativo. Ser capaz de lidar com as próprias dificuldades.
Conhecimentos	Autoconhecimento, conhecimento sobre o outro, mecanismos motivacionais.
Habilidades	Discernir, criticar, analisar, enfrentar obstáculos.
Atitudes	Ter autoestima, ter autoconfiança, ter disposição, ser participativo, ser engajado, ser acolhedor, ser aberto a trocas, ser empático, ser receptivo, colocar-se no lugar do outro.

Além destas, outras competências foram relacionadas como necessárias, neste caso, somente aos professores e tutores, conforme segue:

Competência	PLANEJAMENTO
Descrição	Baseado no estabelecimento de prioridades, metas e objetivos. Em educação, consideram-se também as condições necessárias para criar situações e aplicar estratégias de aprendizagem.
Conhecimentos	Tipos de planejamento, contexto, potencialidades, fragilidades, público (se houver).
Habilidades	Sistematizar, avaliar, analisar.
Atitudes	Ser proativo, ser objetivo, ser metódico.

Competência	RELACIONAMENTO INTERPESSOAL
Descrição	É fundamentada na empatia, na mediação pedagógica, na facilitação nos processos de ensino e de aprendizagem, na cooperação, na transparência, no foco ao ser humano, além de adequado relacionamento com os parceiros.
Conhecimentos	Sobre como se comportar, regras de etiquetas, normas sociais.
Habilidades	Comportar-se, como agir dentro das normas.
Atitudes	Aberto a trocas, empático, receptivo, colocar-se no lugar do outro.

Competência	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
Descrição	Condições para incentivar e mobilizar as trocas entre os alunos, organizar grupos, orientar ações, problematizar posicionamentos e entendimentos sobre o conteúdo em questão, administrar conflitos, realizar negociações, tendo por objetivo aproximar os alunos do conteúdo de forma ativa e coletiva, visando a construção de conhecimentos.
Conhecimentos	Processo de aprendizagem/construção de conhecimento, dinâmicas dos grupos, didática, pedagogia da pergunta.
Habilidades	Como realizar as intervenções descritas na competência.
Atitudes	Respeitoso, acolhedor, responsável, atento, pró-ativo, flexível.

Competência	DAR E RECEBER <i>FEEDBACK</i>
Descrição	Leitura e compreensão da(s) ação(ões) ou da(s) mensagem(ns) emitida(s) por outro, dando retorno ao emissor de forma respeitosa e adequada ao contexto da ação ou mensagem, como também compreender e aceitar o retorno de outro sobre sua(s) ação(ões) ou mensagem(ns). No caso do contexto educacional, trata-se da leitura e compreensão do trabalho do aluno apresentado presencialmente ou a distância, de postagens de mensagens nas ferramentas de interação dos recursos digitais, entre outras possibilidades, dando retorno de forma acolhedora e respeitosa diante do processo de aprendizagem, bem como alunos, monitores/tutores e professores recebendo o feedback de modo a compreender e aceitar o retorno do outro sobre sua atuação.
Conhecimentos	Sobre processo de aprendizagem, contexto de ação/conhecimentos envolvidos, público, conhecimentos científicos, normas de escrita, regras de etiqueta.
Habilidades	Como realizar o feedback (ex.: uso da técnica do "sanduíche"), usar o vocabulário adequadamente.
Atitudes	Acolhedor, aberto, respeitoso, responsável.

Competência	DIDÁTICA
Descrição	Revela-se na ação dos professores. Considera-se como a reflexão sistemática da prática pedagógica. Pressupõe a ação educativa numa sociedade historicamente determinada; Capacidade de seleção e aplicação de procedimentos, métodos, técnicas e recursos aos conteúdos, através da determinação de objetivos e finalidades pedagógicas.
Conhecimentos	Conhecimentos científicos e metodologias de ensino diversificadas; aplicação de tecnologias na educação e “saber como aplicar com finalidade pedagógica”; bem como conhecer os diferentes contextos educacionais, estrutura educacional.
Habilidades	Fazer e refazer sua prática de modo crítico e criativo; Estabelecer a relação entre experiência do aluno e conhecimento teórico/científico; Planejar as atividades docentes, levando em consideração o perfil e os estilos de aprendizagem dos alunos; Interpretar dados e informações buscando mediar o processo de ensino e aprendizagem, Dominar a sala de aula.
Atitudes	Reflexivo, Proativo, crítico, responsável, autônomo, acolhedor, mobilizador.

Competência	GESTÃO ACADÊMICA
Descrição	Refere-se ao planejamento, adequação, organização de várias etapas do processo de desenvolvimento do curso: 1) Pensar a transposição didática do projeto do curso, disciplina/módulo e estratégias pedagógicas, conforme o modelo pedagógico; 2) Produção do material didático e organização do ambiente virtual de aprendizagem; 3) Desenvolvimento da disciplina/módulo, acompanhamento e avaliação do aluno (e do tutor); 4) Elaboração de relatórios e realização de registros acadêmicos. Paralelamente, envolve a parte logística como a realização de aulas presenciais e webconferências, prazos e envio de materiais aos polos de apoio presencial.
Conhecimentos	Conhecer os processos de educação a distância, as formas de organização de cursos, o projeto pedagógico, metodologias didático-pedagógicas, processos de avaliação, formas de produção de material didático, as tecnologias que serão utilizadas no curso.
Habilidades	Dominar as tecnologias em questão, analisar as características do grupo de alunos, planejar pedagogicamente, estruturar procedimentos de avaliação.
Atitudes	Ser atento, responsável, comprometido e analítico; ter iniciativa, autocontrole e discernimento.

Competência	AVALIAÇÃO
Descrição	Trata-se da compreensão acerca da construção de competências e seus elementos em particular (conhecimentos, habilidades e atitudes) e da aprendizagem, levando em conta as histórias e contingências de vida dos alunos, a fim de avaliar as atividades propostas e os avanços nesses processos.
Conhecimentos	Conhecer os alunos e suas necessidades de aprendizagem, o processo de construção de competências e seus elementos em particular (conhecimentos, habilidades e atitudes) e de aprendizagem, bem como o conceito, os tipos e as estratégias de avaliação. Conhecer ainda as tecnologias de informação e comunicação para o acompanhamento da realização das atividades e das interações, como também para feedback ao aluno.
Habilidades	Analisar o processo de aprendizagem, identificar dificuldades, dúvidas e facilidades, sistematizar atividades e estratégias de avaliação, mediar, interagir, dar retorno adequado e levar em consideração as particularidades dos alunos.
Atitudes	Ter autocontrole, ser crítico, respeitoso, atento, atualizado, responsável, acolhedor, reflexivo.

**APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE SELEÇÃO DOS ALUNOS E QUESTIONÁRIO
DE MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS (SEGUNDA FASE DA PESQUISA)**

QUESTIONÁRIO DE SELEÇÃO DOS ALUNOS⁶⁸

Oficina Competências para a EAD

Este questionário é um instrumento para a seleção do curso de capacitação Oficina Competências para a EAD, dentro dos Programas de Capacitações da Secretaria de Educação a Distância e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como para a coleta de dados do perfil dos alunos para a pesquisa de Doutorado em Educação da ministrante do curso.

Salienta-se a manutenção do sigilo quanto à identificação dos candidatos e dos alunos do curso, conforme termo de consentimento informado que será enviado por e-mail aos alunos selecionados. Esse termo deve ser preenchido e entregue no primeiro dia de aula.

Desde já agradecemos pelo interesse e pela participação.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Patricia Behar e Doutoranda Daisy Schneider (ministrante da Oficina)

Dados de Identificação

Nome:

Idade: ___ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

E-mail:

Formação:

() Graduação () Bacharelado () Licenciatura () Tecnológico Ano de conclusão: _____ Área do Conhecimento: _____

() Especialização Ano de conclusão: _____ Área do Conhecimento: _____

(...) Mestrado Acadêmico () Mestrado Profissional Ano de conclusão: _____

Área do Conhecimento: _____

⁶⁸ Adaptado de CARNEIRO, Mára L. F.; TURCHIELO, Luciana B.; BROCHET, Eliane A. P. **Questionário para Seleção de Alunos para o Curso Capacitação em Tutoria a Distância - Programa de Capacitações SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: 2010. 2 f. (Texto digitado).

() Doutorado Ano de conclusão: _____ Área do Conhecimento:

Atividade atual e Experiência em EAD

() Professor

Nível de ensino: () Educação Básica () Graduação () Pós-Graduação *lato sensu* () Pós-Graduação *stricto sensu*

Instituição: () pública () privada

Modalidade: () presencial () a distância

Tempo de experiência como professor: _____ ano(s)

Tempo de experiência como professor EAD: _____ ano(s)

Área(s) de Conhecimento em que atua/ atuou: _____

() Tutor EAD ou equivalente (profissional graduado)

Nível de ensino: () Educação Básica () Graduação () Pós-Graduação *lato sensu* () Pós-Graduação *stricto sensu*

Instituição: () pública () privada

Tempo de experiência como tutor EAD: _____ ano(s)

Área(s) de Conhecimento em que atua/atuou: _____

Outro cargo/função: _____

Nível de ensino: () Educação Básica () Graduação () Pós-Graduação *lato sensu* () Pós-Graduação *stricto sensu*

Instituição: () pública () privada

Tempo: _____ ano(s)

Conhecimento do ambiente virtual MOODLE

Experiência em MOODLE: () professor () Tutor () Aluno

Nível de conhecimento: () Básico () Intermediário () Avançado

QUESTIONÁRIO DE MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS⁶⁹

Você está iniciando o curso de extensão Oficina Construindo Competências para a EAD, promovido pelo Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED), com página disponível em <http://www.nuted.ufrgs.br>.

Este questionário é um instrumento para o mapeamento das competências para a EAD. É importante que sua resposta seja a mais fiel possível à realidade, porque este questionário ajudará na adequação do planejamento do curso e na verificação da validade do modelo pedagógico empregado para a formação de professores e tutores baseado em competências, o qual faz parte da pesquisa de Doutorado em Educação da ministrante do curso. O questionário servirá também para sua própria avaliação como aluno do curso, com relação às competências em questão. Este instrumento será aplicado no início e no final do curso. Salienta-se a manutenção do sigilo quanto à identificação dos alunos deste curso, conforme termo de consentimento informado preenchido e entregue por você no primeiro dia de aula.

Desde já agradecemos pelo interesse e pela participação.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Patricia Behar e Doutoranda Daisy Schneider (ministrante da Oficina)

Instruções para o preenchimento

Comece preenchendo seu nome e sua função nos dados de identificação. Isso é necessário apenas para facilitar a tabulação dos dados e identificação do aluno para acompanhamento do processo de aprendizagem do início ao fim do curso.

Em seguida, você verá que o questionário está estruturado em seis blocos. Em cada um deles, há itens que você avaliará atribuindo um valor em uma escala de 1 a 4, conforme abaixo:

- (1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.
- (2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.
- (3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.
- (4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.

1. Nome:

2. Função que exerce ou pretende exercer na EAD:

- Professor
- Tutor

⁶⁹ Os alunos tiveram acesso ao questionário *on-line* disponível em <https://pt.surveymonkey.com/>, conforme ilustra a figura 5, que se encontra na página 100.

Bloco 1⁷⁰

Atribua um valor em uma escala de 1 a 4 para cada afirmação, de acordo com as colunas abaixo:

(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
--	--	--	--	---

1. Procuo conhecer meus alunos e suas necessidades de aprendizagem.

2. Conheço como funciona o processo de aprendizagem.

3. Conheço tipos e estratégias de avaliação da aprendizagem para minha área de atuação.

4. Conheço tecnologias de informação e comunicação que podem ser usadas para o acompanhamento das atividades e interações.

5. Identifico dificuldades e dúvidas dos alunos.

6. Conheço tecnologias de informação e comunicação que podem ser usadas para dar retorno aos alunos quanto às participações deles.

⁷⁰ Refere-se à Competência de Avaliação da Aprendizagem.

(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
---	---	---	---	--

7. Identifico áreas e/ou conteúdos que cada alunos tem mais facilidade.

8. Conheço como sistematizar atividades e estratégias de avaliação.

9. Conheço como dar retorno adequado aos alunos quanto às suas participações, levando em consideração as particularidades de cada um deles.

10. Demonstro autocontrole no acompanhamento e avaliação dos alunos.

11. Sou atento no acompanhamento e avaliação dos alunos.

12. Sou reflexivo no acompanhamento e avaliação dos alunos.

13. Demonstro respeito no acompanhamento e avaliação dos alunos.

14. Sou acolhedor no acompanhamento e avaliação dos alunos.

Bloco 2⁷¹

Atribua um valor em uma escala de 1 a 4 para cada afirmação, de acordo com as colunas abaixo:

(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
1. Consigo dialogar através da escrita, trocando ideias e respondendo ao(s) meu(s) interlocutor(es) nas mensagens e elaboração de textos.				
2. Demonstro consideração com o meu interlocutor durante a troca de mensagens ou nos textos de apoio e das atividades.				
3. Sou cauteloso quanto à escrita durante a troca de mensagens com meus interlocutores ou nos textos de apoio e das atividades.				
4. Sou cordial durante a troca de mensagens ou nos textos de apoio e das atividades.				
5. Demonstro empatia com relação ao meu(s) interlocutor(es).				

⁷¹ Refere-se à Competência de Comunicação Escrita.

	(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
6. Quando escrevo uma mensagem ou um texto no espaço digital, costumo ser entendido com facilidade.					
7. Tenho facilidade para interpretar as mensagens.					
8. Conheço e utilizo a norma culta da língua portuguesa.					
9. Conheço e utilizo diferentes formas de expressão textual.					
10. Procuro conhecer meus interlocutores.					
11. Consigo controlar minhas emoções diante dos comentários do(s) interlocutor(es).					
12. Compreendo o contexto no qual está ocorrendo a comunicação e suas regras de comportamento para uma comunicação escrita adequada.					
13. Diante de situações de conflito geradas na troca de mensagens ou a partir de textos de apoio elaborados, consigo resolver					

(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
---	---	---	---	--

tais situações,
superando-as.

14. Procuro
compreender o
lugar e o ponto de
vista do meu
interlocutor,
levando isso em
conta durante a
troca de
mensagens.

Bloco 3⁷²

Atribua um valor em uma escala de 1 a 4 para cada afirmação, de acordo com as colunas abaixo:

	(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
1. Conheço o que significa Didática.					
2. Conheço autores e teorias da Didática.					
3. Conheço metodologias de ensino e suas formas de aplicação.					
4. Conheço finalidades pedagógicas das diferentes metodologias de ensino.					
5. Conheço formas de aplicação das TIC na Educação.					
6. Estabeleço relações entre as experiências do aluno e o conhecimento teórico/científico.					
7. Planejo as atividades da prática pedagógica, levando em consideração o perfil e os estilos de aprendizagem dos alunos.					
8. Adapto minha prática a partir de uma leitura crítica, reflexiva e criativa					

⁷² Refere-se à Competência de Didática.

(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
--	--	--	--	---

do fazer pedagógico.

9. Interpreto dados e informações com o intuito de mediar o processo de aprendizagem dos alunos.

10. Demonstro ser responsável na minha prática pedagógica.

11. Acolho as demandas dos alunos quanto às dificuldades e questionamentos no processo de aprendizagem.

12. Demonstro ser proativo no desenvolvimento da minha prática pedagógica.

13. Demonstro ser autônomo no desenvolvimento da minha prática pedagógica.

14. Procuro mobilizar os alunos durante a minha prática pedagógica, visando incentivar a ação deles para a aprendizagem.

Bloco 4⁷³

Atribua um valor em uma escala de 1 a 4 para cada afirmação, de acordo com as colunas abaixo:

	(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
1. Conheço os termos básicos necessários para utilizar o computador e a internet.					
2. Conheço as ferramentas básicas para o uso do computador e da internet, bem como suas finalidades.					
3. Analiso criticamente as informações coletadas pela internet, selecionando aquelas que são adequadas ao objetivo da busca.					
4. Conheço o significado de TIC.					
5. Faço uso crítico e reflexivo das TIC.					
6. Elaboro materiais educacionais digitais.					
7. Conheço o significado de “ambiente virtual de aprendizagem” e quais são as suas ferramentas básicas.					

⁷³ Refere-se à Competência de Fluência Digital.

	(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
8. Utilizo ambientes virtuais de aprendizagem de forma interativa.					
9. Conheço ferramentas colaborativas e suas finalidades.					
10. Utilizo ferramentas colaborativas.					
11. Conheço e utilizo a netiqueta.					
12. Sou responsável nas minhas ações no espaço virtual.					
13. Sou ético nas minhas ações no espaço virtual.					
14. Acompanho os avanços e novidades em relação às TIC.					

Bloco 5⁷⁴

Atribua um valor em uma escala de 1 a 4 para cada afirmação, de acordo com as colunas abaixo:

	(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
1. Conheço meu ambiente de trabalho e minhas respectivas atribuições.					
2. Conheço e utilizo estratégias de organização para as atividades e os materiais de trabalho.					
3. Identifico, seleciono e classifico os materiais físicos e digitais disponíveis para a realização das atividades/atribuições de trabalho.					
4. Busco outros materiais necessários para a realização das atividades/atribuições de trabalho.					
5. Listo minhas atividades e estabeleço prioridades e objetivos.					
6. Identifico os obstáculos para a realização das atividades de trabalho e levo-os em conta na criação do cronograma ou da agenda.					
7. Crio cronograma com as tarefas e prazos estipulados					

⁷⁴ Refere-se à Competência de Organização.

(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
---	---	---	---	--

para sua realização.

8. Comprometo-me com a realização das atividades nos prazos estipulados de acordo com minha disponibilidade de tempo.

9. Sei dizer “não” diante das possibilidades/oferecimento de atividades que não posso cumprir dentro do tempo que tenho disponível.

10. Demonstro iniciativa na organização das atividades de trabalho.

11. Conheço meu ritmo e estilo de organização.

12. Sei avaliar adequadamente o tempo necessário para cada atividade.

13. Identifico momentos e/ou situações em que sou mais produtivo.

14. Cumpro com os compromissos estabelecidos na agenda.

Bloco 6⁷⁵

Atribua um valor em uma escala de 1 a 4 para cada afirmação, de acordo com as colunas abaixo:

	(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
1. Conheço a estrutura de um planejamento pedagógico.					
2. Sou objetivo na elaboração do planejamento pedagógico e sua aplicação.					
3. Sou metódico na elaboração do planejamento pedagógico e sua aplicação.					
4. Sou flexível na aplicação do planejamento pedagógico, conforme as respostas do grupo.					
5. Identifico e incorporo as características do contexto educacional em que estou situado(a) no planejamento pedagógico.					
6. Identifico e incorporo as características do público-alvo no planejamento pedagógico.					
7. Identifico as potencialidades e fragilidades da					

⁷⁵ Refere-se à Competência de Planejamento Pedagógico.

(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
--	--	--	--	---

turma, levando-as em consideração no planejamento pedagógico.

8. Busco embasamento teórico para o meu planejamento pedagógico.

9. Sou proativo para buscar e/ou montar materiais de apoio de acordo com as necessidades do planejamento e da turma.

10. Sou proativo para rever/criar estratégias de acordo com os objetivos e os resultados esperados e obtidos na aplicação do planejamento pedagógico.

11. Busco inserir novas referências e conteúdos complementares de acordo com as demandas do grupo de alunos.

12. Conheço estratégias de aprendizagem e como contemplá-las no planejamento pedagógico.

13. Consigo estabelecer objetivos para o curso ou

(1) Esta afirmação jamais se aplica a mim.	(2) Esta afirmação ocasionalmente se aplica a mim.	(3) Esta afirmação frequentemente se aplica a mim.	(4) Esta afirmação sempre se aplica a mim.	Caso sinta necessidade, utilize o espaço ao lado de cada item para complementar sua resposta.
---	---	---	---	--

disciplina.

14. Consigo identificar e contemplar os conteúdos e materiais adequados aos objetivos educacionais estabelecidos para o curso ou disciplina.

**ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE SELEÇÃO DOS ALUNOS PARA O CURSO DE
COLETA DE DADOS – OFICINA COMPETÊNCIAS PARA A EAD - 1ª EDIÇÃO**

DADOS PESSOAIS⁷⁶**Nome:****Data de nascimento:** / / **Sexo:** () Masculino () Feminino**Estado civil:****Telefone:****Celular:****E-mail:****DADOS ACADÊMICOS****Graduação:** () Bacharelado () Licenciatura () Outro _____

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outro

Curso:

Instituição:

Conclusão? () Em andamento () Concluído Ano:

EXPERIÊNCIAS EM EAD**TUTORIA EM EAD****Experiência em tutoria:** () Sim () Não Tempo de experiência em tutoria:

Quais disciplinas/curso atuou como tutor?

DOCÊNCIA EM EAD**Experiência em tutoria:** () Sim () Não Tempo de experiência em docência:

Quais disciplinas/curso atuou como docente?

CONHECIMENTO DE INFORMÁTICA

Experiência nas plataformas: () MOODLE () NAVI () ROODA

Experiência em MOODLE: () professor () Tutor () Aluno

Nível de conhecimento: () Básico () Intermediário () Avançado

JUSTIFICATIVA

Redija uma justificativa para se inscrever na *Oficina Competências em EAD*. (máximo de 10 linhas).

⁷⁶ Fonte: CARNEIRO, Mára L. F.; TURCHIELO, Luciana B.; BROCHET, Eliane A. P. **Questionário para Seleção de Alunos para o Curso Capacitação em Tutoria a Distância - Programa de Capacitações SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: 2010. 2 f. (Texto digitado).