



**IJKEM**  
International Journal of Knowledge Engineering  
and Management



## EAD: PERCEPÇÕES DE TUTORES A DISTÂNCIA

Elaine dos Reis Soeira\*

Henrique Nou Schneider\*\*

### Resumo

Este artigo foi elaborado a partir da dissertação Mediação da aprendizagem colaborativa – percepções de tutores a distância, defendida na Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2013. O objeto do estudo foi a percepção de tutores a distância sobre a mediação da aprendizagem colaborativa, isto é, foram convidados a pensar sobre as suas práticas de tutoria, para que fosse possível pensar como a docência é um elemento em construção nas práticas de tutoria. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, apoiada na Teoria das Representações Sociais. Os resultados apontaram que a docência é um processo que vem se firmando nas práticas de tutoria, isto é, a maioria dos tutores rejeita a condição de “tarefeiro” e buscam formas de poder exercer a docência de forma pela no contexto da EaD. Alguns pontos merecem uma investigação mais aprofundada para que seja ampliado o debate sobre a formação específica e sobre as práticas de tutoria a fim de compreender a complexa relação entre a formação inicial, a formação continuada e o exercício da docência.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem colaborativa. Mediação. Tutoria a distância.

---

\* Mestra em Educação (UFS). Pedagoga (UNEB). Especialista em EaD e Educação e TIC (UNEB). Professora do Instituto Federal de Alagoas/ Campus Maceió, lecionando nos cursos de licenciatura presenciais e EaD. [elainesoeira@gmail.com](mailto:elainesoeira@gmail.com)

\*\* Doutor em Engenharia da Produção pela UFSC, Mestre em Ciência da Computação pela UNICAMP, Engenheiro Civil pela UFS. Professor da UFS nos cursos de graduação em Ciência da Computação e Sistema de Informação e nos mestrados em Educação e Computação. Professor do IFS no curso Desenvolvimento de Sistemas. [hns@terra.com.br](mailto:hns@terra.com.br)

# 1 INTRODUÇÃO

A evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aliadas à popularização da Internet transformou o cenário sóciotécnico contemporâneo, promovendo novas formas de construir, organizar, distribuir e gerenciar conhecimento produzido pela humanidade, por meio da interação com os aparatos tecnológicos.

Na esfera educacional, a Educação a Distância (EaD), desde o seu surgimento sempre se estruturou a partir de algum tipo de tecnologia comunicacional, o que fez com que pudessem ser delineadas diferentes “gerações” na história desta modalidade de ensino. A geração mais recente, apoiada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, na qual está situado o objeto de estudo deste trabalho, abarca a educação a distância via Internet e o *e-Learning*.

Moore e Kearsley (2010) sintetizam cinco gerações da EaD, tomando como referência as TIC utilizadas como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Para eles a quinta geração define-se como “a de classes virtuais on-line com base na internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação” (p. 48).

No contexto da geração das classes virtuais, surgem os Ambientes Virtuais de Aprendizagem<sup>1</sup> (AVA), que servem de apoio ao ensino. Através destes ambientes, os materiais didáticos tornam-se disponíveis para os estudantes. Estes ambientes possuem ferramentas para comunicação e interação, síncrona<sup>2</sup> e assíncrona, dos estudantes entre si e com os tutores e professores.

A ampliação da oferta dos cursos a distância, abrangendo um número elevado de estudantes, terminou por demandar uma estrutura específica tanto do ponto de vista tecnológico, quanto pedagógico e administrativo.

Pedagogicamente, a estrutura contempla, por exemplo: coordenadores de curso, equipe de design instrucional, professores e tutores, dentre outros. No Brasil, com a implantação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, a estrutura é a mesma

---

<sup>1</sup> Conjunto de artefatos computacionais (*páginas web, formulários, portifoliuns, interfaces síncronas e assíncronas*), todos os participantes (professoras, estudantes e convidados) e, principalmente os seus feixes de interações (troca de e-mails, discussões no fórum e na lista de grupos, construção coletiva e individual de textos); enfim, todas as interações ocorridas entre os componentes (OKADA; SANTOS, 2004, p.163).

<sup>2</sup> A interação síncrona acontece quando as pessoas interagem em tempo real, a exemplo de um chat ou uma conversa telefônica. A interação assíncrona ocorre em tempos distintos, como por exemplo, em fóruns ou em trocas de e-mail.

em todas as instituições credenciadas. A atual formação, definida pela Resolução CD/FNDE nº 26/ 2009, contempla os seguintes atores: Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB; Coordenador de curso; Coordenador de tutoria; Professor-pesquisador conteudista; Professor-pesquisador; Tutor (presencial e à distância); Coordenador de polo.

Para o objeto de estudo deste trabalho, interessou o que diz respeito aos tutores à distância, cujas atribuições variam em cada instituição, conferindo ao profissional um grau maior de participação e envolvimento no processo pedagógico. Em alguns casos o tutor precisa ter domínio dos conteúdos do curso, bem como assumir uma postura de mediador, orientador e colaborador do processo de ensino-aprendizagem. Em outros, seu papel é bem mais limitado, praticamente voltado para a orientação dos estudantes na realização das atividades no AVA e para o cuidado com o cumprimento dos prazos previstos no cronograma.

Discutir sobre os limites e as possibilidades da atuação dos tutores nos cursos a distância traz à tona uma discussão sobre os aspectos metodológicos. Conforme Seoane Pardo e Garcia Peñalvo (2007, p. 9), enfatiza-se que os cursos oferecidos nesta modalidade “desenvolvem-se sem um método definido, nem uma estratégia adequada”<sup>3</sup>, o que compromete todo processo de organização didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem.

Silva (2008) chama a atenção para o processo da "obsolescência da sala de aula baseada na pedagogia centrada de transmissão", ainda tão presente nas salas de aula presenciais e que tem se replicado na educação a distância. Superar este processo implica na necessidade modificar dois pontos cruciais: 1. as práticas dos professores calcadas na transmissão de conteúdos e na falta de interação; 2. a forma de incorporação da diversidade de fontes de acesso à informação e ao conhecimento fora das instituições formais de ensino.

Contudo, este não é um processo simples porque requer a mudança da autoria na sala de aula, através de um posicionamento diferente do professor, promovendo o envolvimento e o comprometimento dos estudantes como coautores da própria aprendizagem, já que os pressupostos epistemológicos tradicionais não respondem satisfatoriamente às demandas do ato educativo na contemporaneidade, pois polariza a relação professor-aluno.

É conveniente enfatizar que não está sendo negada a necessidade de o professor ter domínio dos conteúdos próprios da sua área formativa ou das disciplinas que estão sob a sua responsabilidade, bem como não se retira a sua autoridade; o que se coloca em discussão é o

---

<sup>3</sup> Tradução nossa. Texto no idioma original: “se desarrollan sin un método definido ni una estrategia adecuada”.

tipo de relação estabelecida entre o professor e os estudantes. Para corroborar este posicionamento, a contribuição de Postic (2000)<sup>4</sup> é esclarecedora, pois

[...] O status de professor permanece mesmo nos métodos mais progressistas, mas em vez de ser imposto a partir do exterior, apenas por meio de uma delegação administrativa, é reconhecido como tal pelos alunos e as qualidades "técnicas" do professor estão intimamente associadas com qualidades humanas. A autoridade ligada ao papel que ela desempenha é um produto da relação, e não algo previamente estabelecido (p. 68).

Assim, discute-se a importância de existir um espaço de interação – mediação – no processo ensino-aprendizagem que possibilite ao estudante acesso ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade e, ao mesmo tempo, possa desenvolver processos cognitivos que permitam questionar e avançar na construção de novos conhecimentos.

A quinta geração da EaD traz à tona a questão da tutoria, que em muitos casos reproduz o cenário descrito acima, na medida em que coaduna com a transmissão de conteúdos e informações sem uma reflexão crítica sobre como o fazem, seja por crença neste modelo pedagógico, seja pelo desenho didático dos cursos.

No contexto desta pesquisa foi imperioso trazer a atividade docente dos tutores para o centro das atenções, investigando sobre quem são estes profissionais, como eles desempenham seu papel nesta estrutura educacional e como se percebem no contexto da EaD face às especificidades desta modalidade educacional. Assumir o compromisso com a investigação acerca da docência dos tutores exigiu reflexões sobre os fundamentos didático-pedagógicos adotados pelas instituições, pelo entendimento de que eles balizam a ação de cada um dos atores que atuam na EaD.

A inquietação diante do cenário que se apresenta motivou a investigação sobre a percepção dos tutores a distância em relação à docência, especialmente no que se refere à mediação da aprendizagem colaborativa, considerando que os termos “mediação” e “aprendizagem colaborativa” figuram com certa frequência nas falas dos tutores, nos documentos institucionais específicos da EaD e em projetos pedagógicos das instituições.

A partir dos dados produzidos, pretendeu-se identificar como os tutores percebem a sua atividade docente, projetando relações entre esta atividade e o projeto pedagógico institucional, demonstrando como a mediação da aprendizagem colaborativa é desenvolvida.

---

<sup>4</sup> Tradução nossa. Texto no idioma original: “El status de enseñante permanece incluso en los métodos más progresistas, pero en lugar de ser impuesto desde el exterior, solamente por una delegación administrativa, es reconocido como tal por los alumnos y las cualidades "técnicas" del enseñante están estrechamente asociadas a sus cualidades humanas. La autoridad ligada al rol que desempeña es un producto de las relaciones y no algo previo.”

A pesquisa foi orientada através da questão norteadora: **Como se caracteriza a mediação da aprendizagem colaborativa na EaD na percepção dos tutores a distância, no exercício da docência?**

Responder esta questão contribuiu com o debate acerca da ruptura entre o “tarefismo”<sup>5</sup>, que restringe a atuação dos tutores na educação a distância, em prol do exercício da docência, implicando profundas mudanças nos aspectos didáticos inerentes a esta modalidade de ensino, visando agregar qualidade ao ensino e fortalecer o processo de profissionalização docente<sup>6</sup>.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira são apresentadas as categorias conceituais que nortearam a pesquisa: aprendizagem colaborativa, mediação e tutoria na EaD. A segunda seção trata dos aspectos metodológicos adotados. Na terceira seção são apresentados e discutidos alguns resultados da pesquisa. A quarta seção, encontram-se algumas considerações provisórias acerca do objeto pesquisado, além de indicações de aprofundamentos em pesquisas futuras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa concentrou-se em três conceitos: aprendizagem colaborativa, mediação e tutoria na EaD. Para a construção do referencial, teve-se como ponto de partida um levantamento de produções acadêmicas<sup>7</sup> (mestrado e doutorado) defendidas em programas de pós-graduação brasileiros, disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

---

<sup>5</sup> Conforme Souza e Lisboa (2005), tarefismo, no coletivo profissional, remete à ideia de uma “[...] prática pela prática, sem que se possa inter-relacionar os princípios científicos de uma dada tarefa, ou mesmo refletir e discutir sobre os desdobramentos de determinadas condutas [...]” (p. 231). Isto é, o profissional cumpre o conjunto de tarefas que lhe é designado, mas não tem oportunidade de refletir sobre o que está fazendo, nem propor mudanças ao modo de realização das mesmas, uma vez que “[...] na situação denominada de tarefismo, se mobilizam muito mais as capacidades motoras e menos as potencialidades psicocognitivas. [...]” (p. 232)

<sup>6</sup> Conforme Nuñez e Ramalho (2006), “[...] a profissionalização da docência se constitui num processo de construção de identidade profissional [...]” (p. 89) cujas causas vinculam-se diretamente com as crises de identidade. As crises emergem quando a identidade atual não é suficiente para abarcar as novas demandas profissionais e não significam uma completa destruição da identidade anterior. Para eles, “a identidade dos professores como grupo profissional contém identidades anteriores e os germes das futuras, uma vez que a nova emerge da solução das contradições dialéticas entre as velhas identidades e das situações profissionais a exigirem novas que representam uma negação dialética das anteriores, isto é, negam as identidades anteriores, mas trazem consigo seus elementos positivos, marcando um contínuo-descontínuo” (p. 98).

<sup>7</sup> Na BDTD existe um número muito grande de trabalhos que se relacionam com a EaD, por isso foram utilizados critérios de busca que pudessem selecionar os que mais se aproximavam ao objeto de estudo, tornando possível a construção de um referencial mais sólido.

(IBICT). A partir dessas produções se pretendeu conhecer os enfoques das pesquisas que havia desenvolvido no Brasil, bem como identificar quais são os teóricos que embasam os estudos, destacando autores que tenham relevância nos cenários nacional e internacional.

## **2.1 Aprendizagem colaborativa**

Antes de iniciar a discussão sobre o conceito de aprendizagem colaborativa, é importante situar este tipo de aprendizagem no marco explicativo interacionista, tendo em vista que, numa concepção de educação em que não caiba tratar das interações no processo de construção do conhecimento não faz sentido tratar da colaboração. Além disso, é relevante situar o uso desta metodologia, que vem sendo transplantada do ensino presencial para o ensino à distância.

Como mencionado, esta pesquisa abordou a aprendizagem a partir da abordagem interacionista, fundamentada nos estudos de Vigotski (2010), a qual pressupõe que existe uma relação de interdependência entre o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo o meio social elemento propulsor desta relação dinâmica. Esta visão implica, necessariamente, a redefinição do trabalho do docente na mesma intensidade em que se redefine o papel do estudante.

O processo ensino-aprendizagem, fundamentado nas teorias interacionistas, pressupõe que a construção do conhecimento ocorre por meio de situações em que os estudantes – apoiados pelos professores – interagem, estabelecem diálogos, negociam opiniões e estabelecem consensos, a partir de um planejamento que articule, de forma coerente, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação.

A aprendizagem deixa de manter uma relação direta com a memorização de conceitos, fórmulas e fatos. Ela passa a ter sentido quando é construída na interação com o diferente, nas situações de conflito em que se precisa negociar com pares para resolver um problema, realizar uma atividade ou concretizar objetivos comuns. Discussões sobre esta mudança paradigmática na estruturação do processo ensino-aprendizagem são realizadas por autores como Schneider (2002) e Torres e Irala (2007).

As metodologias inovadoras – a exemplo da aprendizagem colaborativa – contêm um potencial ativo para impulsionar uma aprendizagem mais ativa, isto é, voltada para o estímulo “ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de auto-regulação do processo de ensino-aprendizagem.” (TORRES; IRALA, 2007, p. 65).

Destaca-se que nessa forma de pensar, o processo ensino-aprendizagem desloca o estudante do eixo da assimilação passiva de conteúdos para o eixo da construção ativa de conhecimentos, o que estimula um maior comprometimento com sua própria aprendizagem e fomenta o desenvolvimento de atitudes mais autônomas.

Tanto a aprendizagem colaborativa quanto a cooperativa não são práticas recentes. Há autores que defendem a tese de que a origem da aprendizagem cooperativa remonta à Grécia Antiga. Do mesmo modo, há pelo menos três séculos, os trabalhos em grupos têm sido enfatizados como fundamentais para a preparação dos estudantes, inclusive para o desempenho das atividades profissionais (TORRES; IRALA, 2007; COLLAZOS; MENDONZA, 2006). Mesmo não sendo uma estratégia pedagógica recente, como objeto de investigação, a aprendizagem colaborativa vem ganhando destaque há algum tempo (COLLAZOS; MENDONZA, 2006).

O termo aprendizagem colaborativa tem sido empregado para caracterizar uma metodologia para o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo trabalho em grupos, com o objetivo de construir conhecimentos através da socialização de conhecimentos, mediados por um indivíduo mais experiente, neste caso, o docente.

No âmbito da educação a distância, a mediação fica ao encargo dos tutores e viabiliza-se através de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, tais como fóruns, chats e videoconferências e/ou web conferências. Estas ferramentas proporcionam o espaço necessário à construção de aprendizagens colaborativas, pois permitem que os diversos participantes (tanto estudantes quanto tutores e/ou professores) interajam, troquem opiniões, compartilhem e estabeleçam os consensos pertinentes ao processo.

Pode-se dizer que a essência da aprendizagem colaborativa encontra-se na interação, uma vez que esta se constitui como a mola propulsora para que a aprendizagem não seja relacionada com a memorização e a repetição de conteúdos, mas com a construção de conhecimentos, conferindo significância ao que é aprendido (CLEMENTINO, 2008; BRAGA, 2007).

A definição de aprendizagem colaborativa apresentada nos trabalhos analisados fundamenta-se em diversos autores. Contudo, aqui serão apresentadas as contribuições de Dillenbourg (1999), Torres et al. (2004) e Dillenbourg et al. (1996), por terem sido os mais citados e por terem certa convergência conceitual.

Para Dillenbourg (1999), conceituar a aprendizagem colaborativa não é simples porque há uma diversidade de usos desse termo tanto no campo acadêmico quanto em outros campos, não existindo consenso nem mesmo entre os pesquisadores do seu grupo de trabalho.

São duas as grandes preocupações de Dillenbourg (1999) e de seus colaboradores acerca desse conceito: a primeira é a excessiva generalização com o qual a “colaboração” vem sendo utilizada – não há muita preocupação em definir com clareza quais são as condições mínimas para que uma situação de aprendizagem seja caracterizada como colaborativa; a segunda, a articulação das contribuições dos diversos autores, pois expressam ideias muito divergentes sobre o termo.

Conforme Dillenbourg (1999), mesmo que de forma ainda insatisfatória, a aprendizagem colaborativa pode ser definida como “[...] uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntos”<sup>8</sup> (p. 1). O autor complementa afirmando que cada um dos elementos da definição pode ser interpretado de formas diferenciadas. No entanto, permanece o fundamento: aprendizagem colaborativa implica interação entre grupos de pessoas, presencialmente ou não, com o intuito de aprenderem algo juntas.

Conforme Torres et al.(2004), a “aprendizagem Colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo” (p. 3).

Também denominada “aprendizagem em pequenos grupos” (TORRES et al., 2004), a aprendizagem colaborativa pressupõe que a construção do conhecimento “é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente [...] e chegando a um acordo” (TORRES et al., 2004, p. 2-3). Essa concepção confirma o que foi afirmado anteriormente acerca das teorias interacionistas, já que embasam a adoção da aprendizagem colaborativa como estratégia de ensino.

Ainda com ênfase na interação do grupo, Torres e Irala (2004) complementam as proposições de Torres et al. (2004), afirmando que “em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento” (p. 71). Assim, todos são responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso do grupo e gera – nos estudantes envolvidos num “empreendimento colaborativo” – um maior comprometimento com o progresso individual e grupal, sem competitividade entre pares ou necessidade de divisões hierárquicas.

---

<sup>8</sup> Tradução nossa. Texto no idioma original: “*it is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together*”.

As definições expostas – não obstante os diferentes aspectos aprofundados por cada autor – estão a explicar uma metodologia calcada na realização de atividades em grupo, de modo que cada indivíduo implique-se no processo de construção do conhecimento e a aprendizagem gerada nessa experiência tenha relevância e significado.

## **2.2 Mediação pedagógica**

A mediação pedagógica – alicerçada no diálogo entre os sujeitos-atores do processo ensino-aprendizagem – eleva-se a uma das condições essenciais para promover a interação. Interação permeada pelo desejo, pela busca, pela curiosidade e que, às vezes, vem como um pedido de ajuda do estudante, através das falas e dos silêncios, instigando a sensibilidade do educador para percebê-lo.

Faz-se oportuno antecipar que, sem especificar na esfera da EaD, mas garantindo o cenário mais amplo da Educação, a construção teórica relativa à mediação está sustentada nos estudos de Lev Semenovich Vigotski, Paulo Freire e Reuven Feuerstein. Para tratar do domínio específico da EaD foram relevantes as contribuições de Masetto (2008).

A primeira aproximação ao conceito de mediação buscou-se a referência de Vigotski. Para ele “sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (MASETTO, 2010, p. 448). Nesses termos, a mediação pode ser subentendida como o processo de organização do meio social, com vistas à identificação e criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a partir das quais o professor estrutura a sua atividade docente.

Além disso, Vigotski enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem não pode estar desvinculado da vida social. Caberia ao educador, como mediador, provocar tal integração. Mesmo porque, se a crença não é de que o professor educa, mas da sua presença ser fator relevante para fomentar a interação social, é natural não colocá-lo na condição de única fonte de conhecimentos, mas entendê-lo como um ser ativo e criativo, em constante processo de renovação:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

Só quem tem veia criativa na vida pode ter a pretensão de criar em pedagogia. Eis porque no futuro o pedagogo será um ativo participante da vida [...] (p. 456).

O autor ainda tece considerações a respeito daqueles que criticam as mudanças nos sistemas de ensino, por compreenderem a aprendizagem como apropriação e reprodução de conteúdos, e o professor como perpetuador desse ciclo, ocupando o centro do processo, já que é detentor do conhecimento. A visão de Vigotski não exclui a presença do professor, mas a redireciona para a ênfase na mediação:

Muita gente acha que no novo sistema de pedagogia atribui-se ao professor um papel insignificante, que se trata de uma pedagogia sem pedagogo e uma escola sem professor. Pensar que na escola do futuro o professor não terá nada a fazer equivale a imaginar que o papel do homem na produção mecânica irá reduzir-se a ponto de tornar-se nulo. Pode parecer facilmente que na nova escola o professor irá transformar-se em um manequim mecânico. Na realidade o seu papel irá crescer infinitamente, e exigirá que ele preste um exame superior para a vida e assim poder transformar a educação em uma criação da vida (VIGOTSKI, 2010, p. 457).

Feuerstein (1980) e Feuerstein et al.(1994) ressaltam o papel da mediação como fator determinante para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Para este autor, no entanto, é preciso considerar que nem todo tipo de interação entre as pessoas e o seu ambiente sociocultural pode ser considerado mediação. Esta pode ser identificada nas situações nas quais, intencionalmente, outro ser humano (mediador) interpõe-se entre outros seres humanos (aprendentes) e os objetos do conhecimento, promovendo aprendizagens.

É importante ter em conta que Feuerstein (1980) e Feuerstein et al. (1994) também entendem o mediador como alguém em constante processo de mudança, de aprendizagem, porque ele tanto aprende quanto ajuda outros a fazê-lo. Estes autores afirmam ainda que a mediação pode ser caracterizada por 3 (três) critérios, os quais a delimitam a sua diferença em relação à interação. Enquanto a interação pressupõe uma espécie de “estar junto”, a mediação agrega ao “estar junto”, a intencionalidade/reciprocidade, o significado e a transcendência como condições sine qua non para a sua existência, qualificando e especificando a interação entre humanos.

Falar em mediação, tanto na perspectiva de Vigotski (2010) quanto de Feuerstein (1980) e Feuerstein et al. (1994), significa falar em diálogo, já que não há como conceber a mediação num espaço outro que não seja dialógico. Falar em diálogo é, também, assumir como válidas as construções de autores como Freire e Shor (2008), pois eles entendem que

[...] o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

[...] O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (p. 123-124).

Assim, reafirma-se a presença mediadora dos educadores, dos professores, dos tutores, no ato de aprender, que se dinamiza pela própria natureza dos objetos do conhecimento e dos sujeitos aprendentes (estudantes e professores), transversalizados pela dúvida, pela incompletude, pela mutação. E, desse mesmo lugar, Freire e Shor (2008) informam que o papel do mediador torna-se imprescindível, porque é preciso saber que o tempo de permanecer é curto, balizado pela noção de autonomia a ser construída pelos aprendentes.

### **2.2.1 Mediação pedagógica na EaD**

Masetto (2008). Considerando que este autor é um dos precursores do estudo da temática no Brasil e por haver coerência com o referencial teórico que norteia este trabalho, optou-se por adotar a definição proposta por ele:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não como uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2008, p. 144-145).

Esse conceito coaduna o que tem sido dito sobre mediação e reitera que o professor (e o tutor) coloca-se como alguém mais experiente, que vai ajudar o estudante a superar obstáculos, organizar a sua aprendizagem e conquistar autonomia. Qualquer prática que deixe de considerar o estudante como sujeito ativo da aprendizagem e priorize a figura do professor como centro do processo deixa de ser mediação pedagógica:

O professor, como já foi dito, também assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel da mediação pedagógica (MASETTO, 2008, p. 142).

Apesar de Masetto referir-se ao professor, quando trata da mediação pedagógica, nesta pesquisa, foi considerado que as atribuições mencionadas por este autor são compatíveis com as atividades desenvolvidas pelos tutores. Desse modo, as práticas de tutoria são

entendidas como exercício da docência, considerando os pressupostos da mediação pedagógica.

### 2.3 Tutoria na EaD

A denominação tutor suscita a retomada de um conceito presente em outros momentos da História da Educação. Contudo, no âmbito da EaD, autores como Emerenciano et al. (2001), Nova e Alves (2003), discutem a necessidade de recontextualizar o conceito de tutoria, visto que esta atividade ganha novos contornos que a fazem distante da definição anterior.

Os tutores precisam ser vistos como agentes de uma ação pedagógica que, pelo seu caráter político, fomenta um conjunto de saberes próprios ao educador. Ainda se pode dizer que a atividade docente desempenhada pelos tutores se organiza em diferentes conjuntos de ações, que vão desde os aspectos técnicos até os pedagógicos e à interação social, nos diferentes momentos dos cursos (BERNAL, 2008; ARREDONDO et al., 2009; QUIRÓZ, 2011).

A tutoria estaria então calcada em dois pilares: aspectos técnico-científicos e habilidade de incentivar os estudantes a encontrarem respostas. Este último ponto relaciona-se exatamente com a prática da mediação.

Complementando a afirmação acima, Oliveira et al. (2008) explica que

a função da tutoria é um dos principais fatores que determinam a qualidade da formação num ambiente virtual de aprendizagem. O papel de orientador e guia por parte do tutor assume um maior protagonismo na educação on-line e se faz necessário uma formação específica neste campo. Para isso, o tutor precisa: assegurar a participação dos alunos e criar, cuidar e prover a existência de comunidades virtuais de aprendizagem que podem se constituir em um lócus de diferentes aprendizagens, respeitando os diversos modelos de aprendizagem dos aprendentes (p. 184).

Concordando com diversos pesquisadores das práticas pedagógicas no ensino a distância, Oliveira et al. (2008) menciona o tutor como um agente essencial no âmbito da educação a distância, uma vez que ele vai

Mediar as ações pedagógicas de interação entre professores, alunos, conteúdos e ambientes. Sua atuação estará a serviço da facilitação do processo de ensino-aprendizagem, visando a concretização dos princípios de autonomia e aprendizagem, contribuindo para a criação, nos ambientes online, de espaços colaborativos de aprendizagem. Independente dos recursos tecnológicos que utilize, é essencial que possa proporcionar, aos alunos, a interação e integração com a proposta pedagógica do curso (p. 185).

Além da competência para mediar as situações de aprendizagem no AVA, entende-se que, no desenvolvimento das suas atribuições, os tutores evocam uma série de saberes profissionais ligados à docência, os quais orientam a tomada de decisões antes, durante e depois do trabalho pedagógico.

Da mesma forma que o estudante precisa desenvolver novas competências e habilidades para ter êxito na modalidade de ensino a distância, ao professor também é requerido um novo perfil, composto por saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. Destaca-se que é possível identificar pontos de convergência entre os saberes requeridos para a modalidade de ensino a distância em relação ao ensino presencial, uma vez que são oriundos da prática docente e orientam todo o trabalho pedagógico desenvolvido. Daí a importância de fomentar a reflexão sobre a atividade docente dos tutores a distância, a fim de compreender de que modo tais saberes se inter-relacionam.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa **Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD – percepções de tutores a distância**, de cunho qualitativo (MINAYO, 2010), teve como aporte teórico-metodológico a teoria das Representações Sociais, pelo entendimento de que a compreensão do objeto de estudo e o alcance dos objetivos requeriam um referencial que pudesse abarcar a diversidade de perspectivas que poderiam surgir.

Inicialmente, a preocupação foi definir os três grandes eixos que estruturariam a investigação. O eixo metodológico, como mencionado acima, foi as RS. (DOISE, 2001, 2002; DOISE et al., 1992) Epistemologicamente, a pesquisa orientou-se a partir de um olhar fenomenológico (MERLEAU-PONTY, 1999). Ontologicamente, o estudo foi ancorado na epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2010).

A escolha da abordagem tridimensional das RS levou em consideração fato de que a percepção incorpora elementos construídos e interiorizados nas práticas sociais, isto é, elementos da cultura dos grupos interferem na construção de mapas mentais e representações, os quais se imbricam com as formas de percepções individuais e coletivas.

A percepção, nesta pesquisa, é entendida como um constructo intelectual influenciado pela ancoragem de Representações Sociais (RS), em seus esquemas mentais, os quais são utilizados pelos indivíduos – de forma não volitiva, já que se trata de um processo simbólico – para perceberem o mundo e posicionarem-se individual e/ou coletivamente:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou aos mitos correspondem a uma prática científica e mítica (MOSCOVICI, 1978, p. 41)

As RS estão presentes em todos os grupos e devido a sua circulação, enraízam-se e começam a fazer parte de um universo consensual, no qual elementos não familiares tornam-se naturalizados. O surgimento de novas representações está diretamente relacionado à existência de pontos de tensão dentro dos grupos, em torno dos quais ocorrem as rupturas dos sentidos consensuais. Deste ponto de clivagem originam-se novas representações como forma de interpretação e naturalização dos eventos não familiares, mantendo latente a dinâmica de construção e reconstrução das RS.

Doise e seus colaboradores conferem um peso maior aos processos de ancoragem, os quais, segundo ele, são construídos sob determinantes sociais. A ancoragem é definida como “[...] a incorporação de novos elementos de conhecimento em uma rede de categorias mais familiares. [...]”<sup>9</sup> (DOISE et al., 1992, p. 14-15) e o seu estudo deve levar em conta as atitudes e as cognições que as fundamentam, se a pretensão é investigar a ancoragem como representações sociais. É importante destacar que as

Representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes. [...] são princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo (DOISE, 2001, p. 193).

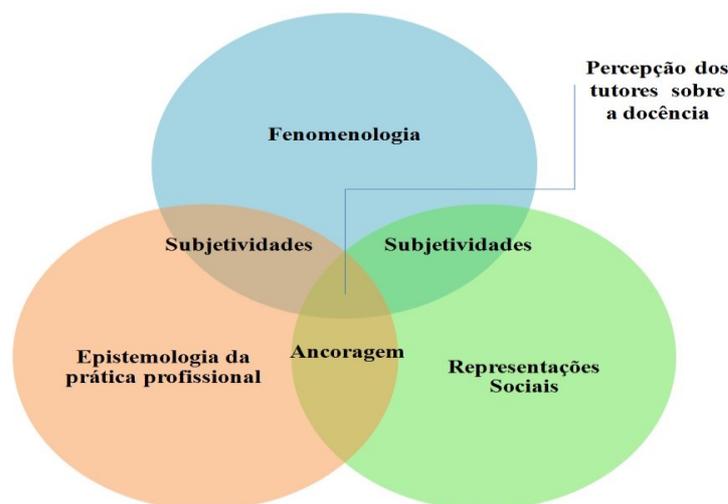
O esquema 01 apresenta a articulação entre os três eixos da pesquisa. Entende-se que a fenomenologia resguarda uma relação de contiguidade com a teoria das representações sociais e com a epistemologia da prática profissional, devido ao caráter subjetivo presente em ambas, logo será possível acolher as diversas percepções enraizadas nas suas subjetividades (dos sujeitos da pesquisa). A aproximação da teoria das RS com a epistemologia da prática profissional dar-se-á pelo processo de ancoragem, uma vez que ambas valorizam o processo de incorporação de conceitos ao conjunto de valores e crenças dos sujeitos, a tal ponto que

---

<sup>9</sup> Livre tradução. Texto no idioma original: “Les processus d'ancrage consiste en l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières.”

estes se tornam cada vez mais implícitos e indissociáveis dos indivíduos, interferindo na forma como percebem e se posicionam no/com o mundo.

Esquema 1 – Relação entre os eixos da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Supõe-se que estudar a percepção de um grupo de indivíduos é uma tarefa complexa, pois implica que o ato de perceber transpassa a mera decodificação de informações sensoriais e converte-se num processo mental multifacetado, influenciado diuturnamente por elementos subjetivos de natureza individual (crenças, valores, *habitus*) e coletiva (representações sociais). Implicitamente há, na percepção, um conteúdo simbólico interposto, oriundo das práticas sociais, seja numa esfera mais ampla (comunidade onde vive) ou mais restrita, como, por exemplo, a categoria profissional. Em suma, a percepção mantém uma relação profunda com as subjetividades dos sujeitos.

### 3.1 Instrumentos de coleta de dados

Para coletar dados foram utilizados dois instrumentos: questionário e entrevista.

O questionário foi construído e publicado com o apoio da ferramenta colaborativa “Form”, pertencente ao Google Drive. Optou-se por esta ferramenta devido à facilidade de customização das questões, com opções de múltipla escolha, caixas de seleção, respostas curtas e longas. A criação de um link automático para acesso ao questionário tornou a divulgação do instrumento mais facilidade e rapidez. Além disso, na medida em que os participantes responderam, todos os dados foram automaticamente armazenados em uma

planilha, disponível em diferentes formatos, o que conferiu agilidade na categorização das informações.

Este instrumento compõe-se de três partes por três partes: 1. Coleta de dados para a construção de um perfil do grupo de tutores; 2. Catalogação dos dados que caracterizam as instituições nas quais os tutores atuam e 3. Coleta de dados relativos à percepção dos tutores sobre os conceitos de mediação e aprendizagem colaborativa e sobre a mediação da aprendizagem colaborativa, através da identificação do grau de importância (escala likert com 5 pontos)<sup>10</sup> das características relacionadas a estes conceitos.

Optou-se pelo questionário por dois motivos: 1. facilidade em levantar um conjunto de informações descritivas para caracterizar o grupo de informantes; 2. identificação das concepções individuais dos informantes sobre as categorias, antes da interação no grupo focal, fornecendo indícios para a triangulação, durante a análise dos dados.

O segundo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, através da qual seria possível aprofundar a discussão sobre o objeto, além possibilitar a identificação de outras informações importantes para a análise das hipóteses construídas, quando da análise dos dados provenientes do questionários.

A construção dos instrumentos de coleta de dados levou em consideração o referencial teórico e buscou articular cada instrumento com cada objetivo específico proposto. Além disso, elaborou-se um plano tabular para garantir que os dados coletados fossem coerentes com os objetivos que se pretendeu alcançar.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise e a discussão dos resultados contemplou a técnica da triangulação de dados<sup>11</sup> porque ela favoreceu a integração de dados oriundos de diferentes fontes, para ampliar o entendimento acerca do objeto estudado, sem perder de vista os elementos do contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido, agregando-os aos aspectos subjetivos dos sujeitos.

---

<sup>10</sup> A escala *likert* foi estruturada com os descritores: sem opinião, nada importante, pouco importante, importante e muito importante.

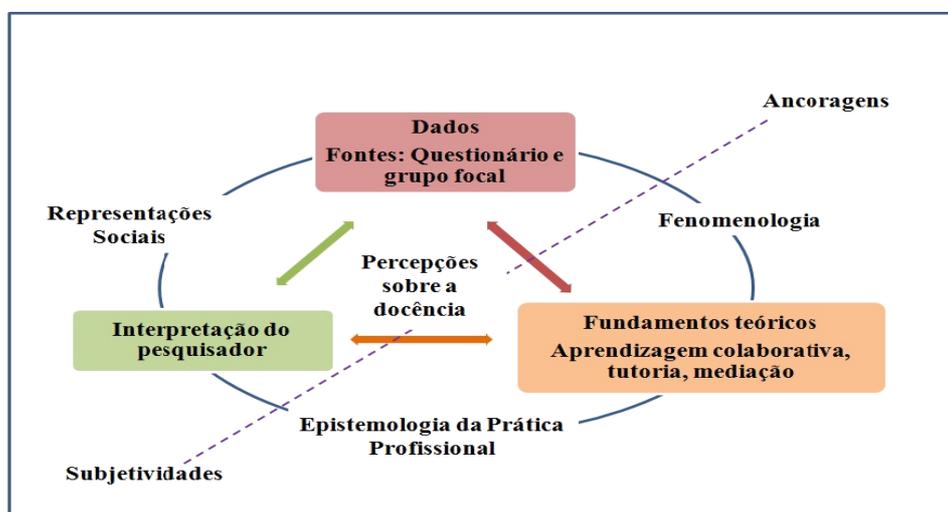
<sup>11</sup> Conforme Flick (2009), a triangulação implica “[...] combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes, locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar um fenômeno. [...] A triangulação dos dados refere-se ao uso de diferentes fontes de dados, sem ser confundida com o emprego de métodos distintos para a produção de dados” (p. 361).

Sobre esta técnica, Triviños (2010) afirma que ela

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma microrrealidade social (p. 138).

Neste estudo foi priorizada a triangulação de dados produzidos através do questionário e do grupo focal, relacionados com os fundamentos teórico-metodológicos e com as interpretações da pesquisadora sobre como os tutores percebem a atividade docente, sem desconsiderar as representações ancoradas e as subjetividades que as atravessam.

Esquema 2 – Plano de triangulação dos dados



Fonte: Elaboração própria

Ao desenvolver estudos no campo das RS, a triangulação também é uma alternativa viável porque possibilita o enfoque dos diferentes aspectos das representações, tais como: a identificação e análise dos conteúdos das RS (o que as pessoas de um grupo conhecem ou pensam sobre uma determinada questão); a análise da distribuição social das RS (como as diferenças entre o conhecimento e o pensamento são demonstradas pelo grupo); desenvolvimento de novas RS (como as representações surgem) (FLICK; FOSTER, 2007).

Sobre o grupo de informantes, pode-se afirmar que: é majoritariamente feminino (70,1%), com idade variando entre 26 e 40 anos (61,2%), com formação inicial em cursos de licenciatura (58,2%), formação atual em curso de especialização (55,2%).

Em 2012, grande parte dos tutores que participaram da pesquisa trabalhou como tutor a distância (68,7%), em instituições públicas federais (58,2%), localizadas nas Regiões Nordeste (44,8%) e Sudeste (32,9%).

No que se refere à participação em curso para formação de tutores, a maioria (86,6%) já participou de algum curso para formação para tutores. Contudo, destes, mais da metade (58,6%) só fez o curso após o início das atividades docentes. Cerca de 40% dos tutores afirmam que na instituição em que trabalham não é oferecido curso de tutoria.

Chamou atenção o fato de que os tutores com formação inicial em cursos de licenciatura são maioria no grupo dos que fizeram o curso **depois** de iniciarem as atividades docentes na EaD (55,9%) e no grupo dos que **nunca** fizeram o curso para formação de tutores (55,6%). Dentre os tutores com formação inicial em curso de bacharelado, a maioria (48%) participou de cursos de formação **após** o início das atividades na EaD, e quase 20% ainda **não fizeram** a formação. Grande parte dos informantes (61,1%) afirma que as instituições em que trabalham atualmente oferecem cursos para formação de tutores. Todos os tutores com formação em cursos de graduação tecnológica fizeram a formação após o início das atividades docentes. Estas informações acerca do momento em que fizeram a formação específica para tutoria ajudam no entendimento da percepção sobre a própria prática docente.

A percepção dos tutores sobre o curso de formação é bastante diversificada. Apenas 37,3% afirma que o curso prepara adequadamente, enquanto 44,8% julga que o curso não prepara ou prepara parcialmente para as atividades de tutoria.

Supõe-se ser indispensável pensar sobre as concepções prévias dos tutores sobre o ensino – considerando que estas influem na percepção – buscando indícios que permitam identificar a partir de quais experiências foram ancoradas e como tais concepções estão sendo ou não modificadas. No caso específico desta pesquisa, existe uma limitação que não permite tal aprofundamento, porque os dados que estão disponíveis foram insuficientes para tirar alguma conclusão. Chama-se atenção para o fato de, mesmo sem estar contemplado no escopo da pesquisa como elemento fundante, tal problemática surgiu a partir das respostas ao questionário, tornando o que era uma tentativa de caracterizar o grupo investigado numa possibilidade de desdobramento para outras investigações.

Contudo, pode-se dizer que a fala dos tutores em relação ao curso de formação revela preocupações deles, que sugerem uma preocupação com a sua preparação para a docência na EaD. E o conflito entre as concepções que têm construídas sobre o ensino presencial e suas experiências como estudantes, mesmo para os licenciados e com cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, não é percebida como suficiente para o ensino a distância e por isso conferem um peso significativo aos cursos de formação específicos de preparação de professores para esta modalidade de ensino.

Considerando o planejamento pedagógico dos cursos nos quais os tutores realizavam as atividades de tutoria, a percepção dos tutores não apresenta muitos pontos de dissenso, uma vez que a maioria indica os elementos relacionados à metodologia e ao tipo de atividades, como “importantes” e “muito importantes”, como pode ser constatado no **Gráfico 1**.

No que se refere ao tipo de atividade priorizado no planejamento, há que se observar alguns pontos importantes. A análise de situações-problema, os estudos de caso, os *chats*, os fóruns temáticos e as atividades em grupo são as atividades mais propensas para a realização da mediação pedagógica, da aprendizagem cooperativa e colaborativa, pressupondo que a instituição adere ao marco explicativo interacionista para estruturar seus trabalhos. Consolidando as percepções dos tutores, em relação a estes itens, a maioria do grupo converge para os indicadores **importante** e **muito importante**, havendo uma variação que vai de 61,2%, para a realização de *chats* até 70,2%, para a análise de situações-problema.

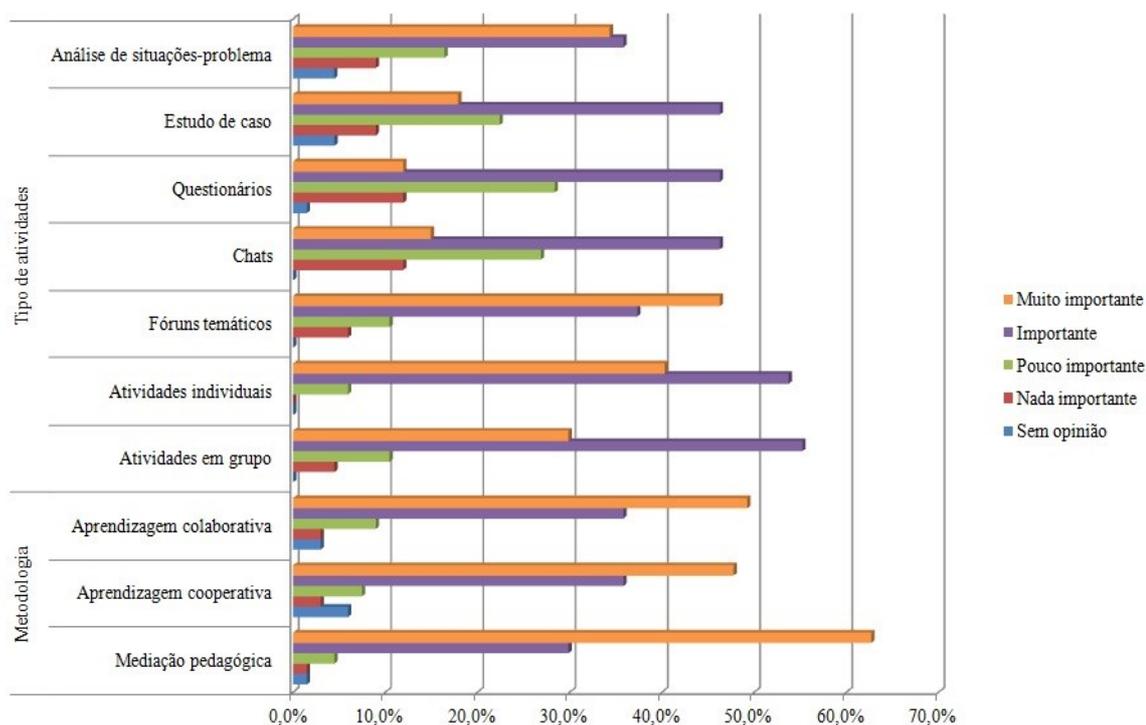
Destaca-se o fato de a realização de atividades individuais ser considerada como importante e muito importante por 94% dos tutores, o que pode revelar uma preocupação em avaliar o estudante individualmente e não somente em atividades grupais, inclusive podendo servir de *feedback* para os professores e tutores reorientarem o planejamento e as intervenções, especialmente nas situações em que o tutor pode efetivamente desempenhar suas atividades docentes, propondo alterações no planejamento e implementando mudanças na metodologia e na avaliação. Não se pode ter uma definição sobre a natureza desse consenso porque, devido à não realização do grupo focal, não foi possível identificar quais são os referenciais que os tutores utilizaram para fazer tais julgamentos. As duas entrevistas realizadas também não forneceram elementos para ampliar a análise.

Conforme a percepção da maioria dos tutores (58,2%), o uso de questionários ainda é importante. Como é uma atividade fechada e, portanto mais direta, entende-se que o questionário presta-se mais à verificação da apreensão de conteúdos do que ao processo de aprendizagem – desde a perspectiva da construção de conhecimentos e não apenas da memorização de informações. Assim, seria necessário esclarecer, de posse de outros dados: as instituições que mais valorizam o uso dos questionários são aquelas fundamentadas numa abordagem comportamentalista sobre a aprendizagem.

Por outro lado, dentre os 76,6% que afirmaram, simultaneamente, que a mediação pedagógica e a aprendizagem colaborativa são importantes e/ou muito importantes, tutores que afirmaram a aprendizagem colaborativa (65,4%), consideraram o uso dos questionários importante e/ou muito importante, demonstrando que o questionário também tem espaço nos cursos planejados sob a influenciada abordagem interacionista. Para o futuro seria adequado

investigar em quais circunstâncias os questionários são utilizados, como são elaborados e como são utilizados os resultados provenientes da sua aplicação.

Gráfico 1 – Percepção dos tutores em relação à metodologia e ao tipo de atividades priorizadas nas instituições



Fonte: Elaboração própria. Pesquisa de campo (2012)

Para identificar como os tutores se apropriaram do conceito de mediação e dos aspectos concernentes à metodologia, o questionário contou com 35 (trinta e cinco) proposições<sup>12</sup>, que puderam ser agrupadas nas dimensões técnica, didática e psicoafetiva (PAGANO, 2007). Foram identificados quais aspectos os tutores percebem como mais importantes dentro de cada dimensão e, conseqüentemente, como os utiliza para organizar a sua atividade docente.

Na análise observou-se que a percepção é consensual – em relação às dimensões técnica e didática – convergindo para a avaliação das proposições como **importante** e **muito importante**. Como isso, supõe-se que existe uma compreensão em relação ao conceito de mediação e ao reconhecimento da importância dos pré-requisitos para que ela venha a se concretizar nas práticas de tutoria.

<sup>12</sup> As proposições foram selecionadas do instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa desenvolvida por COSTA e SILVA et al. (2010).

Diferente do ocorrido nas dimensões técnica e didática, a percepção dos tutores em relação aos aspectos relacionados com a dimensão psicoafetiva sofreu mais variações, ainda que tenha havido concentração nos indicadores **importante** e **muito importante**. A convergência das percepções não foi confirmada por quaisquer das fontes de diferenças entre os sujeitos.

No que diz respeito à aprendizagem colaborativa, existe uma concordância sobre a sua importância. A maioria das percepções converge para os indicadores **importante** e **muito importante**, havendo algumas variações nas seguintes características: buscar consensos, demonstrar concordância, fazer inferências e suposições, buscar contraexemplos e exceções, que obtiveram quantidade significativa de avaliações nos indicadores **nada importante** e **pouco importante**.

É possível que a natureza dessa variação deva-se a uma compreensão da aprendizagem colaborativa como um conceito mais amplo, ficando restrito à ideia de trabalho em grupo.

Há consenso de que é importante fazer a mediação das características da aprendizagem colaborativa, demonstrando uma compreensão de que o processo de aprendizagem não acontece de forma aleatória, mas depende de uma ação intencional e planejada. Supõe-se que a tomada de posições semelhantes está ancorada em uma realidade simbólica coletiva, que leva a uma relação entre os grupos e as experiências sociais vivenciadas (DOISE, 2002).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já seria previsto numa pesquisa qualitativa que se propôs a investigar a percepção de um conjunto de indivíduos sobre a sua prática docente, houve uma diversidade de elementos da ordem da subjetividade dos sujeitos, os quais não podem ser tomados como certos ou errados, nem tampouco são fuga ao tema central da pesquisa. Apenas são reflexo de como representam e se apropriam da realidade em que vivem.

No processo de construção da pesquisa, foi necessário aceitar que nem sempre a pesquisa responde o que o pesquisador quer saber, mas leva à percepção de outras questões sobre as quais não se houvera pensado. Assim, justificam-se os pontos que serão colocados a seguir, porque para além das conclusões apresentadas anteriormente, há muito há investigar e responder (ou criar novas perguntas).

Precisa-se investigar melhor a relação entre a formação inicial dos tutores, a participação em cursos específicos para tutoria na EaD. As experiências anteriores como

aluno em cursos *online* e as práticas de tutoria, no sentido de poder compreender de que modo o *habitus* profissional destes indivíduos se constrói e reconstrói e, com isso, compreender melhor a epistemologia da prática profissional desta categoria.

Há que entender também como a docência vai se construindo nas práticas de tutoria, se é sabido que nem todas as instituições reforçam a figura do tutor como um “não docente”. É importante também explicitar quais são os saberes efetivamente mobilizados nas atividades que desenvolvem.

Outra lacuna para aprofundamento é a determinação do processo de ancoragem que explica a convergência na tomada de posição frente às características da mediação, às características da aprendizagem colaborativa e à mediação da aprendizagem colaborativa, já que nem a formação inicial e/ou continuada, nem as experiências anteriores parecem ter peso significativo para sustentar a explicação.

Apesar das dificuldades, foi possível encontrar indícios que confirmam o proposto no objetivo geral da pesquisa: **demonstrar como a docência tornou-se um elemento em construção nas práticas de tutoria, transpondo os limites do trefismo**. Das respostas dos tutores apreendeu-se que a docência ainda não está consolidada como a principal atividade do tutor, mas aparece como um processo que depende de uma mudança na estrutura das instituições de ensino.

Artigo recebido em 04/06/2013 e aceito para publicação em 12/07/2013

## ***DISTANCE EDUCATION: DISTANT TUTORS PERCEPTION***

### ***Abstract***

*This article was drawn from the dissertation mediation of collaborative learning - perceptions of distance tutors, defended at the Federal University of Sergipe, in the Post-Graduate Education in the year 2013. The study focused on the perception of distance tutors on mediation of collaborative learning, ie, were asked to think about their mentoring practices, so that they could think like teaching is an element in the construction practices of mentoring. The research was conducted in a qualitative approach, based on the Theory of Social Representations. The results showed that teaching is a process that has established itself in the practice of mentoring, that is, most of the tutors reject the condition of "takers" and seek ways to exercise so by teaching in the context of distance education. Some points deserve further investigation to be extended debate on specific training and mentoring on practices in order to understand the complex relationship between initial training, continuing education and the teaching profession.*

**Keywords:** *Collaborative learning. Mediation. Distance tutoring.*

## REFERÊNCIAS

ARREDONDO, S. C.; GONZÁLEZ, J. A. T.; GONZÁLEZ, L. P. **Tutoría em la enseñanza, la universidad y la empresa** – formación e práctica. Madrid: Pearson Educación, 2010.

BERNAL, E. G. Formação do tutor para a Educação a Distância: fundamentos epistemológicos. **EccoS revista científica**, São Paulo, vol. 10, n. 001, p. 55-88, jan/jun 2008. Centro Universitário Nove de Julho. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71510104>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

BRAGA, J. C. F. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na Perspectiva da Complexidade**. (Tese de Doutorado). UFMG, 2007.

BRASIL. Resolução CD/ FNDE nº 26/ 2009. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília-DF.

CLEMENTINO, A. **Didática intercomunicativa em cursos online colaborativos**. (Tese de Doutorado). USP, 2008.

COLLAZOS, C. A.; MENDONZA, J. Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. **Educación y Educadores**, Colômbia, v. 9, n. 2, p. 61-76, 2006. Universidad La Sabana, Facultad de Educación. Disponível em: <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

COSTA e SILVA, A. M. et al. Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos . **Revista Portuguesa de Educação**, Braga – Portugal, v. 23, n. 2, p. 119-151, 2010. Universidade do Minho. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37417086006>>. Acesso em: 19 abr. 13.

DILLENBOURG, P. et al. The evolution of research on collaborative learning. In: E. SPADA & REIMAN (Eds). **Learning in Humans and Machine**: Towards an interdisciplinary learning science. Oxford: Elsevier, 1996, p. 189 – 211.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.) **Collaborative-learning**: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999, p. 1-19.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 187-203.

\_\_\_\_\_. Da psicologia social à psicologia societal. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol.18, nº. 1. Brasília Jan./Abr.. 2002 p. 27-35. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

DOISE, W.; CLÉMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F.; BOURDIEU, P. **Représentations sociales et analyses de données**. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1992.

EMERENCIANO, M. S. J.; SOUSA, C. A. L.; FREITAS, L. G. Ser presença como Educador, Professor e Tutor. **Colabor@** - Revista Digital da CVA – Ricesu, Pelotas – RS, vol. 1, n. 1, ago. 2001. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/8>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental Enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability. Illinois: Scott, Foresman and Company, 1980.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A. **Mediated Learning Experience**: Theoretical, psychological and learning implications. London: Freund, 1994.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U.; FOSTER, J. Social representations. In: WILLIG, C.; STANTON-ROGERS, W. **The SAGE Handbook of qualitative research in Psychology**. London: Sage, 2007, p. 195-214.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 12ª ed.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas – SP, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2013.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, J.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 133-173.

MERLEAU – PONTY, M.. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- NOVA, C.; ALVES, L. Educação à Distância: Limites e Possibilidades. In: **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p. 5-27. Disponível em: <[lynn.pro.br/pdf/livro\\_ead.pdf](http://lynn.pro.br/pdf/livro_ead.pdf)> . Acesso em: 19 jan. 2013.
- NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A PESQUISA COMO RECURSO DA FORMAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE DOCENTE: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO INICIAL. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005. Disponível em: <[http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos\\_v7n1/eccosv7n1\\_2d07.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n1/eccosv7n1_2d07.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 13.
- OKADA, A. L. P.; SANTOS, E. O. Comunicação Educativa no Ciberespaço: utilizando ferramentas gratuitas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba - PR, v. 4, n.13, p.161-174, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.edumat.com.br/wp-content/uploads/2009/01/comunicacao-educativa-no-ciberespaco.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2013.
- OLIVEIRA, C. L. A. P.; LIMA, J. G. O.; MERCADO, L. P. L. Tutoria online no Programa de Formação Continuada de professores em Mídias na Educação. In: MERCADO, L. P. L. (org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- POSTIC, M. **La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales**. Narcea Ediciones, 2000.
- QUIRÓZ, J. S. **Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)**. Barcelona: Editorial UOC, 2011.
- SCHNEIDER, H. N. **Um ambiente ergonômico de ensino-aprendizagem informatizado**. (Tese de Doutorado), UFSC, 2002.
- SEOANE PARDO, A. M.; GARCIA PEÑALVO, F. F. Los orígenes del tutor: fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos e-Learning. **Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura em la Sociedad de la Información**. Salamanca-España, v. extraordinario, p. 8-30, Monografico 2007. Universidade de Salamanca. Disponível em: <[http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/n8\\_02\\_seoane\\_garcia.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_seoane_garcia.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2013.
- SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In: FREIRE, W. (org.) **Tecnologias e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- SOUZA, N. V. D. O.; LISBOA, M. T. L. Ritmo de trabalho: fator de desgaste psíquico da enfermeira. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, vol. 9, núm. 2, agosto, 2005, pp. 229-236. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127720493010>>. Acesso em: 19 mai. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TORRES, P. L. e IRALA, E. A. F. Aprendizagem Colaborativa. In: TORRES, P. L. (org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007, p. 65-98.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba – PR, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=766&dd99=view>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. 1. ed., 19. reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.