

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rogério Tubias Schraiber

**PERFORMANCE PEDAGÓGICA DOS TUTORES DA UAB/UFSM:
PRINCÍPIOS PARA UM PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM CRIATIVO**

**Santa Maria, RS
2018**

Rogério Tubias Schraiber

**PERFORMANCE PEDAGÓGICA DOS TUTORES DA UAB/UFSM:
PRINCÍPIOS PARA UM PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM CRIATIVO**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Santa Maria, RS
2018

Schraiber, Rogério Tubias
Performance pedagógica dos tutores da UAB/UFSM:
princípios para um processo ensino-aprendizagem criativo
/ Rogério Tubias Schraiber.- 2018.
275 p.; 30 cm

Orientadora: Elena Maria Mallmann
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. Performance pedagógica 2. Tutoria 3. Fluência
Tecnológico-Pedagógica 4. Educação a distância 5. Interação e
colaboração I. Mallmann, Elena Maria II. Título.



A tese **PERFORMANCE PEDAGÓGICA DOS TUTORES DA UAB/UFSM: PRINCÍPIOS PARA UM PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM CRIATIVO**, de Rogério Tubias Schraiber, está licenciada com uma Licença *Creative Commons* – Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 4.0 Internacional.

Rogério Tubias Schraiber

**PERFORMANCE PEDAGÓGICA DOS TUTORES DA UAB/UFSM:
PRINCÍPIOS PARA UM PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM CRIATIVO**

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 04 de dezembro de 2018:

Elena Maria Mallmann, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Luciana Hartmann, Dra. (UNB)

Gilberto Icle, Dr. (UFRGS)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM)

Gisela Reis Biancalana, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, Elda e Valdemar, por serem as maiores estruturas, por tantos “*nós te queremos bem*”, “*não ta te faltando nada?*”, “*quando chegar dá uma ligadinha*”.

À minha irmã Rosângela, ao Josué, ao Murilo e ao Vitor, por inúmeras idas e vindas à rodoviária, por tantas ajudas, preocupações e cuidados.

Ao meu irmão Raul, à Daniele e à Alana, pelas ajudas, apoio e viabilização de tantas coisas.

À professora Elena, pelo acolhimento, orientação e por me fazer ver na performance o espaço-oportunidade da pesquisa.

Ao meu amigo Josué de Andrade, uma grande pessoa, por se manter presente e por me ensinar a desvincular-me das “*pequenezas de espírito*”.

Ao meu amigo Elton Maia, pelos passeios e pela companhia em momentos importantes da minha vida.

À minha amiga Jocelaine Dutra, a Joce (*In Memoriam*) por nossas conversas tão divertidas, por nossos tão curtos, mas tão bons, quase 5 anos de amizade.

Às professoras Luciana, Marilda, Gisela e ao professor Gilberto – banca examinadora – pelas contribuições, incentivos e provocações para a construção de um novo nesta tese.

Às professoras Andrea Reginatto e Taís Fim Alberti, pela generosidade e contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

A toda a equipe de tutores, incluindo as Coordenações dos cursos, participantes desta pesquisa, pelo acolhimento, informações, entrevistas e dados concedidos.

À UFSM, à UAB/UFSM e ao PPGE/UFSM, pelas oportunidades de especialização, mestrado e doutorado.

A todas/os professores que, desde 1989 até 2018, fizeram parte da minha formação escolar.

A todas/os as/os demais colegas e funcionárias/os da UFSM e da UAB/UFSM que tiveram sua participação nesses três anos e meio de pesquisa.

RESUMO

PERFORMANCE PEDAGÓGICA DOS TUTORES DA UAB/UFMS: PRINCÍPIOS PARA UM PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM CRIATIVO

AUTOR: Rogério Tubias Schraiber
ORIENTADORA: Elena Maria Mallmann

A Performance Pedagógica dos Tutores (PPT) da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), foi o tema principal desta pesquisa, situado na grande área Educação. A Educação a Distância (EAD), no ensino superior, foi o contexto. Investigar como a PPT de cursos de pós-graduação, em nível de Especialização da UAB/UFMS, pode potencializar o desenvolvimento de um Processo Ensino-Aprendizagem Criativo (PEAC) foi o problema que nos direcionou. Como objetivo geral, desejamos compreender quais são os princípios da PPT da UAB/UFMS que podem potencializar o desenvolvimento de um PEAC. Encontramos base teórica nos Estudos da Performance, de Richard Schechner e Victor Turner e nos estudos da performance docente, de Mallmann (2008). Metodologicamente, sistematizamos um Estudo de Caso produzindo dados com tutores por intermédio de questionários, entrevistas, observações, *e-mail*, leitura de documentos, mensagens e imagens obtidas por redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*). No modelo analítico, contemplamos os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) que, após a fase da unitarização, originou as categorias Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP), Criatividade, Habilidades Sociais Educativas (HSE), Interação e colaboração e Presencialidade, as quais estão amplamente imbricadas na PPT, definindo a estrutura para a proposição conceitual desta pesquisa. Conclusivamente, consideramos que essas categorias, ao possibilitarem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, constituem, na PPT, os princípios capazes de potencializar um PEAC.

Palavras-chave: Performance pedagógica. Tutoria. Fluência Tecnológico-Pedagógica. Educação a distância. Interação e colaboração.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL PERFORMANCE OF UAB/UFSM TUTORS: PRINCIPLES FOR A PROCESS TEACHING-CREATIVE LEARNING

AUTHOR: Rogério Tubias Schraiber

ADVISOR: Elena Maria Mallmann

The Pedagogical Performance of Tutors (PPT) of the Universidade Aberta do Brasil (UAB), at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), that was the main research topic, based in the great Education area. The E-learning in higher education was the context. Investigating how the PPT of postgraduate courses, at UAB/UFSM in a Specialization level, could potentiate the development of a Creative Learning-Teaching Process (CLTP) was the problem that directed us. As a general objective, we wish to understand the principles of PPT of the UAB/UFSM that can enhance the development of a CLTP. We found theoretical basis in the Performance Studies, by Richard Schechner and Victor Turner and in the teaching performance studies, by Mallmann (2008). Methodologically, we systematized a Case Study producing data with tutors through questionnaires, interviews, observations, e-mail, reading documents, messages and images obtained by social networks (Facebook and WhatsApp). In the analytical model, we consider the procedures of the Discursive Textual Analysis (DTA) that, after the unitarization phase, originated the categories Technological-Pedagogical Fluency (TPF), Creativity, Educational Social Skills (ESS), Interaction and collaboration and Presentiality, which are broadly interwoven in the PPT, defining the framework for the conceptual proposition of this research. Conclusively, we consider that these categories, by enabling the development of pedagogical strategies, constitute, in the PPT, the principles capable of enhancing a CLTP.

Keywords: Pedagogical performance. Tutoring. Technological-Pedagogical Fluency. E-learning. Interaction and collaboration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação do espaço da PPT.....	13
Figura 2 – Estrutura dos capítulos da tese.....	21
Figura 3 – Organograma do NTE.....	37
Figura 4 – Síntese do contexto de pesquisa.....	41
Figura 5 – Síntese do procedimento metodológico.....	47
Figura 6 – Habilidades dos tutores UAB/UFMS.....	50
Figura 7 – Espaço liminar do tutor.....	59
Figura 8 – O Leque e a Rede.....	74
Figura 9 – Implicações da competência, autonomia e desejo na performance... ..	77
Figura 10 – Rede da PPT.....	89
Figura 11 – Colaboração entre a tríade professor, tutor e estudante.....	94
Figura 12 – Mapa síntese do capítulo 4.....	112
Figura 13 – Conceitos da FTP na tutoria.....	122
Figura 14 – Convergência entre os Conceitos da PPT.....	161
Figura 15 – Leque da PPT.....	162
Figura 16 – Etapas da análise dos dados.....	163
Figura 17 – Nuvem de palavras compiladas pelos tutores.....	169
Figura 18 – Nuvem de palavras cedida por T1, em entrevista.....	170
Figura 19 – Depoimentos sobre o conhecimento tecnológico e pedagógico.....	176
Figura 20 – Mapa da Categoria FTP.....	179
Figura 21 – Planilhas de avaliação de AE.....	183
Figura 22 – Postagens na rede <i>Facebook</i> , por T5.....	184
Figura 23 – Interação entre tutor e estudante no <i>Facebook</i>	186
Figura 24 – Mapa da Categoria Criatividade.....	188
Figura 25 – Mapa da Categoria HSE.....	194
Figura 26 – Falas da subcategoria Equipe.....	195
Figura 27 – Mapa da subcategoria Equipe.....	197
Figura 28 – Falas da subcategoria Linguagem Escrita.....	198
Figura 29 – Mapa da subcategoria Linguagem Escrita.....	199
Figura 30 – Falas da subcategoria Mediação.....	203
Figura 31 – Mapa da subcategoria Mediação.....	204
Figura 32 – Falas da subcategoria Equidade.....	205
Figura 33 – Mapa da subcategoria Equidade.....	205
Figura 34 – Mapa da organização dos polos por curso.....	206
Figura 35 – Falas da subcategoria Relações Interpessoais.....	208
Figura 36 – Mapa da subcategoria Relações Interpessoais.....	209
Figura 37 – Falas da subcategoria Motivação.....	210
Figura 38 – Mapa da subcategoria Motivação.....	210
Figura 39 – Mapa da Categoria Interação e colaboração.....	212
Figura 40 – Falas sobre a assiduidade dos tutores.....	216
Figura 41 – Falas sobre presencialidade.....	218
Figura 42 – Fala dos tutores sobre aproximação e contato com estudantes.....	219
Figura 43 – Mapa síntese das observações.....	224
Figura 44 – Módulo ‘Quem somos?’.....	228
Figura 45 – Enunciado para produção de vídeo.....	229
Figura 46 – Mapa da Categoria Presencialidade.....	231
Figura 47 – Mapa dos Princípios da PPT.....	232
Figura 48 – Movimento da PPT.....	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Especialização da UAB/UFSM.....	36
Quadro 2 – Excertos.....	110
Quadro 3 – Síntese das HSE.....	141
Quadro 4 – Unitarização e Categorização.....	165
Quadro 5 – Produção de dados por <i>e-mail</i> (primeira parte).....	167
Quadro 6 – Produção de dados por <i>e-mail</i> (segunda parte).....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética do Banco do Brasil
AE	Atividade(s) de Estudo
ATD	Análise Textual Discursiva
AVEA	Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CEDEAP	Curso de Especialização a Distância em Eficiência Energética Aplicada a Processos Produtivos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
DED	Diretoria de Educação a Distância
EAD	Educação a Distância
EGA	Especialização Gestão em Arquivos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMUAB	Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil
E-Tec	Escola Técnica
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTP	Fluência Tecnológico-Pedagógica
GEPETER	Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede
GPM	Gestão Pública Municipal
HSE	Habilidades Sociais Educativas
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MST	Movimento Sem Terra
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PACC	Programa Anual de Capacitação Continuada
PEAC	Processo Ensino-Aprendizagem Criativo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEG	Programa Especial de Graduação
PP	Projeto Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGART	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
PPT	Performance Pedagógica do(s) Tutor(es)
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
REA	Recursos Educacionais Abertos
REGESD	Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TER	Tecnologias Educacionais em Rede
TI	Tecnologia e Informação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas a Educação
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 MINHAS PRIMEIRAS PALAVRAS.....	11
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	23
2.1 MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	23
2.2 O CONTEXTO DO ESPAÇO DE PESQUISA.....	30
2.2.1 Contextualização da EAD no Brasil.....	31
2.2.2 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFSM.....	32
2.2.3 O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE).....	37
2.2.4 O Programa Anual de Capacitação Continuada (PACC).....	38
2.2.5 Os Cursos integrantes da pesquisa.....	40
2.2.6 Encaminhamento metodológico.....	42
2.2.7 Perfil e transitoriedade dos papéis dos tutores da UAB/UFSM.....	48
3 OS ESTUDOS DA PERFORMANCE.....	61
3.1 DO TERMO 'PERFORMANCE'.....	62
3.2 OS ESTUDOS DA PERFORMANCE: SCHECHNER E TURNER.....	63
3.3 RELAÇÕES ENTRE PERFORMANCE E EDUCAÇÃO.....	75
4 TUTORIA: A PERFORMANCE PEDAGÓGICA DO TUTOR (PPT).....	91
4.1 PRINCÍPIOS DA TUTORIA NA UAB/UFSM: GUIA DE TUTORES.....	91
4.2 TUTORIA: ESPAÇO DE PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO... ..	94
4.3 A GUIA DE ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE A TUTORIA NA EAD....	106
5 CONCEITOS DE ANÁLISE.....	113
5.1 FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA (FTP) NA TUTORIA.....	113
5.2 CRIATIVIDADE.....	123
5.3 HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE).....	135
5.4 INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO.....	141
5.5 PRESENCIALIDADE.....	155
6 O NOVO EMERGENTE: PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM CRIATIVO (PEAC). ..	163
6.1 UNITARIZAÇÃO E DIVISÃO DAS CATEGORIAS DA PESQUISA.....	164
6.2 PRIMEIRA CATEGORIA: FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA (FTP). ..	172
6.3 SEGUNDA CATEGORIA: CRIATIVIDADE.....	180
6.4 TERCEIRA CATEGORIA: HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE).. ..	189
6.5 QUARTA CATEGORIA: INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO.....	195
6.6 QUINTA CATEGORIA: PRESENCIALIDADE.....	212
7 UM “PONTO FINAL”	235
REFERÊNCIAS.....	245
ANEXO A - PRIMEIRO QUESTIONÁRIO.....	261
ANEXO B - SEGUNDO QUESTIONÁRIO.....	262
ANEXO C - PRIMEIRA ENTREVISTA.....	264
ANEXO D - SEGUNDA ENTREVISTA.....	265
ANEXO E - ITEM 2.4 DA RESOLUÇÃO Nº 26, DE 05 DE JUNHO DE 2009... ..	267
ANEXO F - ATRIBUIÇÕES DOS TUTORES DA UAB/UFSM.....	268
ANEXO G - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	270
ANEXO H - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	271
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO.....	272
ANEXO J - TRECHOS DE CONVERSAS DO GRUPO WHATSAPP/TUTORES.. ..	273
ANEXO L - REFERÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A CAPACITAÇÃO EM HSE.....	275

1 MINHAS PRIMEIRAS PALAVRAS

A Pesquisa investe, portanto, contra tudo aquilo a que o pensamento se dirige: a besteira, o erro, a superstição, a ideologia, a estupidez, o senso comum, o bom senso, a opinião, a comunicação. (CORAZZA, 2013, p 38).

Quando me deparei com estas palavras percebi que a pesquisa é a luz que mostra o que há, é a orientação do caminho, é o trabalho e o meio pelo qual aprendo a valorização do próprio trabalho como atividade de construção da existência humana, logo, como construção da minha própria existência. E é com esta pesquisa que desejo entender-me no trabalho e na existência. Então, lá vou eu!

Performance Pedagógica. Em primeiro, **performance** é um substantivo feminino que deriva da língua inglesa, sem termo correspondente no português. Significa, entre tantas coisas, uma realização, ou atuação, diante de um público. Envolve movimento e ação. Em segundo, **pedagógica** (ou pedagógico, do grego *paidagogikós*) se refere à pedagogia, ao processo ensino-aprendizagem, ao que é didático, educativo, instrucional. Em terceiro, **performance pedagógica** é o trabalho de um profissional da Educação, envolvendo o seu modo de exercê-lo, ou seja, o seu movimento de atuação profissional no sentido de promover ensino-aprendizagem, problematização, conhecimento e formação diante do e com o público estudantil.

Conceituar o termo 'performance' é algo amplo e polêmico (SALGADO, 2014) por ser um fenômeno heterogêneo e impossível de se atribuir uma definição geral simples (ZUMTHOR, 2007). Suas definições mais conhecidas se referem à Arte da Performance, ao comportamento ou ao desempenho. O termo não é apenas amplo, como sua amplitude se fragmenta em diversos entendimentos no seio de suas especificidades, sendo, portanto, complexo e polissêmico. Não só o termo, mas a performance em si é polissêmica, heterogênea e com múltiplos significados, pois é um espaço interdisciplinar (LANGDON, 2006). Nesse sentido, o conceito que proponho nesta tese vai além de um mero comportamento, desempenho ou de uma linguagem artística. É o fazer daquele que atua na Educação a Distância (EAD): o tutor. É o que este realiza em termos de estratégias pedagógicas para mediar,

motivar, potencializar, interagir e colaborar no processo ensino-aprendizagem¹ nessa modalidade. Por isso é performance pedagógica.

O desejo de realizar esta pesquisa tem suas origens a partir do meu ingresso na universidade, no ano de 2000, momento em que iniciei várias vivências, das quais a performance vem fazendo parte de minha vida acadêmico-profissional até os dias atuais. Tanto a carreira estudantil como a profissional se forjaram, e continuam se forjando, na performance, cada qual com seus propósitos alinhados quando momento de estudo e quando momento de trabalho.

A minha formação acadêmica em de Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) começou a despertar um interesse pela performance, não pela Arte da Performance, mas pelo modo de ser artista, no que se referiu a alternativas desenvolvidas por mim para criar em arte, tanto em ateliê como no espaço virtual das redes sociais. Mais tarde, ingressando na tutoria em EAD, o interesse pela performance passou por um processo de lapidação ao longo dos mais de 8 anos em que atuei nessa função na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Durante esse tempo analisei o agir do tutor frente ao seu papel de mediador e potencializador do processo ensino-aprendizagem, por meio das Tecnologias Educacionais em Rede (TER), e percebi necessidades de inovação na tutoria em relação ao desenvolvimento desse processo em uma perspectiva criativa que explorasse mais os recursos tecnológicos.

Do resultado dessa lapidação surgiu a **Performance Pedagógica do Tutor (PPT)**, como o grande tema de interesse desta pesquisa, gerando a necessidade de entender, na condição de problema, **como a PPT potencializa o desenvolvimento de um Processo Ensino-Aprendizagem Criativo (PEAC)?** Para tanto, o foco está no modo como a performance acontece, englobando o que o tutor realiza para exercê-la, ou seja, a sua função pedagógica no contexto da EAD, junto aos estudantes e ao professor. Este último, por sua vez, tem a sua performance que é docente e condiz àquilo que faz na docência. Em suma, performance docente² é o movimento teoria-prática do professor, envolvendo o conjunto ação-reflexão-ação de modo permanente, e a performance pedagógica do tutor é o movimento teoria-prática deste no entrecruzamento das suas funções com as do professor e do

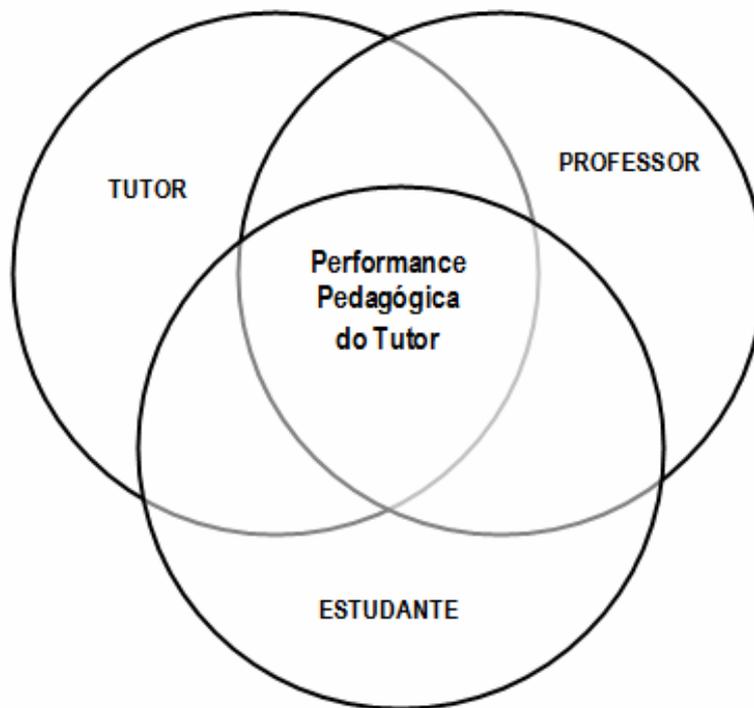
¹ Optei pela terminologia 'processo ensino-aprendizagem', sem a preposição 'de', por considerar que um processo já é 'de alguma coisa', logo se exclui a sua necessidade.

² A performance docente também pode ser considerada pedagógica. No entanto, nesta tese mantereí ambas as denominações, evitando possíveis equívocos.

estudante. Portanto, a performance na Educação não é um papel desempenhado, ela é o que constitui o pensar e o fazer, o que corresponde a relação teoria-prática, respectivamente. O que se faz em Educação para que o processo ensino-aprendizagem aconteça é performance.

Na figura 1, visualizamos a delimitação do espaço onde a PPT acontece integrada e em colaboração entre tutor, professor e estudante:

Figura 1 – Representação do espaço da PPT



Fonte: Elaborado pelo autor.

Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dentro da Linha de Práticas Escolares e Políticas Públicas, esta pesquisa está focada no contexto da EAD, mais especificamente em um grupo de tutores de cursos de pós-graduação da UAB/UFSM, em nível de Especialização, tendo por objetivo geral **compreender quais são os princípios da PPT da UAB/UFSM que podem potencializar o desenvolvimento de um PEAC**. Como objetivos específicos lanço mão de três: (I) analisar se a Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos tutores da UAB/UFSM consiste em um princípio da PPT para o desenvolvimento de um PEAC; (II) investigar de que modo a PPT gera criatividade no ensino-aprendizagem; (III)

sistematizar estratégias pedagógicas dos tutores da UAB/UFMS que caracterizam a PPT para além das atribuições obrigatórias; **(IV)** elaborar uma proposta de capacitação em socioafetividade para tutores e mediadores em EAD.

Proponho-me, atendendo aos objetivos elencados, compreender a PPT para delimitar o que é princípio na tutoria no âmbito da UAB/UFMS. Para tal, incluo a investigação de estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos tutores no sentido de pesquisa e produção de conhecimento para atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Por estratégias pedagógicas considero os procedimentos elaborados pelos tutores a partir de tecnologias, envolvendo a FTP e a criatividade, como alternativas para solucionar essas necessidades.

O interesse pelo estudo da PPT da UAB/UFMS dá-se pelo fato de “que, mesmo estando em vertiginoso crescimento, a educação a distância carece de reflexões e estudos” (REGINATTO, 2015, p. 100). Embora as pesquisas em torno da performance na Educação, de um modo geral, já possuam certo percurso, estudar a performance na especificidade do campo da EAD é tão desejoso quanto necessário, dado o contínuo avanço dessa modalidade em nosso país. Para tanto, respondendo aos objetivos propostos, esta pesquisa se ancora nos Estudos da Performance de Richard Schechner (2003; 2006; 2011; 2012) e Victor Turner (1974; 1987) e nos estudos da performance docente de Mallmann (2008), mantendo o olhar focado no performativo, não no performático. O desejo em trazer uma contribuição para a área da Educação é a tarefa a qual me proponho, mas trazer o performativo do tutor para o corpo da pesquisa é o que faz a diferença. Passando pelas Ciências Sociais e Humanas procurei compreender o que é o performativo do tutor por meio das TER.

O ato de performar pode se localizar em qualquer situação desde que isso seja possível diante dos pressupostos ligados à performance, como, por exemplo, estudar um padre rezando missa, um ritual xamânico da cultura indígena, um atleta competindo, um professor ministrando aulas ou um tutor mediando um curso em EAD. Desse modo, vejo que a performance emerge um campo de estudos que a investiga nas mais variadas situações, assim como na Educação, elevando os Estudos da Performance à lugar de pesquisa. O que torna pensável a performance na Educação, mais precisamente na EAD, é a necessidade de movimento transformador, de conhecimento pedagógico a partir da tecnologia, de criatividade, de socioafetividade, de interação dialógica, de colaboração e de presencialidade,

dado que, mediante as TER, é imprescindível a articulação disso tudo para que o processo ensino-aprendizagem aconteça com mais inovação.

Percebo o tema desta pesquisa não como algo a mais a ser incluído como possibilidade investigativa nos Estudos da Performance, pois esse campo quando surge já admite esta possibilidade e é por esta razão que se investiga a performance no contexto da EAD. Considero que a contribuição que trago se encontra no fato de trazer o campo dos Estudos da Performance aplicados à EAD, entendendo a performance na tutoria.

Amparo a base teórica nos três autores anteriormente citados, entre outros, e, metodologicamente, optei por uma abordagem qualitativa inserida no método investigativo de um **Estudo de Caso** do respectivo grupo de tutores já mencionado. A abordagem qualitativa torna possível estudar uma determinada realidade em profundidade. É uma investigação empírica e visa explorar os fenômenos em um contexto real, descrevendo, analisando e interpretando os significados e complexidades da situação encontrada. A escolha bem delimitada do problema permitiu-me adentrar no contexto de investigação e estudá-lo a fundo, sendo a PPT da UAB/UFSM uma situação específica que proporcionou conhecimento acerca do próprio fenômeno.

A produção dos dados deu-se por meio de questionários, entrevistas, mensagens trocadas via *e-mail*, *WhatsApp* e *Facebook*, observações de reuniões de tutoria, acompanhamento de diálogos em grupo de *WhatsApp*, imagens e leitura de documentos como projetos pedagógico e regulamentos. Realizei dois questionários, sendo o primeiro com 27 questões (Anexo A) na intenção de criar aproximação com os tutores e verificar seus conhecimentos sobre a tutoria. Com o segundo questionário, contendo 28 questões (Anexo B), produzi mais dados com vistas ao objetivo geral da pesquisa. A primeira entrevista (Anexo C) foi semiestruturada, sendo uma conversa direcionada por 16 questões chaves na expectativa de produzir dados mais afinados com os objetivos propostos, para além do que os questionários já haviam revelado. Já a segunda entrevista (Anexo D), também com 16 questões, permitiu a continuidade da conversa estabelecida na entrevista anterior, almejando a obtenção de dados ainda mais apurados, capazes de contribuir mais às questões de pesquisa. As informações e depoimentos resultantes desses questionários, entrevistas e demais instrumentos correspondem ao corpus de estudo.

Ao longo desta pesquisa me dispus a conhecer mais o tutor e o vi como aquele que se situa no *entre*, agindo e performando em um espaço que é *entre*: entre o professor e o estudante; entre a tecnologia e o estudante; entre o material didático, o estudante e o professor; entre ele, o estudante e o professor; entre seus estudos, demais trabalhos e a tutoria; entre tempos e espaços transitórios nos quais sua performance se realiza e se movimenta, sendo, então, o tutor. Sua performance é no *entre*, é no espaço liminar, é na liminaridade.

O tutor faz a mediação, via tecnologia, entre estudante, professor e conteúdos, orienta, informa, ajuda, estuda, corrige atividades, além de outras atribuições listadas no Guia de Tutores UAB/UFSM. É habilitado para atuar, mediante alguns critérios, como curso de capacitação para tutores, tempo de atuação no ensino básico ou superior, formação pós-graduada, podendo ser licenciado ou bacharel em área afim com o curso no qual pretende tutorar. É um profissional da EAD que, mesmo não ocupando o cargo de professor, às vezes é confundido com tal, devido a sua presencialidade, ou seja, aproximação e contato com os estudantes, conforme relatou T3³ ao afirmar que “mesmo que você não seja o professor daquela disciplina, muitos alunos te chamam de professora, porque você tem mais contato com os alunos do que os próprios professores”. Além disso, o limite entre os papéis de tutor e de professor fica difuso por certas atribuições que o tutor assume, como mencionou T9, ao dizer que “também corrigimos as provas [...]”. Então, na verdade, na avaliação a gente faz o papel do professor”.

O tutor responde por um grupo pequeno de estudantes, enquanto que o professor assume um bem maior. Além de atender aos estudantes da modalidade presencial, o professor tem a responsabilidade de preparar todo o conteúdo e as atividades, tanto das disciplinas da EAD como das presenciais. Geralmente, nas universidades públicas, o professor que atua na EAD é migrado da modalidade presencial, mantendo o compromisso com ambas. Então, o tutor se encarrega de manter uma maior proximidade para com o estudante, colaborando com o professor.

Por outro lado, o tutor também pode ser um professor, pois conforme o Termo de Compromisso de Bolsista, da CAPES, um dos critérios para sua contratação é que possua experiência no magistério do ensino básico ou superior. Desse modo, muitos tutores também exercem a docência paralelamente à tutoria. Além disso,

³ Código criado para fazer referência a um determinado tutor. Desse modo, T1 é tutor 1, T2 é o tutor 2 e assim sucessivamente, mantendo o anonimato dos mesmos.

praticamente todos os tutores participantes desta pesquisa estavam com alguma pós-graduação, na área de formação de professores, em andamento no respectivo momento.

Percebo, mediante esse contexto, que o que se espera do tutor é um profissional amplo: educador, coordenador, administrador, problematizador, mediador, incentivador e supervisor do processo ensino-aprendizagem; autônomo, abarcando responsabilidades dos papéis de tutor e de professor; que interaja e colabore com seus colegas tutores, professores e estudantes; que mantenha empatia e aproximação, incentivando a permanência do estudante no curso; que seja produtor e pesquisador de conhecimento, suprimindo carências tanto suas como dos estudantes; que seja, mediante ao aparato tecnológico, aos materiais didáticos e a equipe que integra, capaz de tornar criativo o ensino-aprendizagem.

Acredito que o tutor seja um mediador que necessita garantir, por meio de uma relação interativa-dialógica e empática, o ensino-aprendizagem, a socioafetividade e a presencialidade junto ao estudante. Em entrevista, T1 diz que “o tutor, ele é um pouco mais envolvido, implicado no dia a dia dos estudantes, ele cria um vínculo muito forte com os estudantes. Eles vêm falar contigo [...] vêm me contar do dia a dia deles e tal”. Mediante isso, vejo que o tutor assume, na UAB/UFSM, um papel socioafetivo importante que faz pensar a sua performance a partir de habilidades socioafetivas e da interação dialógica como propulsoras da presencialidade, logo, da permanência do estudante no curso.

A PPT é em equipe e, por isso, ocorre com interação colaborativa, o que contribui para pensar a tutoria como um PEAC. Embasado nisso, esta pesquisa dá-se no intuito de integrar ainda mais a performance no discurso educacional, visto que é um meio de pensar as realidades humanas, ou sociais, como, por exemplo, a Educação; dá-se pela emergência de uma nova poética dos estudos educacionais (PINEAU, 2010) em que o conceito de performance possa implicar na experiência imediata, emergente e estética (LANGDON, 2006). Além disso, sendo o tutor um integrante fundamental para o sucesso da EAD, sou levado, por este motivo, a me preocupar com o estudo da sua performance e, desse modo, justifico esta pesquisa pelas razões:

- De produzir um conhecimento embasado em relação ao modo como acontece a PPT da UAB/UFSM como PEAC;

- De descobrir como saber, fazer e pensar a Educação hoje, entendendo que ‘hoje’ corresponde a EAD, que é Educação mediada pela tecnologia, que é um tempo em que se aprende, e também se vive, *online* e que, por isso, é preciso operar com performance no processo ensino-aprendizagem;
- De trazer os Estudos da Performance para o contexto da EAD, ampliando as relações entre performance e Educação;
- De ampliar a relação entre performance e políticas públicas, no desejo da expansão e democratização do conhecimento;
- De a performance pedagógica expandir possibilidades de práticas escolares inovadoras, no âmbito das TER, o que é significativamente benéfico aos processos educacionais atuais;
- De evocar e descobrir o sensível e/ou estético na performance pedagógica, pois a criatividade pode estar em todos os campos do conhecimento, inclusive na Educação;
- Pela possibilidade da PPT como viabilizadora de uma Educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica. O ensino superior “constitui um terreno prioritário de atuação e investigação neste âmbito, pela sua missão de construção de conhecimento inovador” (COELHO; BALULA; RAMOS, 2014, p. 333), então, o ensino superior pode proporcionar uma Educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica no contexto da Universidade e da sociedade do conhecimento, e;
- Por acreditar na tutoria como “o método mais utilizado para efetivar a interação pedagógica”, sendo “de grande importância na avaliação do sistema de ensino a distância” (MACHADO; MACHADO, 2004, p. 10).

Dadas as justificativas, reconheço que, atualmente, vive-se em um mundo no qual o tempo é acelerado e realizam-se muitas coisas que não permitem percebê-lo passar, isso quando consideramos nós mesmos como a referência desse tempo. Esse mundo procura mais tempo, e também mais espaço, que é encontrado no ciberespaço, no virtual. Há um mundo híbrido com acontecimentos que se apresentam simultâneos e que se expande pela rede Web. Essa expansão vai além da tecnologia, materializando-se no virtual, nas tecnologias em rede e desperta a atenção para o diferente e o diverso. Quando se é expandido pela rede, alcança-se longe e, desse modo, vê-se o outro, o qual representa a diversidade, cuja inclusão e

aceitação já se tornam praticamente indispensáveis às relações sociais e à sobrevivência.

Nesse sentido, esta pesquisa é uma possibilidade de entender a EAD como uma modalidade de Educação com outra ideia de tempo e de espaço, que pode alcançar longe e que busca seu estatuto específico de funcionamento, dado que é relativamente recente do ponto de vista histórico. Nessa busca o tutor, com sua função de mediação pedagógica, que é acontecimento, evento pedagógico (MALLMANN, 2008), necessita estar aberto à interação por meio de uma tecnologia que se atualiza constantemente. Os modos de pensar e de agir neste contexto são diversificados, plurais, multifacetados, estão amplificados e acontecem simultaneamente. É aqui que esta pesquisa atua, na necessidade de compreensão dos modos de pensar e de agir do tutor em uma modalidade de Educação que agora começa a criar base, mas que ainda está em processo de consolidação. Portanto, é preciso reconhecer a EAD como campo para a performance porque esta “é reconhecimento” e “realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade” (ZUMTHOR, 2007, p. 31).

Não deve ser esquecido que grandes mudanças e acontecimentos afetaram o mundo e os modos de ser no mundo, e que a EAD é fruto dessas mudanças, assim como a performance também é, uma vez que esta “se situa num contexto ao mesmo tempo cultural e situacional: nesse contexto ela aparece como uma "emergência", um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar. Algo se criou, atingiu a plenitude e, assim, ultrapassa o curso comum dos acontecimentos” (ZUMTHOR, 2007, p. 31). Dessa forma, a EAD torna-se cada vez mais necessária e, por isso, requer estudo para a compreensão dos modos de exercer e de pensar seu trabalho, seus objetivos, seus procedimentos, sua ética e estética, ou seja, para compreender a EAD como uma ressonância das transformações e das ideias expandidas no mundo contemporâneo no qual a presença virtual, o trabalho e a Educação *online* são significativamente pulsantes, atualmente. E é justamente para isso que aqui chamei os Estudos da Performance para o campo da EAD.

Dito isso, dividi esta tese em 7 capítulos, sendo o primeiro esta introdução. No capítulo 2 (CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO) apresento minha formação acadêmica e profissional, o espaço onde desenvolvi a pesquisa, contextualizo a EAD no Brasil, a UAB/UFMS, o Núcleo de tecnologia Educacional

(NTE), o Programa Anual de capacitação Continuada (PACC), os cursos de Especialização que participaram da pesquisa, o encaminhamento metodológico, além do perfil e a alternância de papéis dos tutores investigados.

A partir do capítulo 3 (OS ESTUDOS DA PERFORMANCE) começo a tratar do quadro teórico que confere embasamento ao tema pesquisado. Inicio conceituando o termo 'performance' e, na sequência, apresento os Estudos da Performance, desenvolvidos por Richard Schechner e Victor Turner, e as relações entre performance e Educação a partir de Mallmann e de outros autores que somam contribuições nestas relações.

No capítulo 4 (TUTORIA: A PERFORMANCE PEDAGÓGICA DO TUTOR (PPT)) apresento os princípios da tutoria na UAB/UFSM que constam no Guia de Tutores UAB/UFSM, disserto sobre a tutoria na EAD como espaço de pesquisa e produção de conhecimento, apresentando funções, definições e atribuições do tutor, além de um estado da arte da tutoria, abrangendo o período de 2014 a 2017.

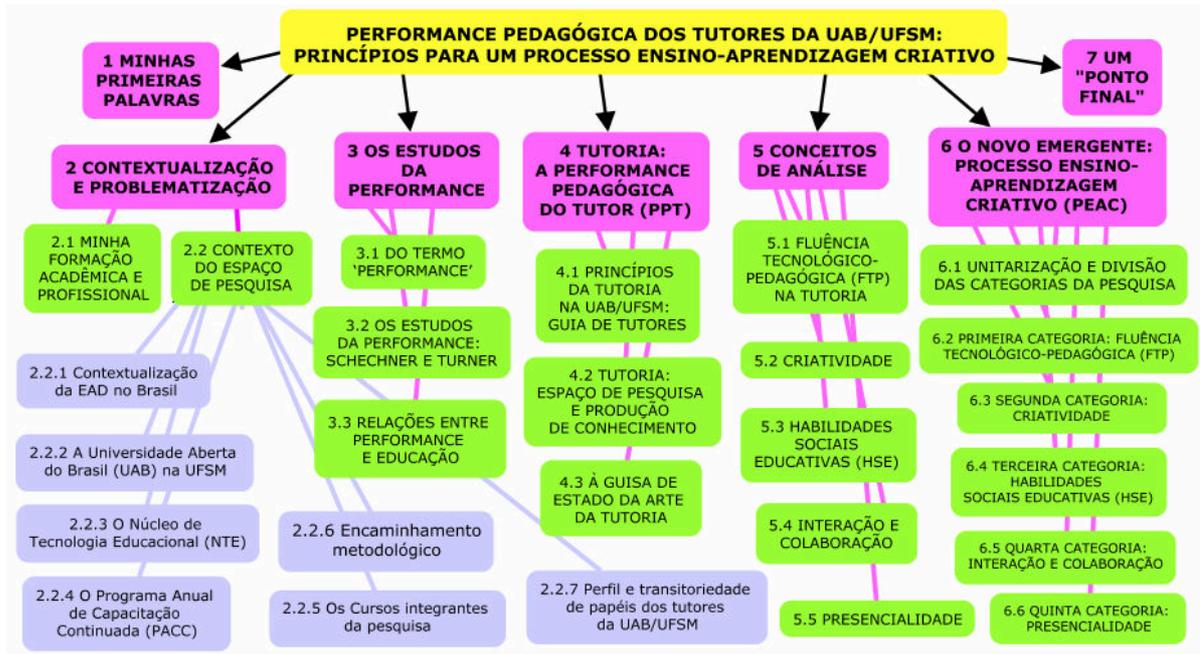
No capítulo 5 (CONCEITOS DE ANÁLISE) discuto sobre os conceitos de FTP, de Criatividade, de Habilidades Sociais Educativas (HSE), de Interação e colaboração e de Presencialidade, os quais embasam as categorias da pesquisa.

No capítulo 6 (O NOVO EMERGENTE: PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM CRIATIVO (PEAC)) apresento a unitarização do corpus dos dados e a divisão das unidades em 5 categorias que são os princípios da PPT: a FTP, a Criatividade, a HSE, a Interação e colaboração e a Presencialidade. Discuto cada princípio em separado, com apresentação de dados que os atestam como bases para o PEAC. Apresento a sistematização da proposta de capacitação em socioafetividade para tutores e mediadores em EAD como um produto concreto e aplicado desta pesquisa, sendo uma referência para quem pesquisa sobre tutoria em EAD.

Finalizando, no capítulo 7 (UM "PONTO FINAL") retomo o tema de estudo, respondendo o problema de pesquisa e os objetivos gerais e específicos, apresento um conjunto de novas atribuições para os tutores, um conceito para a PPT desenvolvido a partir das categorias e do quadro teórico, além de um mapa que representa o movimento completo de ação e transformação da PPT.

No mapa conceitual da figura 2, sintetizei, esquematicamente, a estrutura desses capítulos:

Figura 2 – Estrutura dos capítulos da tese



Fonte: Elaborado pelo autor.

Aproveito para salientar que mapas “são importantes fontes cognitivas de comunicação e reflexão, porque auxiliam as pessoas a explorarem a habilidade de identificar os elementos-chave e as conexões que poderiam passar despercebidas sem visualização gráfica” (OKADA, 2014, p. 215). Desse modo, os mapas conceituais acompanharão o meu pensamento ao longo de toda a tese.

Esta tese visa contribuir com a Linha de Pesquisa em Práticas Escolares e Políticas Públicas pelo fato de mapear, na performance dos tutores pesquisados, estratégias pedagógicas desenvolvidas tanto no sentido das práticas escolares no ensino superior a distância como no da valorização e potencialização da modalidade EAD/UAB como política pública educacional. A pesquisa contribui, também, porque “a fluidez da performance reverbera com a pesquisa que examina a multiplicidade de papéis e de responsabilidades” que assumimos profissionalmente, e até mesmo na vida pessoal (PINEAU, 2010, p. 103). Contribui, ainda, porque o que torna especiais os Estudos da Performance são as ações, pois direciono o foco no “repertório”, ou seja, no que os tutores fazem na atividade de fazê-lo (SCHECHNER, 2012).

Considerando o que foi relatado pelas vozes desta pesquisa, o tutor da UAB/UFSM situa-se em uma liminaridade, em um espaço-oportunidade, no qual a potência em ser performativo, produzindo em sua performance, decorre do quanto a

sua competência, a sua autonomia e seu desejo movimentam e potencializam o processo ensino-aprendizagem para que seja criativo.

Na interpretação de Silva (2005, p. 53), a partir dos Estudos da Performance, “toda performance consiste numa atividade cultural dinâmica, refeita, reelaborada, reproduzida criativamente ao longo do tempo”. Nessa perspectiva, e na diversidade de performances que podem ser estudadas no intuito de maior produção de conhecimentos, acredito, que os pontos de contato entre performance e Educação, a serem discutidos a partir dos autores selecionados, são como caminhos possíveis para um PEAC, aos quais vale muito a tentativa em segui-los.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Neste capítulo, exponho ao leitor um pouco da minha trajetória, narrando como surgiu a PPT da UAB/UFSM como o tema de investigação. Início relatando sobre o meu ingresso na vida acadêmica e profissional, seguido da contextualização do espaço de pesquisa, envolvendo a EAD, a UAB, o NTE, o PACC, os cursos participantes, o encaminhamento metodológico e o perfil dos tutores investigados.

2.1 MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Em 2000 ingressei na universidade, graduando-me no curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes visuais pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), em Ijuí, no ano de 2005. No segundo semestre do curso atuei como bolsista 20 horas no projeto UNIJUÍ-AABB Comunidade, o qual atendia estudantes de nível fundamental das escolas da periferia da rede municipal de Ijuí no turno inverso ao da escola regular. Eram ministradas oficinas de Artes Visuais e Educação Física. Como nesse momento ainda não havia cursado as disciplina de didática e de metodologias de ensino-aprendizagem e, ainda, levando em consideração que a maioria dos estudantes enviados às oficinas era justamente a dos mais agitados e com mais dificuldades, tanto de aprendizagem como de concentração em aula, senti muita dificuldade para ministrar as oficinas, embora tivesse orientação de uma professora do curso de Artes Visuais. No entanto, foi uma oportunidade para refletir o quanto ser professor exige uma performance pedagógica dinâmica e de domínio, tanto de conteúdo como de metodologia. Naquele momento, ainda com 18 anos, o termo 'performance pedagógica' ainda não permeava minhas reflexões, mas o papel e o trabalho do professor em si, ou seu significado por meio de outras nomenclaturas, com certeza sim.

Em 2002, no quarto semestre da graduação, fui estagiário pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), ministrando aulas de Artes Visuais por dois anos (tempo máximo permitido) para séries finais na rede pública de ensino do município de Ijuí. Novamente, foi uma experiência em que me certifiquei o quanto a formação do professor é importante e necessária para se constituir como um profissional com consciência de que, mediante o perfil dos estudantes que se apresentam, todo o momento é momento de estudar, atualizar-se e repensar metodologias de ensino-

aprendizagem. Hoje, acrescento que a formação deve nos despertar, além disso, para a competência, para a autonomia e para o desejo pela Educação.

Em 2004 fui monitor da Sala de Exposições Java Bonamigo situada no campus da UNIJUÍ, também pelo CIEE, mas em outra categoria de estágio, sendo possível atuar por mais dois anos. Todavia, com minha formatura no ano seguinte, exerci a monitoria por apenas um ano, pois o CIEE só permite estágio para matriculados, não para formados. Durante esse ano realizei, junto com as demais monitoras e professoras coordenadoras da Sala, a montagem e desmontagem de exposições, levando em conta o cuidado com as obras, a disposição das mesmas no espaço, entre outros aspectos; também atendia visitas guiadas nessas exposições para estudantes das escolas de Ijuí. Foi uma experiência muito significativa que serviu para refletir o quão importante é aproximar os estudantes dos espaços da arte. Ser professor/a de Arte é, por vezes, levá-la até os estudantes e, por vezes, levá-los até onde a Arte está. Isso é uma das mais importantes atitudes que integra a performance pedagógica de um/a arte-educador/a.

Em 2005 fiz inscrição na 36ª Coordenadoria Regional de Educação para uma vaga de professor de Arte. Fui chamado logo no primeiro semestre do referido ano para atuar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joceli Correa, no Assentamento Rondinha, interior do município de Jóia-RS. Atuei em turmas desses dois níveis e, ainda, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo outra oportunidade para repensar a docência em arte-educação, mas desta vez no contexto de uma escola do Movimento Sem Terra (MST) que atende estudantes residentes no referido assentamento, portanto, uma escola do campo. Permaneci nessa escola até julho de 2006, pois como fui aprovado na Especialização em Design de Estamparia, na UFSM, tive que solicitar demissão do contrato de regência de classe e mudar-me, no mês seguinte, para Santa Maria, onde resido até os dias atuais. Defendi a Especialização⁴ em 2007 e em 2008 ingressei no Mestrado em Artes Visuais, na linha Arte e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART/UFSM).

Embora o foco da pesquisa que desenvolvi no mestrado não era nem as TER e nem a EAD, a pesquisa estava inserida no contexto das redes sociais, envolvendo

⁴ A monografia, intitulada *Do artesanal ao industrial: as possibilidades de releitura dos têxteis da etnia leta no desenho de estamparia para jogos de cama casal*, está disponível em: <https://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/registro.html?jsessionid=d90013453465f41346708c431ffe?idRegistro=334704>

interação e interatividade em um processo artístico híbrido em pleno fluxo comunicacional nessas redes. Foi um momento em que, devido à circunstância, desenvolvi, na condição de autor da pesquisa, outro modo de ser artista, pois não estava isolado em um ateliê com telas e tintas e, sim, expandido pelo fluxo comunicativo das redes sociais e pelas possibilidades da tecnologia. Surgiu, então, envolvendo usuários dessas redes e tecnologias diversas, uma maneira diferenciada de conduzir o processo criativo. Uma maneira que posso chamar de performance, mas não me refiro à Arte da Performance (ainda que fosse um processo criativo em arte), mas ao movimento e ao conjunto de estratégias que desenvolvi para que fosse possível criar arte *online*, envolvendo a colaboração de várias pessoas por meio de redes sociais.

No ano de 2008, em outubro, foi o meu início na EAD com o ingresso na tutoria, pela Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD), atuando como tutor presencial⁵ no curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Respectivas Literaturas até janeiro de 2013 (data da colação de grau da turma que acompanhei desde o seu início); e com o ingresso, no segundo semestre, na Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas a Educação (TIC), pela UAB/UFSM. Foram bons momentos em que pude refletir sobre as possíveis contribuições das tecnologias para a Educação tanto na modalidade presencial como na EAD.

Em 2010 realizei as duas defesas: a do Mestrado em Artes Visuais, com a dissertação intitulada *Poética digital: criação colaborativa no fluxo comunicacional*⁶, e a da Especialização em TIC, com o artigo final intitulado *As tecnologias da informação na formação do arte/educador*⁷, no qual discuti, entre outras coisas, algumas possibilidades que as TIC podem oferecer ao professor/a de Arte como, por exemplo, a integração do *Orkut* (ainda muito usado naquele momento) como um meio de trabalhar a arte na Educação básica, envolvendo a participação dos estudantes por permitir postar imagens/fotos e comentá-las.

De dezembro de 2012 até março de 2017 atuei no NTE/UFSM, por contrato de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), na equipe de Tecnologia e Informação (TI), momento em que me aproximei da logística da EAD ainda mais, pois é no NTE

⁵ Tutor presencial é aquele que presta atendimento no polo de apoio presencial, diferente do tutor a distância que atende somente *online*.

⁶ Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/5187>

⁷ Disponível em: <https://pt.slideshare.net/CursoTICs/rogrio-tubias-schraiber>

que se concentram as atividades da UAB/UFMS. Em 2013, de abril a setembro, atuei como tutor presencial pela Escola Técnica (E-Tec) no curso de Automação Industrial do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), função para a qual foi solicitada a realização do curso de Capacitação Tutor Rede e-Tec Brasil CTISM/UFMS. De outubro de 2013 a dezembro de 2014 atuei na Especialização em Mídias na Educação/UAB, também como tutor presencial, até a conclusão da respectiva turma. Em 2015 fui aprovado na seleção para continuar na mesma função no mesmo curso. No entanto, com a extinção da tutoria presencial no referido curso devido aos cortes orçamentais feitos pelo governo da época, o que também não permitiu a abertura de novas turmas na UAB/UFMS, fiquei sem atuar na tutoria em 2015 e em 2016. Nos poucos editais de seleção para tutor que surgiram nesse período não obtive sucesso dada a disparidade com a minha área de formação.

No intervalo de 2012 a 2014 realizei vários cursos de capacitação oferecidos pelo PACC, no NTE/UFMS, dentre eles: Interdisciplinaridade e Interatividade em EAD (2012); Curso de capacitação de Tutores: Fluência Tecnológica (2014); Oficina Recursos do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) Moodle⁸: softwares e produção de recursos educacionais (2014); Oficina Multimídia: criação de vídeo-aula, edição de vídeo e criação de áudio (2014); Oficina Pedagógica AVEA Moodle: atividades OU wiki, questionário, fórum, questão e pesquisa de avaliação (2014). Esses cursos me mantiveram atualizado e vivo o meu desejo de seguir na EAD como espaço de pesquisa e de atuação profissional, o que tem requerido cada vez mais o desenvolvimento de autonomia e de competência.

Em 2015, no segundo semestre, ingressei no Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa em Práticas Escolares e Políticas Públicas do PPGE/UFMS e, assim, fazendo parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais em Rede (GEPETER) vinculado a esta linha. O GEPETER visa tanto a produção teórica como prática em torno das políticas públicas educacionais e das práticas escolares mediadas pelas TER, bem como a integração destas e a convergência entre as modalidades presencial e a distância. Em abril de 2017 ingressei como tutor a distância no Curso de Formação de Professores para Graduação Profissional, do Programa Especial de Graduação (PEG), no qual ainda trabalho. Em 2017 realizei, pelo PACC, a Oficina de Captura de Telas para Produção

⁸ Moodle: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos).

de Videoaulas, para conhecer melhor as possibilidades de produção de vídeos alternativos, e o Curso *Small Open Online Course: Autoria Colaborativa em Rede*, por considerar pertinentes os processos de produção de conhecimento de autoria colaborativa no ensino-aprendizagem por TER. Em 2018 repeti a Capacitação de Tutores, a qual é obrigatória para os tutores recém aprovados em edital, a fim de me inteirar do modo como os tutores são capacitados atualmente na UAB/UFSM e, por último, cursei a Capacitação de Atividades: Questionário, Wiki e OU Wiki para desenvolver mais a FTP com estas.

O desejo que tenho em pesquisar a PPT carrega marcas de toda essa trajetória, tendo raiz no início da minha formação acadêmica, sendo na pesquisa do Mestrado em Artes Visuais e no período em que estive inserido na EAD, tanto como tutor como estudante na Especialização em TIC, os momentos em que esse desejo toma mais força. No mestrado, por envolver tecnologias em rede, mesmo que sem finalidades educacionais, mas pelo fato de eu ter de elaborar uma performance como um modo de poder ser artista por meio das redes sociais. Na EAD, por ser decisiva para a consolidação do interesse pelos processos educacionais envolvendo o tutor e as tecnologias no ensino-aprendizagem. Ao atuar na tutoria e ao observar os tutores que me atendiam quando cursava TIC foi possível refletir o quanto as estratégias pedagógicas, a atitude problematizadora e motivadora dos tutores e os meios que se dispõe, tanto para exercer tutoria como para estudar em EAD, influenciam para que os estudantes obtenham sucesso na aprendizagem. Percebi, então, que um tutor também realiza uma performance que é pedagógica e corresponde ao conjunto de procedimentos, estratégias e ações que realiza para auxiliar o estudante no ensino-aprendizagem.

Sendo assim, ambas as vivências impulsionaram o desejo pelo aprofundamento do estudo do modo como a PPT da UAB/UFSM pode potencializar o desenvolvimento de um PEAC dentro de uma linha teórico-metodológica que entende o tutor como um *performer*, pesquisador e produtor de conhecimento. Esse propósito também é fomentado, enfaticamente, por outro desejo que é o da necessidade de instauração e de ampliação dos Estudos da Performance no campo da EAD. Portanto, esta tese é um desenvolvimento teórico a partir daquilo em que estou inserido. Dito isso, delimito a minha primeira tarefa como investigador deste Estudo de Caso, a qual é, justamente, a de “definir as fronteiras do “seu” (*meu*) caso de forma clara e precisa” (COUTINHO, 2003, 224, grifo nosso).

Na especificidade desta tese entendo a pesquisa como um processo amplo de produção, de divulgação e de acesso ao saber. Por isso, considero o tutor um pesquisador e produtor de conhecimento que não se limita apenas a sua formação ou aquisição de saberes. Sua pesquisa engloba as estratégias pedagógicas que elabora no ensino-aprendizagem, desenvolvendo, assim, a sua performance que culmina na produção de conhecimento tanto pelo estudante como pelo próprio tutor.

A performance tem sido um eixo condutor na minha formação acadêmica. Do artista de ateliê na graduação ao artista virtual no mestrado e até a performance pedagógica na tutoria. Venho, então, construindo uma trajetória acadêmico-profissional que mantém uma conexão das funções exercidas ao longo dessa trajetória com a performance. Foi assim que surgiu o desejo pela PPT como objeto de estudo desta tese. E é para satisfazê-lo que a partir de agora deixo a primeira pessoa do singular para assumirmos a primeira pessoa do plural, pois realizar esse desejo só foi possível graças ao envolvimento de uma equipe que juntos trabalhamos para a compreensão da PPT nesses três anos e meio de doutoramento.

Quando os resultados da pesquisa começam a ser cartografados, contribuimos para a ampliação e expansão do conhecimento gerado em torno do tema proposto. É na investigação contínua que temos a chance de levantar novas discussões, atualizar conceitos e nos contextualizarmos com demandas atuais dos processos ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, nossa curiosidade nos interroga que tipos de estratégias pedagógicas um tutor pode realizar para potencializar sua performance, visando o desenvolvimento de um PEAC. A curiosidade “é o que permite a busca por caminhos que possam nos conduzir a uma ideia de ensino-pesquisa fundamental para entendermos a educação nestes tempos mutantes” (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015, p. 9).

O espaço que optamos para esta investigação é a UAB/UFSM, entendendo que a Educação superior possui a missão de construir conhecimento inovador (COELHO; BALULA; RAMOS, 2014). Essa escolha se deu pelo fato de a UAB se caracterizar como uma política pública destinada à ampliação e interiorização do ensino superior com vários cursos de graduação, de pós-graduação e de capacitação, formando um cenário amplo e adequado aos fins desta proposta. A UAB incentiva a EAD nas universidades públicas e as pesquisas em metodologias inovadoras para ensino superior fundamentadas em tecnologias de informação e comunicação (CAPES, 2015). Além disso, a UAB também contempla o Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSM por estar em consonância com a produção de uma Educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica, inovação, produção de conhecimento e transferência de tecnologia (PDI/UFSM 2016-2026). Desse modo, dos 7 desafios estabelecidos no PDI/UFSM 2016-2026, esta pesquisa se comunica com os três seguintes por sua relação mais direta com a Educação: Desafio 2) Educação Inovadora e Transformadora com Excelência Acadêmica; Desafio 4) Inovação, Geração de Conhecimento e Transferência de Tecnologia; Desafio 6) Desenvolvimento Local, Regional e Nacional⁹.

Toda a experiência vivenciada em EAD de 2008 a 2014 trouxe o interesse pela investigação do que acontece, e do modo como acontece, na função de um tutor para além de uma simples monitoria, ou seja, com vistas ao PEAC. As curiosidades, as indagações e a crença na potencialização do ensino-aprendizagem a partir da PPT somam pretextos para esta pesquisa, cujos resultados são efeitos que nos movem da dimensão do não saber para a do saber. Esse movimento é, ainda, mais que isso, é a possibilidade de entendermos como a PPT se move para a invenção porque vemos a potencialização do ensino-aprendizagem a partir da criatividade.

A PPT encontra base na autonomia do tutor e no desenvolvimento das suas atribuições integradas as TER. A autonomia é a capacidade que o tutor tem de agir mediante as necessidades do processo ensino-aprendizagem por conta e segurança próprias, dispondo de autodeterminação para tal. A PPT é, então, o desenrolar da ação-reflexão-ação do tutor de modo autônomo. A curiosidade, o interesse, os materiais didáticos, a comunicação, a interação, o conhecimento, os estudantes, os professores e os recursos tecnológicos convertem-se em referenciais para sua performance. O tutor abraça tudo isso e processa, compondo-a e exercendo-a.

Entendemos dentro de uma perspectiva interacionista, como teoria do ensino-aprendizagem que embasa nosso labor, o fundamento epistemológico para as ações pedagógicas que tem na inclusão da tecnologia a base para seu desenvolvimento. Trata-se de uma epistemologia relacional em que ensino e aprendizagem se complementam para a produção do conhecimento do tutor como performance pedagógica e para a produção do conhecimento do estudante como aprendizado dos conteúdos curriculares. Na pedagogia relacional só há construção de

⁹ Os outros desafios são: 1) Internacionalização; 3) Inclusão Social; 5) Modernização e Desenvolvimento Organizacional; 7) Gestão Ambiental.

conhecimento novo se o professor agir e problematizar sua ação com os estudantes, pois ele não acredita no ensino tradicional da transmissão de conhecimentos porque o ensino-aprendizagem é, por excelência, uma construção conjunta em que professor e estudante determinam-se mutuamente, ensinando e aprendendo um ao outro (BECKER, 1994). A implementação de uma ação pedagógica, criada a partir de uma necessidade de aprendizagem, induz a produção do conhecimento, mediante interação com o mundo exterior que, com ação permanente de construção e reconstrução, resulta em reflexão e novos conhecimentos (FILATRO, CAIRO, 2015).

A teoria de Vygotsky (1987) aponta que as interações formam base para compreender as representações mentais de um grupo social e que a construção do conhecimento ocorre, antes, no plano externo e social e, depois, no interno e individual, sendo a aprendizagem o processo pelo qual se adquire informações a partir do meio no qual se vive (MALLMANN et al., 2015). A tecnologia integrada nesse processo orienta o desenvolvimento do estudante, pois opera na Zona de Desenvolvimento Proximal pela internalização das habilidades cognitivas solicitadas pelos sistemas de ferramentas, e pode potencializar o ensino-aprendizagem a partir dos recursos que oferece (COLL; MONEREO, 2010). A tecnologia é condição *sine qua non* para a EAD acontecer, “porque a característica principal da Internet permite a seus pares a interação, ou seja, ação exercida mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas em ambientes digitais ou computacionais” (LEITE, 2014, p.107), o que possibilita e direciona o ensino-aprendizagem na EAD.

Del Prette e Del Prette (2001, p. 95) afirmam que “a condução do processo de ensino-aprendizagem remete, necessariamente, para o planejamento de condições de interação entre educador, educando e objeto-de-conhecimento”. A PPT, envolvendo esses três elementos, e tendo o Moodle como seu espaço de manifestação, é permeada por possibilidades, situações vivenciadas, aprendizagens, anseios, certezas e incertezas que constituem parte do processo ensino-aprendizagem no contexto da EAD na UAB/UFSM, o qual descreveremos a seguir.

2.2 O CONTEXTO DO ESPAÇO DE PESQUISA

Para descrever o espaço de pesquisa, iniciamos pela contextualização da EAD no Brasil, seguido da UAB/UFSM, do NTE, do PACC, dos cursos integrantes da

pesquisa, do procedimento metodológico e do perfil e alternância dos papéis dos tutores da UAB/UFSM.

2.2.1 Contextualização da EAD no Brasil

No Brasil, como no mundo, a EAD surge como um resultado da expansão da tecnologia de informação que teve início por volta da década de 1960 com o desenvolvimento da informática. De acordo com Saraiva (1996), a EAD inicia no Brasil entre os anos de 1922 e de 1925, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cujo plano era a utilização educacional da radiodifusão com o objetivo de ampliar o acesso à Educação. A partir dos anos 1960 há registros de programas de EAD como, por exemplo, o Programa Nacional de Teleducação (Prontel) criado na estrutura do Ministério da Educação e Cultura para coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Não podemos deixar de salientar que as primeiras formas de EAD eram por correspondências, um dos primeiros instrumentos usados nessa modalidade, sendo os cursos via radiophone o segundo mais difundido, cujo auge foi em 1937, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (MEC) (FARIAS et al., 2011).

A Marinha utilizou a correspondência desde 1939. Do mesmo modo, o Exército, o Instituto Rádio Monitor, criado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, criado em 1941. Posteriormente, surgiu o Projeto Minerva nos anos 70; as tevês educativas, como a Fundação Padre Anchieta (São Paulo) e a Fundação Padre Landell de Moura (Rio Grande do Sul); o Telecurso do 2º Grau e o Supletivo do 1º Grau, o Telecurso 2000 para 1º e 2º graus, todos desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho. Ainda, podemos citar o Informações Objetivas Publicações Jurídicas voltado para a área terciária e de serviços; o Programa TV Escola do MEC, de 1995, e o Acordo de Cooperação Técnica 4/93 - MEC/Universidade de Brasília para um Consórcio Interuniversitário (SARAIVA, 1996).

O ano de 1996 marca a EAD pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96) como a primeira LDB a inserir a EAD na Educação brasileira e, também, pela criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) que visou à implementação de uma política de formação a distância, dado que as ações em termos de EAD eram pontuais, emergenciais e aconteciam na periferia da Educação brasileira (OLIVEIRA, 2006).

O artigo 80 da LDB 9.394/96 esclarece que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Em 2005 houve um avanço significativo no campo da EAD no Brasil com o Decreto 5.622 de 19 de dezembro, que regulamentou o referido artigo e definiu a EAD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 01).

Através do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que regulamenta o Art. 84 da Lei 9394/96, o MEC instituiu a UAB, projeto do governo federal com objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação superior no país, ampliando o número de vagas e democratizando o acesso à Educação de modo a incluir as classes menos favorecidas econômica e socialmente. A EAD vem avançando em termos de desenvolvimento e qualidade, permitindo que muitos estudantes façam, ou continuem a sua formação. Destarte, concordamos com Leite (2015, p. 47) que “ainda temos muito a percorrer, mas estamos indo em um caminho sem volta, porque esse trajeto foi pautado na concepção das novas formas da sociedade contemporânea de se comunicar, trabalhar, estudar e viver”, o que concorda com T6 ao afirmar que a EAD “é uma realidade cada vez mais presente”.

Vejamos, na próxima seção, sobre a UAB/UFSM.

2.2.2 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFSM

A EAD “suscita discursos em relação ao desenvolvimento de um processo de ‘aprendizagem mais autônomo’, ‘permanente’, ‘ao longo da vida’, enfim, ‘centrado nos interesses dos estudantes’” e, como uma “possibilidade que amplia o acesso e compartilhamento da formação pelas mediações e metodologias que ultrapassam os limites espaço temporais da sala de aula convencional, assume um lugar estratégico nesse cenário” (MALLMANN, 2008, p. 45-46). Assim, identificamos a UAB.

O sistema UAB abrange universidades públicas para a oferta de cursos de ensino superior que priorizam a formação de professores para a Educação básica, oferecendo a oportunidade de formação acadêmica a quem está longe dos centros de formação e impossibilitado de frequentar um curso presencial, seja por

dificuldade de acesso, econômica ou de tempo. Embora priorize os professores da Educação básica, a UAB segue atendendo dirigentes, gestores e demais profissionais deste nível de ensino, contemplando um público mais abrangente.

O Sistema UAB objetiva atender a demanda de formação inicial e continuada, mediada por TER, garantindo a qualidade dessas formações. Propondo a implementação de uma política voltada para uma oferta regular de cursos a distância, a UAB é um grande avanço em termos de ação de política pública para melhoria da formação de professores. É uma possibilidade para continuidade da formação, democratizando ensino de qualidade ao possibilitá-lo a um maior número de interessados e, ainda, próximo aos seus locais de residência (LABMESC, 2014).

A UAB é gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em convênio com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e em colaboração com entes federativos, estaduais e municipais que mantêm os polos presenciais em localidades determinadas. A UAB promove tanto a colaboração entre a União e os Estados, estimulando a criação desses polos, como a articulação, interação e efetivação de iniciativas que fomentam a parceria dos governos federal, estadual e municipal com as universidades públicas. O Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006 apresenta, em seu primeiro artigo, os objetivos do Sistema UAB que são:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso a educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

A UAB incentiva a EAD nas universidades públicas e pesquisas em metodologias inovadoras para o ensino superior fundamentadas em tecnologias de informação e comunicação. Ao levar a universidade pública aos locais mais isolados do país, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos índices de desenvolvimento humano e de Educação básica, funcionando como eficiente instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e, também, para a

capacitação do professor e conseqüente fortalecimento da Educação do interior do país. Isso diminui a oferta de cursos superiores somente nas grandes cidades, evitando o fluxo migratório para estes centros (CAPES, 2015).

Conforme dados atualizados em janeiro de 2018 pela CAPES, o Sistema UAB conta, atualmente, com 109 IPES que oferecem 800 cursos distribuídos em 771 polos de apoio presencial. A oferta desses cursos é feita pelas IPES em articulação com os polos presenciais. A UAB, como política pública de acesso, democratização, formação e interiorização da Educação superior, surgiu de um governo específico que abriu editais e injetou muitos recursos para tal. Atualmente, há um desmerecimento do sistema, o que deixa em dúvida tanto a qualidade como a continuidade do mesmo.

A UFSM aderiu a EAD em 2004, atuando como agente de inovação dos processos ensino-aprendizagem, tendo, atualmente, mais de 40 polos. Com a UAB a UFSM une tanto tecnologias de informação e comunicação como a EAD aos métodos didático-pedagógicos para que o acesso à Educação seja democrático, contribuindo para o crescimento do ensino superior público, gratuito e de qualidade (LABMESC, 2014), não tendo diferença entre diplomas de cursos EAD e presencial.

Os cursos da UAB/UFSM priorizam a mediação inovadora das tecnologias, especialmente os AVEA, que na UFSM é o Moodle¹⁰ (MALLMANN et al., 2011), tecnologia educacional livre para Internet, que possui dois módulos principais nos quais os professores produzem e organizam recursos e atividades hipermídias para as disciplinas. Portanto, o Moodle é hipermidiático ao combinar diversas mídias como textos em páginas *web* ou pdf, imagens, vídeos, áudios, entre outros. Além das universidades, há escolas, organizações públicas e/ou privadas e outras instituições que também fazem uso desse AVEA.

Ao mesmo tempo em que os cursos da UAB/UFSM permitem incluir a universidade na sociedade, incluem, também, a sociedade na universidade. O propósito disso é a formação de novos pesquisadores críticos e comprometidos com a intervenção social e a produção de conhecimento científico em diálogo permanente com as demandas sociais. A UFSM dispõe de recursos humanos e tecnológicos para promover com qualidade o ensino superior público em EAD. As perspectivas buscam promover e ampliar a presença das TER no universo da

¹⁰ Disponível no endereço http://ead08.proj.ufsm.br/moodle2_UAB/login/index.php. Para realizar acesso é preciso informar *login* e senha.

Educação na UFSM, formando redes de produção colaborativa de conhecimento acadêmico, científico e profissional. Embora, o sistema UAB conte com diversas equipes de trabalho, são os tutores os responsáveis pelo contato direto e próximo com os estudantes. Na UAB/UFSM o tutor tem papel fundamental no ensino-aprendizagem, atuando como mediador na produção do conhecimento, promovendo interação, interatividade e diálogo em torno das atividades (LABMESC, 2014).

Cada tutor atende um único polo com cerca de 30 estudantes que cursam, em média, 5 disciplinas no semestre, cada uma com seu respectivo professor. Então, o tutor está diretamente ligado a esses estudantes, as 5 disciplinas e aos 5 professores. Conforme a logística de cada curso, as disciplinas podem acontecer simultaneamente ou uma por vez. O professor atende em torno de 5 polos, o que pode representar, aproximadamente, 150 estudantes, para além dos que atende na modalidade presencial. Salientamos aqui que o professor que atua na EAD é o mesmo que atua no presencial. Geralmente, é convidado ou passa por algum processo de seleção para ingressar na UAB. A diferença é que o professor atende os estudantes da EAD por intermédio do tutor, o qual acaba fazendo um papel de filtro, resolvendo a maioria dos questionamentos dos estudantes diretamente com estes e repassando ao professor o mínimo possível. Essa dinâmica visa agilizar e primar pela qualidade do processo ensino-aprendizagem.

O professor ministra, em média, uma disciplina por semestre para os polos onde o respectivo curso acontece, tendo em torno de 5 tutores trabalhando em sua disciplina, um por polo. Há uma ordem estabelecida para que o ensino-aprendizagem aconteça na qual professor, tutor e estudante possuem cada um o seu papel que se interconecta com o do outro. Isso integra a performance. O professor tem a sua performance que é docente e envolve aquilo que desenvolve com relação as suas atribuições descritas no item 2.4 da Resolução nº. 26, de 05 de junho de 2009 (Anexo E). A performance docente é a ação-reflexão-ação do professor, é o seu pensar e fazer, é o seu papel de educador. Já o tutor tem a sua performance que é pedagógica e abrange as suas funções na tutoria. O estudante afeta diretamente tanto a performance do professor quanto a do tutor, pois é em razão dele que professor e tutor performam. Nesse sentido, a performance, no contexto educacional, é o movimento de ação-reflexão-ação, envolvendo a teoria e a prática, o pensar e o fazer desenvolvidos e assumidos por professores e tutores.

Atualmente, a UAB/UFMS possui 13 cursos de graduação e 13 de pós-graduação em nível de Especialização. No entanto, nem todos mantêm turmas em andamento ao mesmo tempo. No quadro 1 especificamos os cursos de Especialização e seus respectivos *links* de acesso:

Quadro 1 - Cursos de Especialização da UAB/UFMS

Especialização em:	Link para o site do curso
Educação Ambiental	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/39-educacao-ambiental
Eficiência Energética Aplicada a Processos Produtivos (CEDEAP)	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/40-eficiencia-energetica
Educação Física Infantil e Anos Iniciais	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/41-educacao-fisica-infantil-e-anos-iniciais
Ensino de Filosofia no Ensino Médio	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/42-ensino-de-filosofia-no-ensino-medio
Ensino de Matemática no Ensino Médio	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/43-ensino-de-matematica-no-ensino-medio
Ensino de Sociologia no Ensino Médio	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/44-ensino-de-sociologia-no-ensino-medio
Gestão de Organização Pública em Saúde	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/45-gestao-de-organizacao-publica-em-saude
Gestão Educacional	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/46-gestao-educacional
Gestão em Arquivos (EGA)	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/47-gestao-em-arquivos
Gestão Pública	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/48-gestao-publica
Gestão Pública Municipal (GPM)	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/49-gestao-publica-municipal
Mídias na Educação	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/50-midias-na-educacao
Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação (TIC).	https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/51-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-aplicadas-a-educacao

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao considerarmos toda essa diversidade de cursos, justificamos a escolha da UAB/UFMS pela possibilidade de acesso a um grupo representativo de tutores como participantes desta pesquisa. Além disso, a UFMS é uma instituição que possui ótimo reconhecimento por seu comprometimento com a Educação, inclusive em nível internacional, o que amplia seu respaldo e sua excelência acadêmica, nos interessando ainda mais em desenvolvermos esta pesquisa em seu seio.

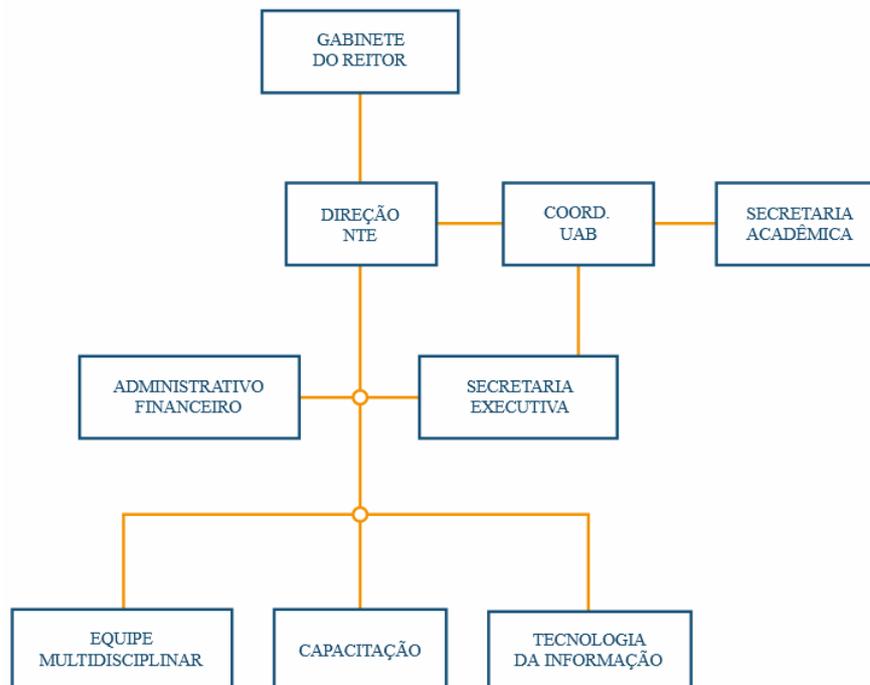
A seguir, apresentamos o NTE, responsável pela logística da UAB dentro da UFMS.

2.2.3 O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)

Na UFSM, as atividades da UAB são coordenadas pelo NTE, criado pela Resolução nº. 021/2011, com aprovação do seu Regimento Interno e subordinado ao Gabinete do Reitor. O NTE tem por objetivos prestar suporte técnico-pedagógico para a EAD; manter comunicação com a Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES; ofertar cursos de capacitação e formação continuada para coordenadores, docentes, tutores e demais profissionais vinculados à UAB; colocar em prática políticas definidas pelas instâncias competentes da UFSM na Educação mediada por tecnologias em cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão; promover a pesquisa sobre tecnologias educacionais, formas e instrumentos de ação em rede (NTE, 2015). O NTE abriga a Equipe Multidisciplinar da UAB (EMUAB) e potencializa a integração e convergência entre as modalidades presencial e a distância, atuando como agente de inovação nos processos ensino-aprendizagem. Desse modo, divulga a cultura da mediação tecnológica em rede nas instâncias da graduação, da pós-graduação, da pesquisa, do ensino e da extensão (LABMESC, 2014).

Na figura 3, temos o organograma do NTE:

Figura 3 - Organograma do NTE



Fonte: <https://nte.ufsm.br/home/9-apresentacao/142-organograma>

As ações desenvolvidas pelo NTE estão em consonância com a UAB no momento em que almejam a expansão do ensino-aprendizagem mediado por TER. Assim, incentiva a introdução de tecnologias de informação e comunicação nos projetos pedagógicos da UFSM (NTE, 2015). Um exemplo disso, já mencionado anteriormente, é o PACC, programa pelo qual ocorrem as capacitações de tutores.

2.2.4 O Programa Anual de Capacitação Continuada (PACC)

O PACC consiste em um programa de cursos de capacitações que são destinados à comunidade UFSM, capacitando, além de tutores, coordenadores, professores e demais profissionais da UAB envolvidos com projetos de cursos em EAD e interessados na mediação de ações pedagógicas com TER. O programa é um movimento da Capes, com financiamento, tendo como objetivo promover ações pedagógicas formativas de caráter permanente, contribuindo para a consolidação de uma cultura que preza tanto pelo desenvolvimento como pela troca de saberes entre a comunidade universitária. Além disso, também promove ações pedagógicas formativas, familiarizando a comunidade universitária com o Moodle e com sua aplicação pedagógica, no intuito de promover a convergência entre o ensino presencial e a distância (NTE, 2017).

A capacitação dos tutores já inicia mediante abertura de edital público pela instituição vinculada ao Sistema UAB (neste caso, a UFSM), passando por um processo de seleção que envolve as etapas de inscrição, avaliação de currículo e documentos, entrevista e, por fim, o curso de Capacitação de Tutores. Os candidatos interessados se inscrevem preenchendo um formulário *online* e enviando documentos solicitados, incluindo currículo, para um *e-mail* informado no respectivo edital. Os selecionados, a partir dessa documentação, passam para a segunda fase, que é a entrevista. Os selecionados na entrevista assumem a vaga de tutor, mediante o compromisso de cursarem a Capacitação de Tutores que possui atividades presenciais e a distância habilitando-os para a tutoria. Os futuros tutores devem obter, no mínimo, aproveitamento de 75% nessa capacitação, garantindo, assim, os direitos de certificado e de exercer a tutoria.

Conforme a resolução nº. 8, de 30 de abril de 2010, o tutor é:

[...] um profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de

nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. (BRASIL, 2010).

Esses são alguns critérios que os interessados devem levar em consideração no momento de se candidatarem às vagas de tutoria. Dependendo do curso no qual pretendem tutorar não é exigida a formação em licenciatura, podendo ser bacharelado. Mas, esclarecemos que o processo de formação e capacitação dos tutores não finaliza com o término da capacitação, pois a tutoria exige uma constante formação, sendo necessária a atualização contínua, novos aprendizados e, até mesmo, outras capacitações. Em consonância, T5 diz que “ser tutora é um aprendizado do dia a dia, sempre né”. De acordo com o Guia de Tutores UAB/UFSM, com relação à performance pedagógica, o tutor:

[...] tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem a distância, pois atua como mediador das interações e problematização dos conteúdos. Sua contribuição é promover o diálogo-problematizador em torno dos conteúdos curriculares de acordo com o planejamento dos recursos educacionais e atividades de estudo propostas pelo professor-pesquisador. Assim, precisa desenvolver fluência tecnológica para monitorar eletronicamente a interatividade, interação e colaboração (autoria e coautoria) essenciais no Moodle e no Polo de Apoio Presencial (PAP). Desse modo, na UAB/UFSM o tutor é o profissional responsável pelo monitoramento investigativo das ações e operações realizadas pelos estudantes no processo de estudo dos conteúdos curriculares. (MALLMANN et al., 2011, p. 7).

Tendo o PACC como um exemplo de política educacional, a UAB, no contexto da UFSM, se insere em uma esfera de ações de pesquisa, potencialização e expansão do conhecimento por meio das TER, capacitando tutores para atuarem em seus próprios cursos de graduação e de pós-graduação. Como cabe à instituição determinar as atividades a serem desenvolvidas para a execução do Projeto Pedagógico (PP) conforme as especificidades das áreas e dos cursos (BRASIL, 2009a), a tutoria tem significativa importância tanto na constituição como na execução dos PP dos cursos EAD da UAB/UFSM. Ao assumir a tutoria, o tutor fica responsável por “estimular a autoconfiança, a independência na tomada de decisões, a iniciativa, a inovação e a criatividade para organizar a aprendizagem” mantendo, como mediador, as discussões focadas no assunto proposto aos estudantes de modo que consigam resolver seus problemas de aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 11).

Vejamos, a seguir, os cursos da UAB/UFSM cujos tutores participaram desta pesquisa.

2.2.5 Os Cursos integrantes da pesquisa

Ao longo da pesquisa participaram tutores da EGA, do CEDEAP, de TIC e da GPM. Optamos pela pós-graduação porque na fase de captação de cursos foram esses os primeiros que atenderam nosso pedido. Havia um total de 5 especializações em andamento no respectivo momento, sendo que apenas uma não nos deu retorno. Mesmo com a possibilidade de estendermos a proposta aos cursos de graduação decidimos permanecer apenas com a pós-graduação, mantendo, dessa forma, uma unidade entre os cursos investigados.

A EGA, conforme consta em seu PP (2007), contempla os interesses de estudantes egressos da graduação em Arquivologia e áreas afins, incentivando a EAD dentro da UAB/UFSM. Como objetivo geral, o curso se destina a atender profissionais graduados em Arquivologia e áreas afins, criando condições para propor ações interativas com a sociedade.

O CEDEAP, conforme seu Regulamento (2014), tem origem no Centro de Tecnologia da UFSM e defende que a atuação de todo o profissional deve fundamentar-se no conhecimento e utilização eficiente dos recursos energéticos que dispomos, visando à continuidade de sua existência e a atual questão ambiental. Desse modo, a pretensão é desenvolver no profissional a consciência da necessidade de criar metodologias que permitam empregar e/ou avaliar a energia de forma eficiente. Como objetivo geral, o curso busca qualificar profissionais e pesquisadores para investigar, identificar e apontar soluções eficientes aos problemas de gerenciamento e a utilização dos diversos tipos de energia.

A Especialização em TIC, de acordo com seu PP (2007), contempla interesses de estudantes egressos de cursos de licenciatura que atuam no ensino Fundamental e Médio e de profissionais com interesse na área de tecnologias aplicadas à Educação, incentivando a modalidade EAD para o Sistema UAB. Como objetivo geral, promove a formação continuada dos profissionais que atuam no ensino Fundamental e Médio, ou que possuam interesse na área de informática na Educação, para que possam utilizar de maneira adequada os recursos das TIC e atuar como gestores de produtos e de soluções, empregando essas tecnologias.

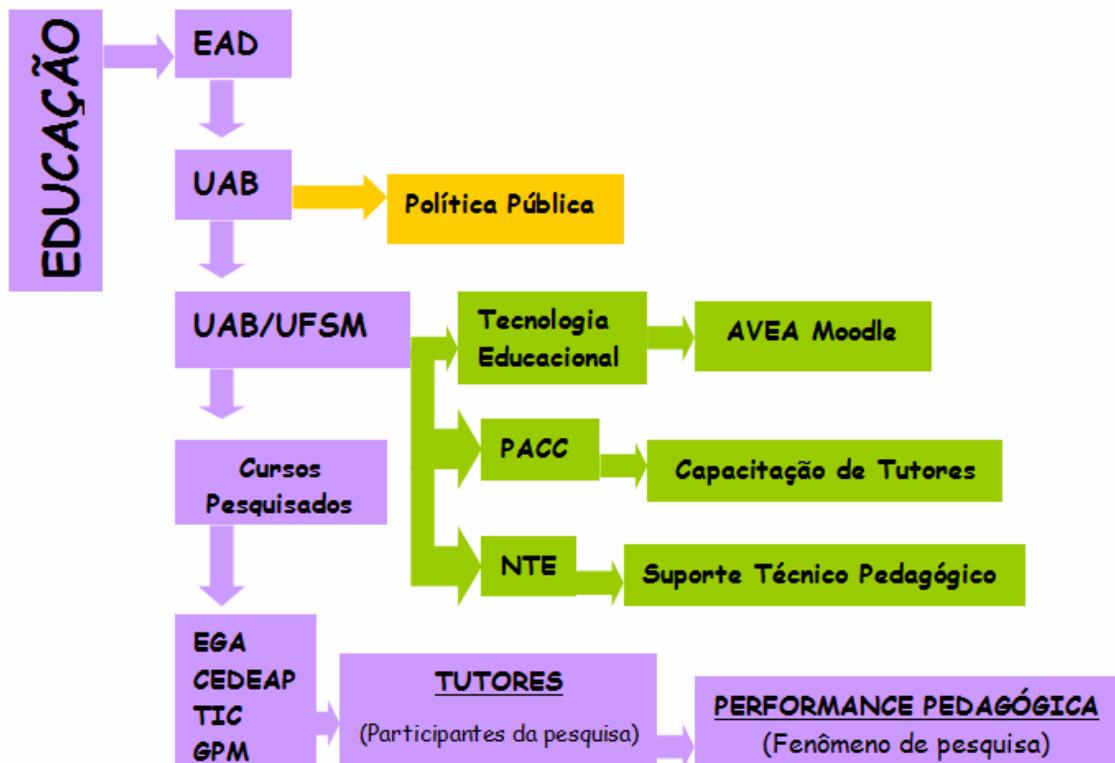
No PP (2014) da Especialização em GPM, verificamos que sua concepção se direciona para a formação de egressos com condições de atuarem eficientemente e eficazmente no contexto da gestão pública sob a luz da ética, contribuindo para

atingir objetivos e desenvolvimento de organizações governamentais e não governamentais, possibilitando a estas organizações atenderem necessidades e o desenvolvimento da sociedade. O curso tem por objetivo geral formar profissionais com amplo conhecimento de Administração Pública Municipal, capazes de atuarem no âmbito municipal, administrando com competência organizações governamentais e não-governamentais de modo proativo, democrático e ético, visando transformação e desenvolvimento da sociedade e da região em que estão inseridos.

Esses cursos, tendo em vista seus documentos institucionais, valorizam os princípios de trabalho construídos em sua experiência, avaliando as possibilidades de superação de fronteiras; implementam ações de qualificação, tendo presente as demandas da sociedade; oferecem políticas para a interiorização do ensino de pós-graduação gratuito e de qualidade; possuem duração de 18 meses e uma carga de 360 horas/aula.

Sintetizando o contexto de pesquisa, apresentamos o mapa da figura 4:

Figura 4 – Síntese do contexto de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos com os quais organizamos e realizamos esta pesquisa.

2.2.6 Encaminhamento metodológico

Para desenvolvermos esta pesquisa assumimos uma abordagem qualitativa, empregando, como procedimento metodológico, o **Estudo de Caso** de um grupo de tutores de cursos de pós-graduação da UAB/UFMS, em nível de Especialização. Concordamos com Gil (2009) que Estudo de Caso não deve ser confundido com pesquisa qualitativa, pois também pode ocorrer dentro de uma proposta quantitativa.

A pesquisa qualitativa estuda “os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21), valorizando as opiniões de todos os envolvidos, seus discursos e seus significados. Para Vilela Júnior (2015), a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo a interpretação do fenômeno a ser estudado, além da observação, da descrição, da compreensão e do significado. As hipóteses não são pré-concebidas, são construídas após a observação. A escolha bem delimitada do problema nos permite adentrarmos no contexto de interesse e estudá-lo a fundo. Desse modo, a abordagem qualitativa nos proporciona subsídios para atingirmos o objetivo da pesquisa e compormos uma análise mais completa do tema, com repertório amplo de interpretação.

Por Estudo de Caso entendemos “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39). O fenômeno que investigamos é o da performance pedagógica no contexto da tutoria mediada por TER, procurando identificar quais são os princípios da PPT da UAB/UFMS que potencializam o desenvolvimento de um PEAC. Como alguns dos principais critérios de um Estudo de Caso citamos a ênfase na interpretação em contexto; a busca por retratar a realidade de forma completa e profunda; a representação dos diferentes, e por vezes conflitantes, pontos de vista de uma situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nas palavras de Coutinho (2008, p.4), o Estudo de Caso é “uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores”; é quando desejamos encontrar respostas do tipo “como?” e “por que?”.

Nesta pesquisa, o Estudo de Caso que propomos é **único** porque possui apenas um fenômeno em um contexto (YIN, 2010), que é o da PPT da UAB/UFSM; é **descritivo**, pois descreve amplamente o fenômeno da PPT da UAB/UFSM nesse contexto, fornece resposta ao problema do tipo ‘como?’, identifica as múltiplas manifestações do fenômeno e o descreve de diferentes modos ou pontos de vista (GIL, 2009), pois descrever “significa o detalhamento completo e literal da situação investigada” (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010, p. 4); é **exploratório** porque não pretende obter uma resposta definida para o problema, mas uma visão mais acurada de um tema que ainda é pouco explorado e ao qual se pretende abordar sob novos enfoques (GIL, 2009); é **integrado** porque, conforme Yin (2010), possui unidades múltiplas de análise (Cursos: CEDEAP, EGA, TIC, GPM), bem como múltiplas subunidades, sendo a FTP e a criatividade estabelecidas com base em leituras a priori, e as HSE, a interação e colaboração e a presencialidade como categorias que emergiram dos dados.

Para alcançarmos os objetivos propostos, obedecemos aos seguintes passos:

Em primeiro, a revisão de literatura sobre a tutoria em EAD, sobre os Estudos da Performance e sobre as relações entre performance e Educação para conhecimento das publicações mais significativas e das pesquisas mais recentes em torno desses temas. Com essas leituras, procuramos estabelecer relações e interpretações na construção de significados nos estudos da PPT da UAB/UFSM.

Em segundo, para a definição dos participantes desta pesquisa, lançamos convite para alguns cursos da UAB/UFSM mediante uma Carta de Apresentação (Anexo G), em duas vias, destinada às coordenações de Curso e de Tutoria de cada curso contatado. O curso que aceitasse o pedido devolvia uma das vias assinada e carimbada. Tivemos um total de 3 cursos participantes no primeiro momento da pesquisa: CEDEAP, com 6 tutores; EGA, com 4 tutores; e TIC, com 6 tutores. O próximo passo foi recolher as autorizações das Coordenações de Curso e de Tutoria por meio do Termo de Autorização Institucional (Anexo H).

Em contato com os tutores dos cursos CEDEAP, GA e TIC, apresentamos a proposta de pesquisa, sendo que um total de 16 tutores confirmaram interesse em participar, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo I). Desse total, 6 são homens e 10 são mulheres. A idade variava entre 27 e 50 anos. Alguns já eram pós-graduados e outros pós-graduandos. A pós-graduação é requisito base para ser tutor na UAB/UFSM. Todos possuíam acesso à

Internet, em casa ou na universidade, acessando diariamente. Isso tudo corresponde à fase exploratória (ANDRÉ, 2005).

Em terceiro, implementamos os meios de produção de dados. Primeiramente, elaboramos um questionário *online* (Anexo A) organizado em duas partes. A primeira com 12 questões solicitando informações gerais e a segunda com 15 questões mais específicas em relação à tutoria. O questionário foi criado do *Google* Formulários, ficando salvo na própria conta do pesquisador, facilitando o envio por *e-mail* aos tutores. O questionário foi disponibilizado juntamente com orientações para seu preenchimento, ficando aberto de julho a setembro de 2016. Os tutores respondiam no próprio *e-mail* recebido e, ao término, clicavam na opção 'enviar', no final da página, registrando as respostas no formulário do *Google*. Dos 16 tutores obtivemos 12 retornos.

Nesse primeiro questionário, tivemos como objetivo fazer um reconhecimento inicial dos participantes da pesquisa e uma sondagem dos seus conhecimentos em relação à tutoria. Portanto, formulamos questões mais abrangentes de modo que pudéssemos nos aproximar dos tutores para pensarmos a continuidade da produção de dados, o que se deu com um novo questionário.

No primeiro semestre de 2017, aplicamos o segundo questionário (Anexo B), também pelo *Google* Formulários, envolvendo 28 questões em torno da FTP, da integração de tecnologias, da criatividade, da elaboração de ações pedagógicas, da comunicação e da interação. O objetivo consistiu em unir informações dos tutores sobre a FTP, sobre as possíveis estratégias pedagógicas que desenvolvem, sobre como procedem a interação com os estudantes e se esta oferece possibilidades para o desenvolvimento da criatividade no ensino-aprendizagem. As questões formuladas decorreram, em parte, das informações obtidas no primeiro questionário, de novas curiosidades e dos próprios objetivos desta pesquisa. Dos 16 tutores, 10 responderam.

Os dois questionários foram elaborados tendo em vista o problema central da pesquisa e com questões abertas, justamente, para que os tutores tivessem a liberdade de responder com suas próprias palavras. Além desses questionários, produzimos mais dados por entrevistas, por observações de reuniões de tutoria, pelo acompanhamento de um grupo de tutores no *WhatsApp*, pela troca de *e-mails* e mensagens em *WhatsApp* e *Facebook*, por imagens e leituras de documentos institucionais como Regulamentos e PP dos cursos pesquisados. Segundo Coutinho

(2008, p.14), “embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descartado”, por isso, usamos métodos diversos de produção de dados, o que também está em acordo com Coutinho (2002) e com Yin (2010) em relação ao uso de múltiplas fontes de evidências.

As entrevistas consistiram em conversas individuais com cada tutor que aceitou ser entrevistado. A primeira entrevista (Anexo C) foi um diálogo a partir de questões centrais, como um roteiro não estruturado, por acreditarmos que quando:

[...] não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Com essa dinâmica, a partir do que o(a) tutor(a) relatava era possível lançar novas questões, adentrando nos meandros das suas funções. Realizamos a primeira entrevista no decorrer do segundo semestre de 2017 com um total de 7 tutores pertencentes aos cursos de TIC e de GPM. Este último, com 6 tutores, se somou à pesquisa depois de feitas as tratativas com a respectiva Coordenação no primeiro semestre de 2017 e, assim, assumiu o lugar de EGA que desligamos no início do segundo semestre de 2017 por não responder ao nosso pedido para que continuasse na pesquisa. O CEDEAP concluiu sua edição no primeiro semestre de 2017 e não abriu nova turma, tendo seus tutores desligados e, portanto, também o retiramos da pesquisa. Fechamos o ano de 2017 com um total de 12 tutores em investigação (6 de TIC e 6 de GPM) e 7 entrevistas feitas. Esse número de tutores permaneceu até o fim, mas o total ao longo de todo o período investigativo foi de 22 tutores, embora alguns desses não tenham respondido a nem um questionamento.

Realizamos a segunda entrevista durante o primeiro semestre de 2018 com 5 tutores dos cursos de TIC e de GPM. Não entrevistamos mais porque os demais tutores não se dispuseram para tal e, também, porque a quantidade de dados obtidas no total das 12 entrevistas foi bastante significativa. Mas, mesmo com o encerramento das entrevistas, permanecemos em contato com alguns tutores para esclarecimentos de possíveis dúvidas durante as análises ou para refinamento de algum dado. Percebemos que as entrevistas permitiram um contato mais próximo com os tutores, dando-lhes a oportunidade de falar sobre seu próprio trabalho e, assim, produzimos dados sobre FTP, criatividade, habilidades socioafetivas,

interação e colaboração e presencialidade, o que também se deu com o auxílio de todos os outros instrumentos de produção de dados que já mencionamos.

Esse terceiro momento corresponde à fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados (ANDRE, 2005).

Em quarto, realizamos a análise e interpretação desses dados, identificando informações que contribuíram para compreensão do modo como acontece a PPT da UAB/UFSM. As questões que nortearam a análise do material produzido giraram em torno do que é o essencial na performance do tutor para um PEAC; se a FTP é condição básica necessária para um PEAC; quais estratégias pedagógicas caracterizam a PPT; como a PPT pode gerar criatividade no ensino-aprendizagem; quais papéis o tutor realiza em sua performance; como são os limites entre os papéis de tutor e de professor; se a performance do tutor é performativa; e se sua performance gera efeitos de presença.

Sabemos que a análise dos dados é uma tarefa complexa, uma vez que não há um procedimento específico a ser empregado, é o pesquisador que necessita trabalhar com intuição, desenvolvendo uma organização sem vinculação com modelos já estipulados (GIL, 2009). Desse modo, analisamos as informações estabelecendo significados que auxiliaram no mapeamento da PPT. A robustez analítica, a lógica das conclusões e a defesa das proposições garantiram suficiência para construirmos uma teoria que explicou o recorte delimitado (MARTINS, 2006).

Realizamos a análise empregando a **ATD** por ser um processo auto-organizado de compreensão em que novos entendimentos surgem a partir de três componentes ordenados: a **unitarização**, correspondendo a desconstrução dos textos que compõem o corpus (a totalidade dos dados produzidos) em várias unidades; a **categorização**, correspondendo ao agrupamento das unidades em categorias e, o **novo emergente**, tratando da nova compreensão que é comunicada e validada em forma de metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2013). Sendo assim, na unitarização, fragmentamos nosso corpus em diversas unidades; na categorização reagrupamos as unidades em 5 categorias denominadas: Fluência Tecnológico-pedagógica (FTP), Criatividade, Habilidades Sociais Educativas (HSE), Interação e colaboração e Presencialidade; construímos o novo emergente com nossas interpretações a partir das relações estabelecidas com o referencial teórico, ou seja, é a nossa autoria, é o conhecimento novo emanado dessas interpretações e

relações. Todo esse procedimento corresponde à fase de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório (ANDRÉ, 2005).

Depois de concluídas as 3 fases de André (2005), a apresentação do novo emergente, contendo os 5 princípios da PPT (ilustrados com mapas conceituais que sintetizam os conceitos e suas relações) e o roteiro para a capacitação em socioafetividade (para de tutores e mediadores em EAD), constituiu o modo como estruturamos o relatório final, contemplando a reprodução do Caso em sua complexidade e dinamismo que, assim, permite ao leitor a compreensão e a construção de novos conhecimentos (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010).

Acreditamos adequado o Estudo de Caso para uma pesquisa empírica sobre um fenômeno em seu contexto real, como a PPT da UAB/UFSM. Com amparo nesse método, no arcabouço teórico e nos dados produzidos, buscamos compreender os princípios da PPT que potencializam um PEAC.

Esquematizamos o procedimento metodológico no mapa da figura 5:

Figura 5 – Síntese do procedimento metodológico



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, discutiremos o perfil e a transitoriedade dos papéis dos tutores da UAB/UFMS a partir dos depoimentos obtidos nas entrevistas e nas demais fontes de produção de dados. Essa discussão é necessária para que o leitor conheça melhor os tutores participantes da pesquisa, antes da apresentação dos dados mais densos.

2.2.7 Perfil e transitoriedade dos papéis dos tutores da UAB/UFMS

Os tutores da UAB/UFMS assumem vários compromissos, trabalhando em outras funções além da tutoria e cursando pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). Alguns já cursaram o curso no qual tutoram, outros já tutoraram em outras instituições ou já foram professores na EAD e, na sua maioria, são professores na Educação básica ou superior. Em entrevista, T1 relatou que “(risos) se você soubesse tudo o que eu fazia enquanto era tutora, você ia te apavorar. [...] eu me virava pra dar conta [...]. Todo o pessoal que você vai entrevistar eles fazem várias coisas ao mesmo tempo [...]”, fala que ilustra essa característica sobrecarregada dos tutores, conforme comprovamos nas entrevistas seguintes.

“É bem puxado, mas dá tranquilo pra fazer esse trabalho”, afirma T2, outra voz das entrevistas. A expressão “mas dá tranquilo” é um *entre* de espaço temporal em que assume mais a função de tutoria, além do seu trabalho considerado o principal. A tutoria é, então, assumida, muitas vezes, como um complemento da renda, ou seja, como um “extra”, conforme disse T5, solicitando que nesta tese nós deveríamos “salientar que todo o tutor tem uma profissão e a tutoria é o extra”. Por ser a tutoria uma função educacional, com o que já estão habituados e, ainda, por ser na modalidade EAD, os tutores consideram possível conjugá-la com a função que já exercem e que é considerada a principal, apesar da sobrecarga, o que ficou claro nas falas acima, evidenciando a precarização do trabalho de tutoria. O título de profissão fica para aquela que não é a tutoria.

A tutoria se mostra como uma função realizada nos espaços temporais *entre* as demais funções, não sendo a principal, mas a complementar, o que demonstra um trabalho feito no tempo restante, no tempo de passagem, no tempo liminar. Somando-se a isso, T2 chama a atenção para o fato de que “sem a tutoria presencial, então, aumentou a nossa responsabilidade diante disso [...]. Hoje só há o tutor a distância, então isso sobrecarrega”. Foram vários os momentos (entrevistas e conversas em *WhatsApp*) em que os tutores mencionaram a falta do tutor

presencial, fato que acarretou em uma sobrecarga das obrigações do tutor a distância. Isso leva a entender que boa parte dos tutores ainda considera que uma melhor qualidade no ensino-aprendizagem só pode ser mantida de houver alguém presente fisicamente junto aos estudantes.

Quanto às funções que desenvolvem, os tutores apontaram que o acompanhamento e monitoramento devem ser constantes junto aos estudantes; mencionando muitas vezes a interação e a mediação entre professores, tutores e estudantes. De modo geral, o tutor da UAB/UFSM possui uma compreensão da sua função como um acompanhante permanente dos estudantes, aos quais se coloca como um elo, organizando, dinamizando e orientando a construção do conhecimento. Nesse sentido, T1 afirma que “é importante ter o professor, ele cuida de uma parte importante da disciplina e o tutor vem mais pra um acompanhamento diário nesse contato mais direto com o aluno”.

O tutor possui uma performance pedagógica na qual seu papel se dá, basicamente, *online* e vê o professor como aquele que coordena o processo ensino-aprendizagem e ao qual deve fazer consultas antes de agir, conforme ilustram estas falas: “[...] como nós temos uma equipe trabalhando, nós temos que respeitar essa hierarquia, vamos dizer assim, e se o professor nos permite interferir, chamar no fórum, trocar ideias e questionar, estamos lá [...]” (T2); “[...] o tutor tem que saber fazer as coisas, mas deve-se entrar em contato com o professor para ver se tudo está de acordo” (T9).

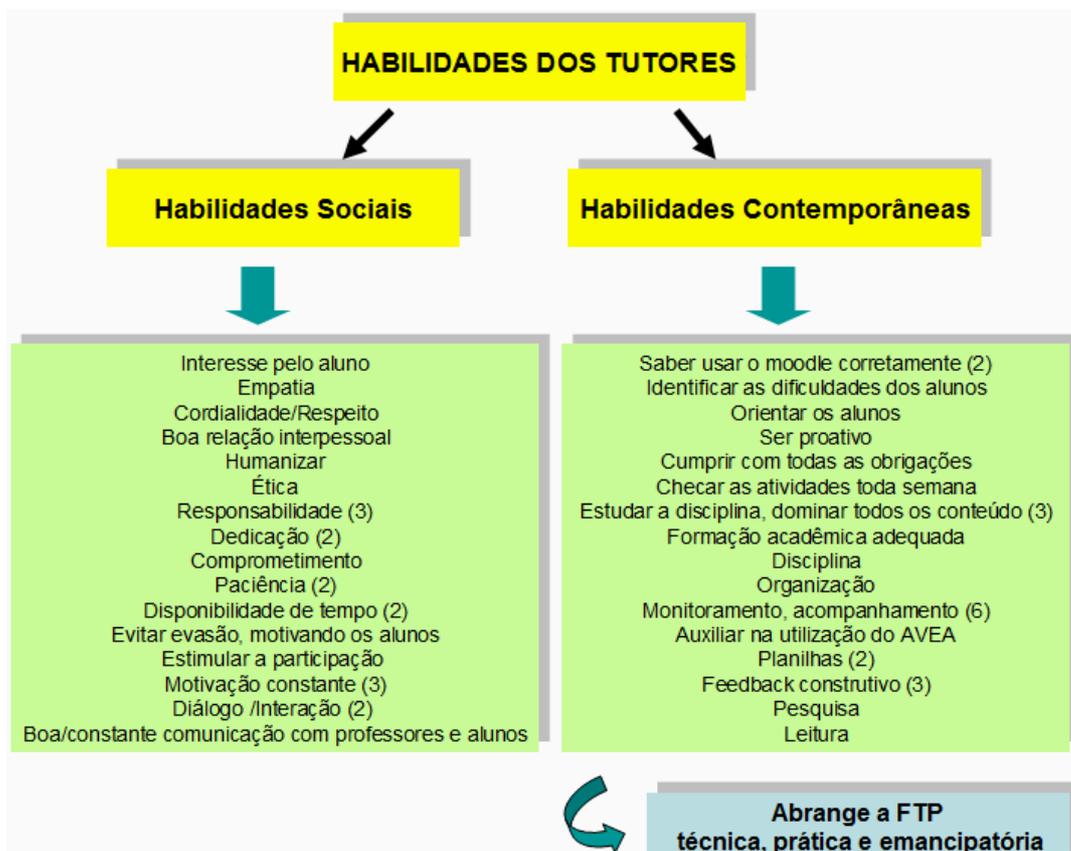
Os tutores são cientes do compromisso de mediação entre professores e estudantes, mantendo contato próximo com ambos, movimentando o ensino-aprendizagem e responsabilizando-se por esse processo. A mediação que realizam, envolvendo conteúdos, materiais didáticos, tecnologias e habilidades socioafetivas, conforme percebemos, é o que permite realizarem a interação dialógica que, junto com a FTP, oferece possibilidades de criatividade e, conseqüentemente, gera aproximação, ou seja, efeitos de presença junto aos estudantes.

O grupo de tutores investigado salienta que a colaboração entre eles, a socialização de conhecimentos e a investigação em torno de quem é o estudante auxiliam no desenvolvimento das suas capacidades e habilidades na performance pedagógica. Os tutores se consideram responsáveis pela motivação dos estudantes por meio de um acompanhamento que julgam que deve ser ágil, diário e assíduo. A agilidade e a assiduidade foram duas características muito citadas pela maioria dos

tutores, conforme verificamos nas seguintes falas: “entro diariamente, mais de duas vezes por dia, no ambiente [...]” (T7); “procuro responder o mais rapidamente possível” (T4); e “costumo fazer um acompanhamento diário da turma, de tudo que postaram no dia e em seguida dar o *feedback*” (T1).

Além da agilidade e da assiduidade, chamamos atenção para as questões 19 (*Há mais alguma característica, ou elemento, que você julga necessário que faça parte do discurso de um tutor? Qual(s)?*) e 26 (*Cite que princípios/características você considera essenciais para um tutor atuar*) do segundo questionário (Anexo B), em cujas respostas os tutores mencionaram algumas competências e habilidades sociais como características importantes para suas funções. Sintetizamos as respostas no mapa da figura 6, classificando-as de acordo com o tipo de habilidade com base em Tenório et al. (2016), Souza et al. (2004), Machado e Machado (2004) e Kafai et al. (1999). Esses autores terão seus conceitos mais amplamente discutidos nos próximos capítulos, no entanto, adiantamos esse mapa para auxiliar o leitor no conhecimento do perfil dos tutores investigados.

Figura 6 – Habilidades dos tutores UAB/UFSM



Fonte: Elaborado pelo autor.

O número entre parênteses é o número de tutores que mencionaram a referida resposta.

As informações levantadas nesse mapa serão úteis, mais adiante, para elaborarmos o plano para capacitação de tutores e mediadores em EAD, embasado em habilidades socioafetivas. Essas habilidades caracterizam o perfil de muitos tutores da UAB/UFSM, mas constatamos que alguns, mesmo tendo a consciência da necessidade dessas habilidades, ainda necessitam desenvolvê-las mais.

Há tutores que precisam interagir mais com os estudantes e se inteirar mais sobre os conteúdos didáticos. Como disse uma coordenadora de curso, em uma reunião de tutoria, “essa questão do conteúdo [...] também é o papel do tutor, de ir estudar aquele conteúdo, que ele tá ali pra dar suporte e se ele não sabe, ele tem que interagir com o professor [...] então, o tutor não pode se inibir por não dominar tudo”. Em outros diálogos constatamos certa desatenção por parte de alguns tutores, quando perguntam algo sobre o curso ou sobre as disciplinas que já sabiam ou estava informado em algum tutorial, bastando que apenas lessem; e quando não repassavam informações da Coordenação aos estudantes, havendo, assim, posterior reclamação dos mesmos, fato que foi justificado por um(a) tutor(a) como “falha na comunicação”. Então, há situações que requerem mais atenção e empenho por parte de alguns tutores. Um fator que pode contribuir para esses descuidos pode ser a rotina sobrecarregada pelos demais trabalhos e estudos, como já mencionado.

Constatamos, também, certo desânimo por parte de alguns tutores com relação à precariedade¹¹ do trabalho da tutoria devido à baixa remuneração. Nesse sentido, T1 relatou que:

Não da pra encarar a tutoria como um emprego nessas condições que nos são oferecidas. [...] as condições do tutor não são favoráveis no sentido dele se dedicar exclusivamente para a tutoria [...]. A qualidade do que a gente está oferecendo passa pelas condições de trabalho que nos são oferecidas.

Muitos veem na tutoria uma forma de completar a renda mensal, “[...] é um complemento do salário, mas é muito pouco”, como disse T3. O valor, concedido por meio do pagamento de bolsas (no valor de R\$765,00), modo como o contrato de tutoria é firmado, é algo que gera bastante descontentamento e foi mencionado por boa parte dos tutores, não sendo necessário transcrever aqui a fala de cada um. Os tutores não só percebem como sentem a precarização do trabalho de tutoria,

¹¹ Embora, esta pesquisa não trate direta e exclusivamente da problemática da precariedade das condições do trabalho da tutoria, mantivemos uma pequena passagem em respeito ao pedido dos próprios tutores entrevistados por considerarem esta tese como um meio de divulgação do respectivo problema.

assunto que é mais largamente tematizado por Mill, Santiago e Viana (2008), Mendes (2013), Pereira (2017) e Veloso e Mill (2018).

Muitas vezes, o tutor transcende sua função, permanecendo em uma alternância de papéis, em uma transitoriedade *entre* o ser tutor e o ser professor em um movimento que, como diz Deleuze (1999), podemos denominá-lo de desterritorialização, logo, sem a estabilização em um ponto fixo. Os tutores que já foram professores na EAD fazem uma comparação da tutoria com a docência, em seus depoimentos. Parece-nos que muitos se desterritorializam e se sentem assumindo outro papel, semelhante ao do professor, como vemos neste relato:

Eu percebo que na minha ação enquanto docente só aumenta um pouco mais a questão do desenvolvimento de material, [...] posso te dizer que existe muito pouca diferença. [...] a diferença maior foi que eu tinha autonomia ali pra atualizar o Moodle, escolher as minhas tarefas [...], mas a diferença [...] só de hierarquia, de poder dar a palavra final e coordenar a tua disciplina [...]. (T2).

Aqui verificamos que, mesmo tendo as diferenças, ao menos apresentadas na teoria, entre uma função e outra, na prática isso não era tão evidente aos tutores, a não ser pela hierarquia. Retomamos o relato de T3 afirmando que “mesmo que você não seja o professor daquela disciplina, muitos alunos te chamam de professora, porque você tem mais contato com os alunos do que os próprios professores [...]” e, no mesmo sentido, o próximo:

Pra mim, ser tutora foi muito interessante porque não era apenas tutoria, [...] era uma função didático-pedagógica, eu também assumia esse caráter de professora, tanto que muitos alunos me chamam de professora na hora de me mandar as questões e de falar comigo nos *e-mails*. Não sei se é por causa da formação ou porque qualquer pessoa que esteja ali nessa posição delegando tarefas e corrigindo e dando *feedback* é encarado, também, como professor. Então, acho que é uma função que mescla tudo isso [...] acho que o tutor no Brasil, hoje, assume muito mais a função de professor na disciplina do que de tutor. (T1).

O fato de o tutor corrigir tarefas, dar *feedback* explicativos sobre as atividades, receber questões dos estudantes, entre outras coisas, parece levá-lo a uma condição na qual também se sente como professor, embora legalmente não seja mediante o contrato de tutoria firmado. Este depoimento também nos chama a atenção para o ponto de vista do estudante, nos fazendo pensar de que modo visualiza e entende o seu tutor, o que lhe representa e o que faz considerá-lo como professor. Percebemos que há uma aproximação entre o estudante e o seu tutor. Talvez isso explique porque, mais adiante, outros depoimentos apontam que os

estudantes solicitam um contato mais próximo com o professor da disciplina, sendo que isso é suprido pelo tutor, dado a logística de organização da EAD/UAB. Em outra entrevista, ouvimos que:

O acompanhamento das atividades era feito pelos tutores, a notas das atividades e as provas também. [...] daí o professor só passa o gabarito da atividade e da prova. Mas, se tipo é uma questão discursiva, aí ele diz aquela página tal do polígrafo, então, a gente tem que tentar interpretar o que cada um dos alunos disseram, né. Então, na verdade, na avaliação a gente faz o papel do professor. (T9).

Após responder isso, interrogamos T9 se depois da correção que os tutores fazem da prova, ou das atividades, o professor faz alguma conferência dessa avaliação. A resposta que recebemos foi: “Não. É o que os tutores avaliaram”. Temos aqui, então, uma participação bastante significativa do tutor na avaliação que faz do seu agir um agir performativo, dado que a nota concedida pelo tutor é a nota que o estudante de fato obtém. Isso seria uma atribuição específica do professor, mas que é assumida pelo tutor que, desse modo, está sendo performativo.

Em outras pesquisas, como na de Ribeiro, Oliveira e Mill (2009), realizada com 222 tutores da UAB-UFSCar, 84% dos respondentes também indicaram que se sentiam como professores. Essa alternância de papéis nos remete a Goffman (2002) quando fala que o ator social (aqui o tutor) passa a assumir outros papéis estabelecidos socialmente e diferentes daqueles que, costumeiramente, assume nas relações sociais da vida cotidiana. Ao transitar entre os papéis de professor e de tutor, este último pode se sentir tanto na obrigação como na liberdade de mostrar mais de si, de elaborar estratégias, de criar modos de se expressar, de refletir mais sobre como lidar com essa mão dupla que a tutoria muitas vezes impõe, encontrando meios de cumprir as funções que assume nessa inversão. Essa desterritorialização de papéis nos remete a um ritual, existente na tutoria, como se fosse um ritual de passagem de uma função para outra, ocorrendo uma nova reterritorialização. Segundo Silva (2005, p. 41), rituais desse tipo “seriam momentos nos quais os atores sociais se arriscam numa aventura “dramática” - de representação de papéis e jogo simbólico - de ruptura e/ou inversão com a ordem estabelecida na vida cotidiana”.

Em outros depoimentos, os tutores continuam reafirmando a semelhança e o limite difuso entre as funções de tutor e de professor, como neste:

[...] a atribuição de tutores é muito parecida com a atribuição de um professor [...] então, eu sou uma professora tutora, né. As nossas atribuições de correção, de estudo, de avaliação são as mesmas atribuições de um professor. [...] é só uma questão de atribuições e que [...] alguém tem que fazer essas funções e daí chamam de outro nome. (T5).

Aqui T5 chama a atenção para a logística do sistema UAB que necessita que se tenha cada função registrada com um nome específico, ainda que estas funções se mesquem.

Percebemos que a avaliação, nessa desterritorialização, é o que mais mexe com os tutores. O fato de serem chamados de professores, de interagirem com os estudantes e de realizarem algumas tarefas, que seriam de professores, parece não perturbá-los e, até mesmo, sentem maior notoriedade à função de tutor. No entanto, a avaliação, por exigir significativa responsabilidade e por ser, em primeiro momento, atribuição do professor, é algo que parece despertar certa tensão entre os tutores, dado que a nota que o tutor atribui é a nota que o estudante leva. Por outro lado, o Termo do Tutor diz que este deve participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável. O que parece acontecer, em alguns casos, é que o professor apenas solicita que os tutores façam a avaliação, mas não mantém um acompanhamento próximo desse processo, ficando toda a responsabilidade para os tutores, fato que o deixa um tanto apreensivo. Acreditamos que isso seja uma questão de desenvolvimento da autonomia, pois como os tutores são pós-graduandos, ou pós-graduados, e atuam, ou já atuaram como professores, então, avaliar e atribuir notas não deve ser tarefa estranha aos mesmos. Participar da avaliação é parte da PPT.

Na entrevista com T1 este diz que:

[...] pra ti ser tutor você tem que ter formação específica, tem que estar no mínimo num mestrado ou doutorado [...] então, já é uma pessoa altamente especializada que poderia muito bem ser o professor e, aí, a gente tem essas duas pessoas fazendo o papel bem semelhante.

Como já dito, todos os tutores participantes desta pesquisa possuem, ou estão cursando, pós-graduação. No entanto, mestrado ou doutorado, não garantem a devida qualificação ao tutor. T1 parece entender que havendo ou tutor ou professor na disciplina, já basta, dado que possuem funções praticamente as mesmas. Por outro lado, se assim fosse, um único tutor, ou professor, ficaria responsabilizado sozinho pelos 5 polos com todos os seus estudantes, atividades avaliativas e provas, o que causaria um acúmulo grande de trabalho, dado que na EAD/UAB a

logística das disciplinas é diferenciada, precisando de um monitoramento mais próximo e constante, o que apenas um deles não venceria fazer em 5 polos.

Em contrapartida, outros tutores têm uma visão mais separada do que sejam as funções de tutor e de professor, como verificamos nesta afirmação: “Nossa postura é de tutor e não de professor. O tutor não faz o trabalho pelo aluno, apenas dá a orientação. Não dá a resposta, ensina a fazer uma citação, mas não faz a citação” (T11). No mesmo sentido, corrobora esta fala: “O tutor auxilia o professor, é um elo de ligação e aproximação dos estudantes, é um mediador, embora, às vezes, os alunos confundam” (T7). Ao questionarmos o porquê dessa confusão, a resposta foi: “Porque recorrem aos tutores para questões que são específicas da disciplina, quem orienta a disciplina é o professor [...] quem criou aquela situação didática foi o professor, ele é a pessoa capacitada para ajudar o estudante neste momento” (T7). Sendo assim, T7 afirma encaminhar os questionamentos para o professor resolver. Vemos, então, que o tutor tem uma ideia mais delimitada do que concerne a sua função, repassando ao professor aquilo que considera não ser de sua responsabilidade. O fato de os estudantes “se confundirem” salienta que o tutor não se coloca como um professor, aquele que tem a obrigação de saber as “questões que são específicas da disciplina” e a “capacidade para ajudar o estudante”. As perguntas que ficam são: Há questões específicas nas disciplinas que o tutor não necessita ter conhecimento, nem ajudar? Somente o professor deve ser a “pessoa capacitada para ajudar o estudante”? Se o tutor tem como uma das funções apoiar o ensino-aprendizagem, orientando e respondendo dúvidas, pode abster-se disso?

Afirma T12 que “[...] o papel do tutor, para ser efetivo, se diferencia muito do papel do professor no sentido de que ele é um assistente pontual do aluno, precisa ter domínio do assunto ou saber os caminhos que levam ao esclarecimento da dúvida do aluno”. Por outro lado, bem sabemos que o professor também necessita dominar o conteúdo todo e dar assistência, logo, não há muita diferenciação entre as duas funções com base nessas características apontadas. Mesmo afirmando que um papel se diferencia muito do outro, T2 não conseguiu revelar qual seria mesmo essa diferenciação. T10 relata que:

O tutor difere do professor porque será acionado no exato momento em que o aluno estiver estudando, então, virão perguntas pontuais, específicas, sobre determinado conteúdo. Já o professor lida com o conhecimento no plano mais abstrato e deve lidar, também, com questões mais didáticas de como expor o conteúdo [...]. Diferente da demanda do tutor.

Nesse caso, T10 tem uma visão bem separada do que sejam as funções de professor e de tutor, conseguindo expor uma diferenciação. No entanto, ambos necessitam saber como expor o conteúdo, pois são responsáveis por uma disciplina em comum. Mediante isso, entendemos que é discutível o limite entre o papel de tutor e o de professor.

Os depoimentos mostram a diversidade do pensamento dos tutores sobre seu papel. De todo modo, os tutores cumprem papéis que não são fixos. Não há um que seja o original, ou o principal, ou o único. Há momentos em que precisam ser mais do que tutores, aproximando-se do papel de um professor; há momentos em que veem as diferenças entre ambos apenas como uma questão burocrática, de vínculo institucional; às vezes não veem diferença alguma e se compreendem como professores porque se encontram avaliando e explicando, assim como um professor. O limite entre ambos os papéis aparenta ser tênue, difuso. As demarcações e as fronteiras não se tornam claras, pois a desterritorialização e a reterritorialização são difíceis de serem identificadas.

Dito isso, podemos afirmar que os tutores da UAB/UFSM cumprem papéis de educadores, de avaliadores, de orientadores e de mediadores, entre outros. São esses vários papéis que caracterizam a PPT e, embora tenham todos a sua autonomia, são subordinados ao professor.

Quando a Coordenação solicita aos tutores que façam uma avaliação crítica das disciplinas do curso, eles saem do seu papel de tutor e entram em um outro, que é o de avaliadores críticos. Como exemplo disso, em uma das reuniões de tutoria que assistimos, a Coordenação apresentou as sugestões de alterações para o *redesign* de disciplinas, apontadas pelos tutores, após avaliarem o material e a configuração das disciplinas. Dessa forma, a Coordenação está exigindo dos seus tutores o poder de autonomia e criticidade em relação ao que precisa ser mais bem desenvolvido em cada disciplina.

Mais tarde, em conversa com uma tutora, conseguimos uma cópia dessas sugestões e, assim, conseguimos analisar e selecionar alguns trechos nos quais conferimos a autonomia crítica na avaliação feita, como nestes: “[...] sugiro que utilize um vídeo para descrever a disciplina. Essa ação proporcionará uma aproximação do professor aos alunos matriculados”; “Sugiro que reveja esse objetivo, pois prevê o desenvolvimento de material didático impresso [...] o foco deveria ser material digital em virtude da proposta do curso”; “Que o envio de tarefa

[...] seja transformado em postagem em fórum, para que eles possam ver o projeto dos demais colegas (por polo) e fazer um comentário, para que haja mais incentivo de participação”; “No geral a disciplina carece de elementos multimodais e iconográficos e a transição entre unidades precisa ser melhor ancorada e haver um equilíbrio das atividades [...] permeando um trabalho colaborativo e individual [...]”.

Essa avaliação foi um momento em que os tutores foram além do papel de apenas monitorar e acompanhar, posicionando-se como críticos das disciplinas, o que exigiu responsabilidade porque isso é um ato responsivo e porque os estudantes se beneficiarão da melhoria produzida por essas sugestões. A maioria dos tutores do curso no qual foi solicitada essa tarefa já são professores na Educação básica ou na superior, de modo que isso não foi estranho aos mesmos.

As funções preestabelecidas nos documentos, na legislação e na teoria, são deslocadas de acordo com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, o que não significa a impossibilidade em realizá-las. Esse deslocamento é uma transitoriedade de funções, é uma desterritorialização, é um *entre* onde se encontra o espaço liminar da performance, é onde esta acontece, é o momento em que o tutor precisa agir como alguém que, a princípio, não seria, mas por algum motivo está sendo. Essa transitoriedade de funções é como um rito no qual “há papéis e maneiras de falar e agir” (LANGDON, 2006, p. 167) que se mesclam, se fundem e se desterritorializam para, logo em seguida, se territorializarem novamente e vice-versa. Esse rito é um espaço performativo em que é tênue o limite onde acaba o papel do tutor e onde começa o do professor. A fronteira e a demarcação são difusas. O papel do tutor é liminar, pois se situa em um espaço de liminaridade, no *entre* o professor e o estudante, entre ser tutor e ser professor, mas não chega, de fato, a ser o professor.

A desterritorialização e a reterritorialização do tutor caracterizam sua performance, ora está em um papel ora em outro, permanecendo na ‘margem’ de um para outro, sempre em movimento de passagem, de transição, nunca ultrapassando porque volta ao ponto de partida e reinicia. Portanto, não deixa de ser tutor, mas não permanece no mesmo, parte disso e adentra em um ‘estágio de margem’ do qual nunca sai porque não tem o ponto de chegada, só o de partida. Não há o momento do “agora sou o professor”. A tutoria assemelha-se ao estágio de margem. É na passagem de um papel para o outro, na liminaridade, em que os ritos

da PPT acontecem (monitoramento, procedimentos, interação dialógica, avaliações...).

A tutoria está na liminaridade, com o tutor em um 'nem aqui nem lá', onde é um 'nem-isto-nem-aquilo', é um 'transitante' (SCHECHNER, 2012) entre uma posição e outra. Parte, mas não chega, permanece apenas no *entre*, sempre passando. A tutoria é como um espaço liminar, é a margem onde o tutor se mantém flutuando *entre* seus papéis. Parte de um, mas não alcança, de fato, o outro. Precisa ser mais que tutor, mas não chega a ser professor. Permanece em uma 'situação de inter-relação', de transição entre ambos os papéis. É na liminaridade seu espaço-oportunidade para promover transformação, característica daquilo que acontece na liminaridade, sendo esta um espaço fértil para desenvolvimento de possibilidades criativas no ensino-aprendizagem. A liminaridade torna-se um espaço performativo para o tutor.

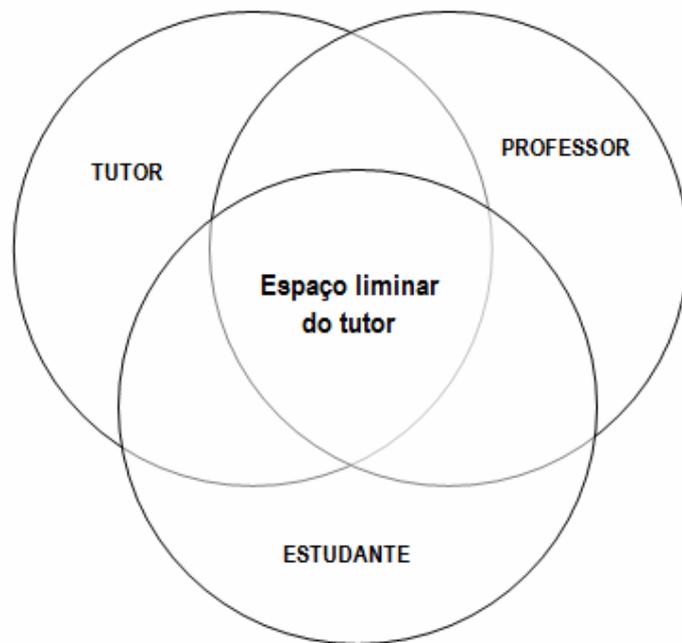
No rito de passagem em que se encontra o tutor, este permanece em trânsito. A própria passagem é seu ponto fixo, sua transitoriedade é fixa e permanente. Nesse espaço transitório, tem a possibilidade de ser criativo, de transformar, pois quem participa de ritos, objetiva conseguir algo que ainda não possui. Desse modo, os tutores são participantes liminares no processo ensino-aprendizagem, mas quem alcança um "novo estado" são os estudantes, também liminares, que passam à situação de formados. Os estudantes em liminaridade estão em um momento de formação acadêmica, de graduação, de passagem pela universidade, estão no *entre*, em condição liminar e submetidos a uma série de condições específicas desse momento; estão em transição de um nível a outro, momento efêmero, pois após completarem a formação (o curso) abandonam o estágio de margem. Eles completam o ritual e a mudança porque chegam ao outro lado. O tutor apenas os acompanha e, para este, não é efêmero porque se mantém na tutoria e continua sua performance com futuros estudantes, o que não significa que não possa transformar aquilo que é em termos de conhecimentos, ideias, concepções, cultura e aprendizado. A mudança, para o tutor, situa-se mais no sentido da sua experiência e aprendizado profissional, ou seja, da sua performance pedagógica.

Na figura 7 representamos, graficamente, o espaço liminar do tutor.

Concordamos com Yin (2010) quanto à importância da identificação dos participantes da pesquisa no relatório final e, por isso, neste capítulo, trouxemos ao leitor uma descrição do perfil dos tutores da UAB/UFSM e do contexto de pesquisa.

Nossa base teórica foi pensada a partir desses participantes e desse contexto, o que nos levou aos Estudos da Performance, assunto do próximo capítulo.

Figura 7 – Espaço liminar do tutor



Fonte: Elaborado pelo autor.

3 OS ESTUDOS DA PERFORMANCE

A performance provoca uma intervenção, exige uma reação imediata, diferente dos roteiros demasiadamente ensaiados. Cria mundos possíveis, não pode prever todos os resultados, lida com as incertezas do ato comunicativo e expressivo. (MALLMANN, 2008, p. 25)

Neste capítulo, iniciamos a apresentação dos pressupostos teóricos que embasam o desenvolvimento desta pesquisa, partindo das teorias de Richard Schechner¹², com seus estudos interdisciplinares denominados de Estudos da Performance (*Performance Studies*), das teorias de Victor Turner¹³, do qual Schechner parte de algumas noções por ele desenvolvidas para aprimorar a teoria dos Estudos da Performance, e da pesquisa de Mallmann (2008) sobre a performance docente no contexto da EAD. Tecendo relações entre performance e Educação, pretendemos atribuir um conceito à performance pedagógica, mais precisamente no âmbito da EAD, pois tendo por base este quadro teórico é possível pensarmos a performance em diferentes significados e espaços, entre estes os contextos educacionais, como da EAD.

Atualmente, os Estudos da Performance vêm adquirindo mais importância e espaço na área educacional, o que é apontado pelo levantamento de pesquisas que realizamos em torno desses estudos e que consideramos em congruência com o propósito desta tese. Essa contextualização se dá no sentido de construirmos base para compreendermos o processo ensino-aprendizagem pelo viés da performance. Não abordaremos a performance como mero desempenho ou prática, tão pouco como um meio de expressão artística, mas como o movimento do processo que acontece no ensino-aprendizagem, ou seja, como o movimento de ação-reflexão-ação de quem trabalha nesse processo. Dessa maneira, a performance existe, é concreta e cria seu próprio campo na Educação, abrindo possibilidades diversas no ensino-aprendizagem.

¹² Professor de Estudos da Performance na *Tisch School of the Arts* da Universidade de Nova Iorque, editor da *TDR: The Drama Review* e diretor da *East Coast Artists*. É um dos teóricos mais conhecidos do teatro contemporâneo e dos Estudos da Performance. Um dos fundadores do Departamento de Estudos da Performance da *Tisch School of the Arts, New York University (NYU)*. Fundou o *The Performance Group*, que marcou o teatro *Off Broadway* dos anos 1970 e 1980. Seus livros e artigos já foram publicados em diversas línguas dos quatro continentes. Entre os mais importantes estão: *Performance Theory*, 1988; *The End of Humanism*, 1981; *Between Theater and Anthropology*, 1985; *The Future of Ritual*, 1993; *Performance Studies-An Introduction*, 2002, 2.ed. revista em 2006. (LIGIÉRO, 2012).

¹³ Antropólogo britânico que trabalhou com símbolos, rituais e ritos de passagem. Foi professor de Richard Schechner e influenciador na criação dos Estudos da Performance.

Antecedemos a discussão sobre os Estudos da Performance e suas relações com a Educação com uma breve contextualização do termo 'performance'.

3.1 DO TERMO 'PERFORMANCE'

O termo *performance* deriva do verbo inglês *to perform* e significa realizar, completar, executar ou efetivar, sendo costumeiramente conhecido como desempenho, façanha, atuação, rendimento, função, espetáculo, realização ou feito. O verbo teve seu significado alterado na década de 1960, quando Richard Schechner utilizou o termo *performance* para se referir a diversos tipos de eventos cênicos, derivando outros termos, como *performer* (ator-performer), *performative* (performativo), *performativity* (performatividade).

O respectivo verbo tem origem no latim, no termo *formare*, que significa formar ou dar forma, mais o prefixo *per* que corresponde a executar ou desenvolver alguma tarefa. Em francês passa a ser *performance* que deriva de *parformer*, significando cumprir, concluir ou fazer. Em dicionários *online* há diferentes definições para *performance*. As mais frequentes são as relacionadas ao desempenho daquilo que é realizado conforme metas estipuladas e as relacionadas à atuação de um ator quando interpreta um personagem no teatro ou em um programa de televisão, por exemplo. Como atuação, o termo tem mais a ver com o conceito de uma manifestação artística híbrida ao combinar várias linguagens como música, teatro, vídeo, dança, poesia ou artes visuais, entre outras, assumindo a terminologia de Arte da Performance (*Performance Art*), (SCHRAIBER; MALLMANN, 2018a), cujo objetivo é levar ao público uma apresentação ou ritual.

O termo *performance* é “um termo polêmico que circunscribe no interstício de várias disciplinas; e que tem por fim possibilidades múltiplas quando pensado na sua capacidade produtiva na Educação” (ICLE, 2013, p. 09). Zeca Ligiéro¹⁴ traz no prefácio de seu livro um fragmento de um texto de 1982, de autoria de Richard Schechner com Brooks McNamara, no qual ambos falam sobre a dificuldade de

¹⁴ Zeca Ligiéro tem longa convivência com Richard Schechner, que foi seu orientador no mestrado (1985-1988) e doutorado (1993-1997) em teatro experimental, no Departamento de Estudos da Performance da *Tisch School of the Arts, New York University (NYU)*; é um dos pioneiros dos Estudos da Performance no Brasil e editou o n.12-“Estudos da Performance”- da revista *O Percevejo*, do PPGAC-Unirio, publicando o primeiro artigo completo de Schechner em português: “O que é performance?”; é organizador do livro ‘Performance e Antropologia de Richard Schechner’, o primeiro de Schechner publicado em português, abordando diversas fases de seu trabalho (LIGIÉRO, 2012).

definição do termo: “O que é performance? [...] Performance não é mais um termo fácil de definir: seu conceito e estrutura se expandiram por toda a parte. Performance é étnica e intercultural, histórica e atemporal, estética e ritual, sociológica e política. [...]”. Dada a sua polissemia, a “performance é um termo inclusivo” (LIGIÉRO, 2012, p. 18). Para Carlson (2009, p. 11):

O termo “performance” tornou-se muito popular nos últimos anos, numa grande série de atividades, nas artes, na literatura e nas ciências sociais. Assim como sua popularidade e seu uso têm aumentado, também tem crescido um corpo complexo de escritos sobre performance, que tentam analisar e compreender que espécie de atividade humana é essa. Para os interessados em estudar performance, este corpo de análise pode, a princípio, parecer mais um obstáculo do que um auxílio. Tanto tem sido escrito por especialistas, a partir dessa enorme variedade de disciplinas, e tão complexa é a rede de vocabulário crítico e especializado, que tem sido desenvolvido, no curso desta análise, que um neófito à procura de um caminho para discussão pode se sentir confuso e perdido.

Ainda, conforme Carlson (2009, p. 12) “as manifestações recentes de performance, tanto na teoria como na prática, são tantas e tão variadas que um completo mapeamento delas é quase impossível”. Para o autor qualquer atividade humana pode ser considerada como uma performance ou, ao menos, que toda a atividade realizada tenha uma consciência de si mesma, já que é possível fazermos ações sem pensar, mas, quando as pensamos há a inclusão de uma consciência que lhe atribui a qualidade de performance.

Os estudos em torno das relações entre performance e Educação começam a ganhar espaço no Brasil no início do século XXI. No entanto, o caráter multifacetado do termo *performance* já vem há algum tempo aguçando o interesse de pesquisadores de diversas áreas, constituindo os Estudos da Performance iniciados na segunda metade do século XX, tendo Richard Schechner e Victor Turner como dois dos seus principais representantes, conforme veremos a seguir.

3.2 OS ESTUDOS DA PERFORMANCE: SCHECHNER E TURNER

Os Estudos da Performance compõem um campo de estudos denso, complexo e profundo, envolvendo Ciências Sociais, Antropologia, Filosofia, Etnografia, Linguística, Psicologia, Arte, Estudos Culturais e Educação, entre outras áreas. Por isso, é um campo interdisciplinar, no qual a noção de performance tornou-se central nas pesquisas, operando como meio produtor de cultura (PEREIRA, 2013) e despertando o interesse de vários pesquisadores que se dedicam a estudar

performances culturais. Nesses estudos é abordado o lócus de acontecimento de manifestações performativas diversas.

Conforme Carlson (2009, p.18) como os estudos sobre a performance “têm se desenvolvido como um campo específico de trabalho acadêmico, especialmente dos EUA, eles têm sido muito associados às várias ciências sociais, e o resultado disso tem sido uma mútua, interessante e complexa fertilização”. Mas o autor esclarece que a performance não se apoia em nenhum campo ou disciplina específica, devendo ser compreendida por uma práxis que é contraditória, fluída e mutante. Segundo Salgado (2014, p. 75) as décadas de 1960 e 1970 correspondem a “um período histórico marcado por reflexões e sistematizações teóricas que buscaram compreender a performance nos campos das Artes, da Literatura e das Ciências Sociais”, sendo que cada uma dessas áreas trabalha com objetivos particulares de investigação com relação à performance.

Os Estudos da Performance iniciaram, mais precisamente, durante a década de 1970, com Richard Schechner que, mais tarde, contou com a colaboração de Victor Turner, o qual conheceu em meados dessa década, sendo estes dois os maiores pesquisadores dos Estudos da Performance. Mas os trabalhos que desencadearam tais estudos tiveram seu início anterior a esse encontro. Schechner tinha um trabalho teatral bastante conectado com aspectos da Arte da Performance, que existia e acontecia conectada com seu mundo, seu tempo e seu espaço. Turner dedicou seus últimos anos de vida à criação de paradigmas para os Estudos da Performance, ao comparar os conflitos sociais ao desenvolvimento do drama, influenciando Schechner que, por sua vez, também o influenciou, de modo que a colaboração entre eles se estreitou a partir da publicação de livros em conjunto e da organização do Encontro Mundial de Ritual e Performance (LIGIÉRO, 2012). Schechner estudava, do ponto de vista do teatro, certos aspectos da performance cultural, a qual Turner considerava do ponto de vista antropológico e, então, encontraram convergências significativas em suas pesquisas (CARLSON, 2011). Ambos trabalharam juntos intensamente até a morte de Turner, em 1983.

Da parceria bastante prolífica entre ambos, surge este campo de estudos que vem pesquisando a performance em situações diversas, inclusive na Educação. Nessa perspectiva, a performance no contexto educacional não é um tema completamente novo, pois enquanto possibilidade sempre existiu. O novo, nesta pesquisa, está no fato de a investigarmos na EAD, modalidade *online* pelos AVEA,

diferenciando-se da performance em espaços físicos e com pessoas presentes, como na maioria das vezes é. A Arte pode ter sido a pioneira em trabalhar no campo dos Estudos da Performance, pois Schechner é diretor teatral e este conhecimento chega antes na Antropologia e nas Artes, especialmente no teatro, do que em qualquer outro lugar. Mas a EAD é uma possibilidade de expansão desse campo.

Embora os Estudos da Performance incluam a Arte da Performance, não devemos confundi-los com esta que é uma linguagem artística específica. Os Estudos da Performance são mais do que um estudo sobre teatro ou qualquer outra apresentação artística, pois adentram as manifestações e ações do ser humano no que se refere a sua diversidade representativa. Para tanto, se beneficiam do conhecimento das diversas ciências e, por isso, são estudos interdisciplinares. Nesse sentido, seu campo de atuação tem se ampliado cada vez mais, com crescente adesão de novos pesquisadores, apresentando:

[...] uma rica gama de possibilidades, na qual a Performance e a performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana, entre outros. (ICLE, 2013, p.15-16).

Em meio a essa gama de possibilidades Schechner (2006) diz que “realizar performance” pode ser entendido em quatro termos: o *sendo*, que significa a existência da performance por ela mesma, ou seja, ela é que é; o *fazendo*, que é a atividade realizada por todos que existem, é a ação que realiza alguma coisa; o *mostrar fazendo*, que é a demonstração da ação, é a performance acontecendo, é o exibir fazendo, como um garçom, cujo trabalho é justamente a performance que realiza um garçom (o *fazendo* e o *mostrar fazendo* são ações sempre em fluxo e em mudança); e o *explicar ‘mostrar fazendo’*, são os estudos sobre a performance, sobre a atuação, “é um esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo enquanto performance” (SCHECHNER, 2006, p. 01), o que torna possível estudar coisas da vida cotidiana como esportes, comportamentos, trabalho ou qualquer outra atividade como performance, o que inclui a tutoria em EAD.

Mostaço (2012) aponta que os Estudos da Performance sugerem rumos e criam contextos nos quais o termo *performance* pode circular e ser referido, evitando o transbordamento e o alcance, e indica três dimensões delimitadoras da performance como *lócus* de transformação e verdadeiro paradigma de resistência cultural, por considerar o espaço, a corporificação e toda a coletividade:

A performance é tanto um **processo quanto um produto**; ou seja, é algo que é feito, produzido, ocorre, emerge, cresce dentro e através de um processo, sendo também o que dele resta, seja enquanto algo feito, construído, materializado ou enquanto memória e recordação. [...] é também **produtiva e propositiva**, uma vez que causa, produz, cria tanto ela mesma quanto o outro [...] visando [...] investigar intelectualmente um fenômeno; [...] é tanto **tradicional quanto transformadora**, pois sempre refere um modo de formar, compor, atuar, ver, acreditar. (MOSTAÇO, 2012, p. 2-3, grifos nossos).

Como podemos perceber as três dimensões abrangem aspectos culturais, o que nos permite entender que a cultura é amplamente imbricada com a performance, tanto naquilo que é como em seus modos de operação. A EAD cria uma nova cultura em Educação com características próprias, papéis próprios, como o do tutor. Nesse sentido, corroboram as palavras de Carlson (2009, p. 43):

A função da performance dentro de uma cultura, o estabelecimento e o uso de contextos performativos particularmente designados, a relação da performance com a audiência e do repórter da performance com a performance, a geração e a operação de performances que se baseiam ou são influenciadas por culturas diferentes - todas essas preocupações culturais contribuíram de modo importante para o pensamento contemporâneo sobre o que é a performance e como ela opera.

É grande o conjunto de inquietações culturais que constituem a performance e seu modo de acontecer. Ela “é uma categoria universal, no sentido de que corresponde a eventos que acontecem em todas as culturas e que todas as sociedades humanas têm vários gêneros de performance, especificamente marcados pela função poética” (LANGDON, 2006, p. 170). A PPT também pode apresentar um caráter poético, porque tem uma preocupação estética e, na linha argumentativa de JACQUES (2017), como ato responsivo, podemos dizer que há um caráter tanto estético quanto ético. O tutor que adquire uma estética e uma ética ao ser reflexivo, crítico, motivador, mobilizador, sensibilizador e transformador no ensino-aprendizagem faz os estudantes pensarem; e o tutor antipedagógico e não criativo, aquele que não cumpre suas obrigações e não movimenta o ensino-aprendizagem, realiza uma estética que é negativa, é um tutor não responsivo, logo, não instiga a reflexão no estudante.

Contrariando a crença de oscilações, fragilidades e falta de especificidade que alguns insistem em ver na performance, Mostaço (2012, p. 3), aponta o caráter constitutivo (que forma, institui, corporifica e organiza), o âmbito epistêmico (que desfaz a dicotomia corpo/mente) e o olhar crítico (que constrói um olhar e inspira atos de justiça) como aspectos exponenciais contidos na performance, desmentindo

essa crítica. Como vemos, são amplos os aspectos que constituem a performance. O autor prossegue apresentando quatro conceitos operativos desenvolvidos por Victor Turner, nos Estudos da Performance, que são o Drama Social, a Liminaridade, a *Communitas* e a Performatividade. Vejamos cada um deles.

1) O Drama Social¹⁵ possui duas tendências, a dramatista e a ritual. Esta última privilegia a linguagem e os conflitos sociais como foco em seus estudos e toma os “ritos sociais como base operativa *par excellence* enquanto interesse investigativo” (MOSTAÇO, 2012, p. 4). Assevera Schechner (2012) que não é possível passarmos um dia sem realizarmos uma diversidade de rituais, sejam religiosos, da vida diária, de papéis sociais, profissionais, políticos, de negócios ou do sistema judicial.

Ao analisarmos o conceito de ritual fortalecemos relações com a PPT. Esta não é um ritual como são os rituais da cultura popular, mas é no sentido da série de procedimentos que o tutor realiza, como o processo seletivo, a capacitação, a inserção em uma equipe e no Moodle, as suas funções, papéis, atribuições, aquisição de hábitos, além de possuir uma sequência de ações a serem executadas e uma hierarquia a ser respeitada. Os estudantes fazem parte desse ritual, pois também ingressam no curso, inserem-se no Moodle, onde são ambientados, depois obedecem a uma sequência de ações (ler material, realizar AE, avaliações, ir ao polo para realizar provas presenciais...), adotam comportamentos e atitudes para alcançarem um novo estado que é o de formados. Isso tudo é como um ritual e o tutor acompanha, fazendo parte ao conduzir os estudantes ao estado de formados, porque é com isso, e devido a isso, que a PPT opera. Desse modo, entendemos a EAD, conforme Pineau, como uma performance que é ritualizada com seus procedimentos, especificidades, papéis, funções e ritos que constituem os modos de participação de seus integrantes.

2) A Liminaridade, segundo conceito, é empregada para situar tudo o que é ou está *entre*, em transição, em condição de passagem, no contexto social, além dos ritos de passagem, caracterizando momentos de transição que atingem as pessoas, sendo as pessoas liminares as que passam por algum tipo de rito social (TURNER, 1974).

¹⁵ Estudos sobre o Drama Social foram desenvolvidos na Escola de Palo Alto (Califórnia) entre 1940 e 1950. Gregory Bateson, Edward T. Hall e Erwin Goffman foram alguns dos autores interessados pelo tema, investigando o que acontece no interior das classes sociais.

Van Gennep¹⁶ (1978) diz que “o conceito de *liminaridade* está associado à noção de ‘margem’, termo empregado pelo autor para se referir a indivíduos ‘transitantes’ ou de ‘passagem’ de uma posição de *status* ou lugar para outro, no sentido social e espaço-ritual”, sendo a margem a situação de uma pessoa que flutua entre dois mundos. É a passagem de uma condição para outra, em que os ritos liminares são aqueles realizados durante o chamado estágio de margem. Turner, ao observar os ritos de passagem de Gennep, “ênfatiza não tanto o ‘estar separado’ da performance, mas a sua *situação inter-relacional*, sua função como transição entre dois estados de atividades culturais mais consolidados ou mais convencionais” (CARLSON, 2009, p. 30). De acordo com Schechner (2012) a liminaridade, em que ocorrem transições e transformações, fascinou Turner por ter reconhecido nela uma possibilidade que é criativa para o ritual e que pode abrir possibilidades para novas situações, identidades ou realidades sociais; a liminaridade é onde as pessoas entram em um espaço-tempo onde não são nem-isto-nem-aquilo, nem aqui nem lá, no meio de uma jornada que vai de um eu social para outro.

Desse modo, a partir de Schechner (2012), entendemos que ritos de passagens são “performances de transformação”, pois quem realiza o rito objetiva ser, ou conseguir algo, que ainda não é antes de realizá-lo; e que tanto as performances rituais como estéticas são “performances de transporte”, em que os *performers* tentam “deixar a si mesmos” para ser inteiramente, ou temporariamente “aquilo” que estejam performando.

Para Icle e Bonatto (2017, p. 20) “o nascimento, a chegada à puberdade, o casamento, a conclusão de etapas da formação escolar e a maioridade legal, por exemplo, são alguns dos momentos de transformação que ganham um caráter ritualizado em nossa sociedade”. Nesses momentos de transição, que acontecem conforme um tempo, uma cultura e um espaço específicos, as pessoas liminares realizam uma série de atos relacionados ao ritual e à cultura a qual pertencem para, conseqüentemente, alcançarem um novo estado. Schechner (2012) afirma que os rituais liminares mudam de modo permanente aquilo que as pessoas são.

¹⁶ Charles-Arnold Kurr van Gennep, antropólogo, etnólogo e folclorista francês, foi uma referência importante para os trabalhos de Victor Turner (SILVA, 2005). É mais conhecido por suas descobertas sobre os ritos de passagem, mas também contribuiu muito no campo do folclore europeu, propondo a substituição da orientação histórica e de busca das origens, por uma abordagem etnográfica comparativa. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Arnold_Van_Gennep

A Liminalidade nos permite “identificar um momento de suspensão, em que o indivíduo não está mais na fase anterior ao início do ritual, tampouco completou o processo” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 20). Ele está *entre*, em fase de realização do ritual, o que nos leva a entender a Educação como espaço de liminaridade, em que os estudantes passam pelo seu período de formação. O ritual equivale ao processo ensino-aprendizagem que acontece em agrupamentos de curta duração, transitórios, com estudantes, às vezes, a grandes distâncias, e com pessoas desconhecidas, como é o caso da EAD. Para Schechner (2012, p. 56, tradução nossa) os rituais humanos são carregados de significados e os entende a partir de quatro perspectivas, quais sejam:

- estruturas – como os rituais são vistos e ouvidos, como usam o espaço, quem os realiza e como são realizados;
- funções – que rituais se realizam por grupos, culturas e indivíduos;
- processos – a dinâmica subjacente conduzindo os rituais; como os rituais promulgam e abordam mudanças;
- experiências – como é estar “em” um ritual.

Pelo viés do ritual entendemos a PPT conectada com essas quatro perspectivas, sendo: as **estruturas** - o modo como a PPT acontece, ocupando o espaço das TER (AVEA Moodle), que é o ciberespaço, e realizada por uma equipe (Coordenação, professor, tutor, estudante), ou seja, acontece em interação e colaboração; as **funções** - que são: promover o ensino-aprendizagem, com cada integrante da equipe, a partir de suas atribuições conforme especificadas em documentos e legislação; promover a FTP, a criatividade, as HSE, a interação e colaboração e a presencialidade; os **processos** - que são os meandros, as dinâmicas que conduzem a performance pedagógica, ou seja, o modo como as ações/estratégias pedagógicas promovem produção de conhecimento e transformação no ensino-aprendizagem; e as **experiências** - que são o *como* estar em performance, o *como* ‘envolver-se’, o *como* ‘presencializar-se’, o performar, o ser performativo, o agir do tutor por meio das TER.

3) A *Communitas*¹⁷, conceito baseado na teoria do *Eu e Tu*, de Martin Buber¹⁸, pelo qual as pessoas (que são sujeitos concretos, históricos e

¹⁷ Termo do latim usado por Turner em substituição a ideia de ‘comunidade’, pois quem está em liminaridade está por suas relações sociais e não por pertencer a um local em comum.

¹⁸ Martin Mordechai Buber foi um filósofo, escritor e pedagogo austríaco e naturalizado israelita (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Martin_Buber). A base do pensamento *da teoria do Eu e Tu* é o diálogo: "A relação eu-tu é um ato essencial do homem, atitude de encontro entre dois parceiros na

idiossincráticos) se defrontam umas com as outras. Diz respeito a um sentimento compartilhado e caracteriza um modo de reconhecimento entre pares que se percebe por meio de costumes, de linguagem oral ou gestual, de escolha de símbolos ou emblemas, gíria ou termos de uso reservados, símbolos, condutas ou *know how*¹⁹ específicos (TURNER, 1987). Edith Turner (2005) define *communitas* como o compartilhamento e intimidade entre pessoas que estão vivenciando uma liminaridade em comum, mas que não são necessariamente do mesmo local, por isso, não se iguala ao mesmo que comunidade. De acordo com Turner (1974) a *communitas* inicia espontaneamente incentivada por valores, por crenças ou por ideais coletivos. Ela é vivencial, implica na horizontalidade das relações grupais, não impondo separações por condições sociais, pois tira o status, nivela hierarquias e diferenças em um sentimento em comum, no qual o *self* se ajusta a essa condição, de modo que:

[...] para a coesão do grupo, é importante o sentido em comum, a unidade de propósitos, a comunicação entre os membros [...] quando todos se mostram sintonizados, concentrados e em estado de alerta para com o conjunto do evento. Nessa acepção a *communitas* é espontânea, obedecendo a leis próprias e negando interferências externas, obtendo uma divisão no fluxo das ações e desejos em relação às tarefas em comum. (MOSTAÇO, 2012, p. 6).

Schechner (2012) afirma que na *communitas* todos são tratados de modo igual, reforçando a ideia de “nós estamos sempre juntos”. Turner (1974) caracteriza a *communitas* pela efemeridade, consistindo em “momentos extraordinários”, como os “dramas sociais” e “ritos de passagens”, que vêm no sentido de interromper o “fluxo” normal da vida cotidiana (SILVA, 2005) e, futuramente, em um dado momento, seus participantes completam o ritual e abandonam o estágio de margem. Logo, entendemos os estudantes são como uma *communitas* que abandonam o estágio de margem quando se formam, por isso é efêmero. Mas, o tutor, que acompanha esses estudantes, continua sendo tutor com futuros estudantes e, por isso, para ele não é efêmero, permanecendo sempre no acompanhamento do ritual.

4) A Performatividade, último conceito, trabalha com ações da vida cotidiana entre pessoas e está por toda parte, incluindo o modo de ser no dia a dia, nas profissões, na Internet nos meios de comunicação, nas artes e na língua, e com seu

confirmação mútua” (Martin Buber, 1923) (Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/1938/martin-buber-um-teologo-que-prega-o-dialogo>).

¹⁹ Tradução literal: saber como. Significa um conjunto de conhecimentos específicos em um respectivo contexto.

irmão, o termo 'performativo', são ambos muito difíceis de definir, pois possuem vasta gama de significados (SCHECHNER, 2012).

Icle (2013, p. 14) menciona a obra de John Langshaw Austin, na qual este trata "da performatividade da linguagem, mostrando como determinadas sentenças que proferimos assumem não um caráter descritivo, mas performativo, ou seja, fazem coisas em vez de apenas descrevê-las" como, por exemplo, as afirmações "sim" e "declaro casados" em um casamento. O performativo corresponde justamente à ação a que se refere ao falar, é como fazer coisas com palavras, ao se pronunciar se executam atos, sendo o termo, 'performativo', para Austin, derivado de 'executar'. Carlson (2009, p. 72) também argumenta que Austin,

chamou a atenção para um tipo especial de fala, que se denominou de "performativa". Ao emitir um "performativo" simplesmente não se faz uma afirmação [...], mas performa-se uma ação [...] o propósito primário do performativo era fazer alguma coisa em vez de simplesmente declarar alguma coisa, [...].

O performativo passa, então, da ação movimento para uma ação concretizada verbalmente, na qual "a comunicação ainda está envolvida, mas a ênfase não está mais na comunicação tradicional do conteúdo de um pensamento abstrato e unitário, mas num movimento original, um efeito, uma força" (CARLSON, 2009, p.75). Em outras palavras, o ato da fala torna-se uma forma de ação (LIGIÉRO, 2012). Como afirma o próprio Austin "dizer algo é fazer alguma coisa" (SCHECHNER, 2012). Zumthor (2007, p. 56) também se inspira em Austin, acrescentando "que, em poesia, 'dizer é agir'". A PPT, frente a isso, é performativa, pois pela interação, explica, orienta, avalia e cumpre normas que são efetivadas pela comunicação escrita, dado que na EAD a palavra escrita, na maioria das vezes, assume a função performativa do ato da fala. Atos de escrita também podem ser performativos.

Passamos, agora, para outro pesquisador da performance, Ervin Goffman, antropólogo, sociólogo e escritor que trabalhou com a análise dramática. Em seu livro *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* (1959), que contribuiu significativamente para o surgimento dos Estudos da Performance, afirma que uma performance pode ser definida como toda e qualquer atividade de certa pessoa em um dado momento, influenciando de qualquer modo qualquer outro participante (GOFFMAN, 2002). Para que essa influência aconteça, a pessoa que performa deve estar presente diante de quem o observa, ou seja, a performance, em Goffman, ancora-se na relação que se dá entre o *performer* e quem o assiste. Na EAD, o

“estar diante de” sofre uma modificação mediante as TER, tornando a PPT um movimento em longo prazo que influencia, não de qualquer modo, mas a partir de critérios, de objetivos e de uma logística específica, seu público estudantil. Há um modo com o qual o tutor se “apresenta virtualmente” aos estudantes. A esse modo chamamos de presencialidade.

Em sua obra, Goffman interpreta o comportamento dos indivíduos em seu cotidiano e, para tanto, faz uso de diversas metáforas ligadas ao meio teatral, considerando o comportamento social como performance. Trabalha com estudos etnográficos em que analisa a forma como os indivíduos se apresentam uns aos outros, pensando as relações sociais a partir das “interações sociais face a face não necessariamente verbalizadas”, além de abrir “caminho para que a Antropologia e a Sociologia [...] circunscrevam um espaço de investigação que diz respeito não a o *que* os seres humanos fazem quando interagem uns com os outros, mas *como* fazem isso” (ICLE, 2013, p. 13). Portanto, o modo com que o tutor “apresenta-se” aos estudantes constitui-se da e na relação interativa-dialógica e tecnologizada que mantém com estes, englobando o *que* faz e o modo *como* faz, pois sua performance corresponde ao processo ensino-aprendizagem no qual o *que* e o *como* são partes constitutivas e indissociáveis.

Victor Turner, em seu livro *Antropology of Performance* (1987) (Antropologia da Performance), uma das suas obras mais significativas, distingue a performance e a competência, sendo que:

[...] a primeira se interessaria, sob o ponto de vista metodológico, pelo extraordinário e pelo liminar – tratar-se-ia de compreender o social por intermédio da exceção, da fissura e, ao mesmo tempo, a partir da margem. A segunda, ao contrário, lembraria a tradição antropológica na sua acepção mais clássica, ou seja, competência como análise das gramáticas que aduzem as manifestações culturais. (ICLE, 2013, p. 14).

Nos estudos de Schechner a realização de ações na performance envolve o aprendizado de “determinadas porções de comportamentos culturais, de ajustar e atuar os papéis da vida de alguém em relação às circunstâncias sociais e pessoais” (SCHECHNER, 2006, p. 2-3). Schechner (1985) demonstra, empiricamente, que toda performance consiste em uma atividade cultural dinâmica, que é refeita, reelaborada e reproduzida criativamente ao longo do tempo, e que a realização de qualquer performance envolve um processo permanente de aprendizagem que, por

sua vez, tende a envolver interesses diversos e sugerir pluralidade de significados. A performance é, então, processo de aprendizagem e, por isso, solicita ação.

A ação na performance é sempre presente quando percebemos que uma pintura se dá em um objeto físico como um quadro, já um livro acontece nas palavras escritas, mas uma performance ocorre como ação, interação e relação (SCHECHNER, 2006). Cremos, desse modo, que a ação, o movimento e a interação entre participantes são condições *sine qua non* da performance, incluindo a pedagógica pelas TER. O autor relaciona oito situações nas quais a performance pode ocorrer, a saber: 1) na vida cotidiana (envolve cozinhar, sociabilizar, “ir vivendo”); 2) nas artes; 3) nos esportes e outros entretenimentos de massa; 4) nos negócios (trabalho); 5) na tecnologia; 6) no sexo; 7) nos rituais (sagrados e temporais) e; 8) em ação. Os processos educacionais perpassam algumas destas situações como, por exemplo, as situações 4, 5 e 8. A situação 4 pelo fato de a EAD ser campo de trabalho de muitos profissionais; a situação 5 se justifica pela tecnologia como condição para que a EAD aconteça do modo como é hoje e, na situação 8, temos a EAD por meio das TER que permitem a ação, ou seja, a performance pedagógica de professores e de tutores é ação via tecnologia.

Além dessas situações, Schechner (2006) aponta sete funções para a performance que são: 1) entreter, 2) construir algo belo, 3) formar ou modificar uma identidade, 4) construir ou educar uma comunidade, 5) curar, 6) ensinar, persuadir e/ou convencer, 7) lidar com o sagrado e/ou profano. Essas funções não possuem ordem de importância, sendo que uma pode significar mais que outra, dependendo da circunstância. Uma performance pode contemplar várias dessas funções, embora, dificilmente, contemplaria todas ou somente uma. Schechner elencou essas funções, mas isso não significa que a performance não possa assumir outras como, por exemplo, a de promover o ensino-aprendizagem que, junto com as funções 4 e 6 mantêm relação próxima com a Educação. Logo, são funções contidas na PPT pelas suas ações mediadoras, envolvendo as TER e promovendo conhecimento.

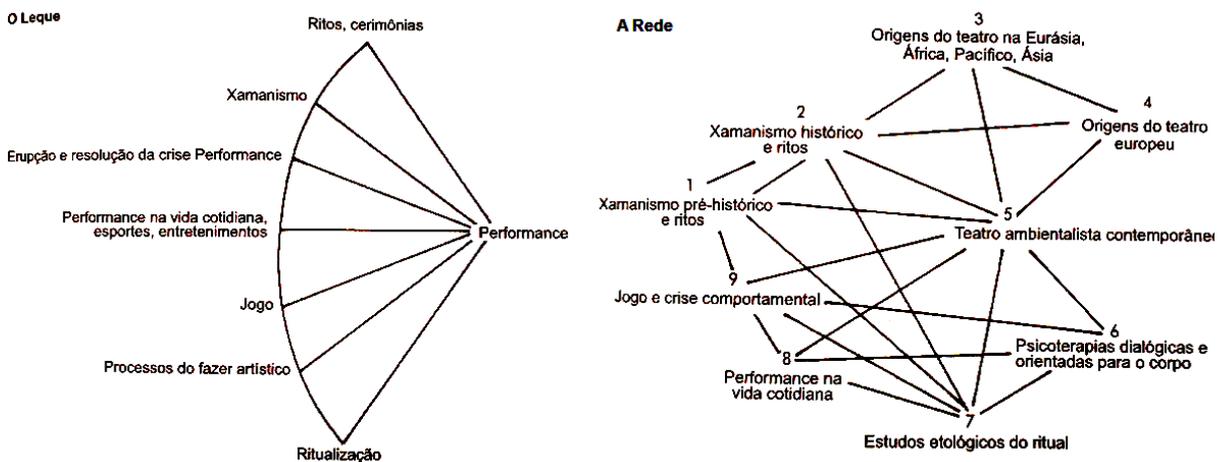
Além de trazer esse conjunto de funções, Schechner (2006) ainda faz uma distinção entre o que ‘é’ performance e estudar algo ‘como’ performance:

Algo “é” performance quando os contextos histórico e social, a convenção, o uso, a tradição, dizem que é. Rituais, jogos e peças, e os papéis da vida cotidiana são performances porque a convenção, o contexto, o uso, e a tradição assim dizem. Não se pode determinar o que “é” performance sem antes se referir às circunstâncias culturais específicas. Não existe nada

inerente a uma ação nela mesma que a transforme numa performance ou que a desqualifique de ser uma performance. A partir da perspectiva do tipo de teoria da performance que proponho, toda ação é uma performance. Mas da perspectiva da prática cultural, algumas ações serão julgadas performances e outras não; e isto varia de cultura para cultura, de período histórico para período histórico (SCHECHNER, 2006, p. 12).

Schechner (1988) desenvolveu os esquemas do Leque e da Rede (Figura 8), que nos auxiliam a entender como o autor apresenta os desdobramentos da performance de um modo mais uniforme no Leque; e as relações, ou conexões, possíveis entre os diferentes tipos de performance de modo mais dinâmico na Rede.

Figura 8 – O Leque e a Rede



Fonte: (LIGIÉRO, 2012, p. 17).
Com tradução de Ausonia Bernardes Monteiro.

A performance pode ser interpretada, segundo Biancalana (2012), como aquele momento em que a ação é mostrada, mas, por outro lado, a performance é parte constituinte de um processo bem mais amplo que a antecede, o qual é formativo, sociocultural e criativo. De acordo com a autora, como um momento último da experiência como produção de sentido, a performance implica na abertura, na receptividade e na exposição, que são realizadas pela experimentação, sendo “uma categoria universal, no sentido de que corresponde a eventos que acontecem em todas as culturas e que todas as sociedades humanas têm vários gêneros de performance” (LANGDON, 2006, p. 170). Por outro lado, Carlson (2009, p. 27) se interroga sobre um aspecto “essencialmente questionado” da performance que é o “de saber em que medida ela em si resulta de algo que o *performer* faz e em que medida resulta de um contexto particular no qual é feita”. De qualquer modo, para

Schechner (2012) algo é certo: a performance tem origem na necessidade de fazer com que as coisas aconteçam. Isso nos permite dizer que para que algo aconteça precisamos pensar e fazer, o que corresponde à teoria e à prática, respectivamente. E o mais importante é que esse pensar-fazer, quando pedagógico, implica sempre em um objetivo formativo (de aprendizagem) e conteúdo específico. Toda performance pedagógica é intencionalmente planejada, implementada, avaliada e revisada.

As pesquisas até aqui apresentadas nos introduziram nos Estudos da Performance e constituem a base para emergir um conhecimento, em torno da PPT, capaz de ampliar a reflexão sobre o respectivo fenômeno. Abordaremos na seção seguinte outras pesquisas com relações mais diretas entre performance e Educação, enriquecendo ainda mais nossa reflexão.

3.3 RELAÇÕES ENTRE PERFORMANCE E EDUCAÇÃO

[...] uma vez que a performance é sempre incompleta, contingente, permeável e reativa aos momentos vividos, uma vez que se desdobra na companhia dos outros, ela nos permite atravessar e pôr abaixo ilusões acerca da aprendizagem como algo isolado, linear, cumulativo e disponível à avaliação empírica. (PINEAU, 2010, p. 104).

No campo educacional os Estudos da Performance não acontecem no sentido de um tipo de Arte ou de um conteúdo a ser estudado, mas *do que fazem*, e *como fazem*, os educadores no exercício de suas funções pedagógicas, ou seja, seu próprio trabalho (SCHRAIBER; MALLMANN, 2018a). Embora o espaço da Arte seja o lócus privilegiado às discussões da performance como linguagem artística, apresentá-la “à Educação significa falar das inúmeras possibilidades que a Performance oferece para além das Artes” (ICLE, 2013, p. 10). Isso permite iniciar o estudo da performance a partir de enfoques, de objetivos e do fazer que são específicos dos contextos educacionais como, por exemplo, o da EAD. Reiteramos que a performance é uma ação de alguém para alguém, em determinado contexto, com determinado público, mediante objetivos e circunstâncias particulares dessa realidade, característica esta que se mantém em todas as áreas em que opera, incluindo a Educação (SCHRAIBER; MALLMANN, 2018b).

A performance pode ser pedagógica ou não. Quando se tratar, por exemplo, de uma apresentação de cunho artístico com um fim em si mesma, ou de um ritual

xamânico, ou da atuação de um advogado em um julgamento, estas não são performances pedagógicas. De acordo com Schraiber e Mallmann (2018a), o que faz a performance ser pedagógica é quando o contexto, o público, as ações e os objetivos remetem a uma esfera educacional, ou seja, quando o *performer* é um profissional da Educação agindo nos processos ensino-aprendizagem, seja na modalidade EAD ou presencial. Portanto, a performance que discutimos aqui é a pedagógica.

O que realizamos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é performance. Desse modo, o estudo da performance em Educação, sob a perspectiva dos Estudos da Performance, envolve uma construção teórica com relações interdisciplinares. Quando estudada no espaço educacional, a performance recebe novas interpretações e manifesta seu potencial em termos de possibilidades para esse espaço. Dessa forma, incluímos neste referencial alguns autores, cujas pesquisas ampliam e intensificam a discussão em torno das relações entre performance e Educação. Nesse sentido, “aproximar a *performance* da educação nos leva a questionar a manutenção de uma concepção de ensino com foco na transmissão de conhecimento” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 25) e também para entendermos que, mais do que duas áreas se aproximando, a performance é um campo pelo qual é possível abordar diversas questões pedagógicas como, por exemplo, a tutoria em EAD.

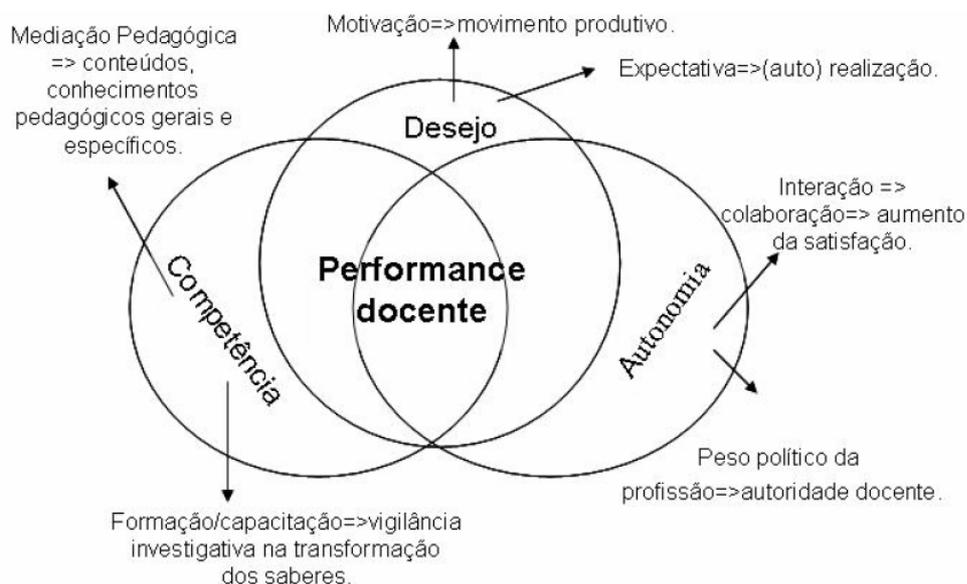
Na perspectiva da reconfiguração e da resignificação, a performance opera em diversos espaços, como o das TER, característico da EAD. Nesse sentido, integrando os estudos que abordam a performance em processos educacionais a distância, temos a tese de doutorado intitulada *Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos*, de Mallmann (2008). A temática desta pesquisa é delimitada no mapeamento das especificidades da performance docente durante a produção de materiais impressos e hipermidiáticos e suas implicações na potencialidade da mediação pedagógica em EAD.

Depois dessa tese as pesquisas que relacionam a performance com a Educação têm se mostrado mais frequentes, permitindo mais produções que revelam, cada qual, suas contextualizações teórico-metodológicas. A pesquisa de Mallmann (2008) é ponto de partida e embasa futuros desdobramentos no contexto

da EAD, envolvendo a performance pedagógica em processos ensino-aprendizagem como, por exemplo, esta pesquisa que desenvolvemos sobre a PPT da UAB/UFMS.

Mallmann (2008) aponta três princípios para a performance docente em equipe, que são a competência, a autonomia e o desejo. Embora sejam princípios voltados para a performance docente na produção de material didático, os mesmos não deixam de estar presentes na PPT. A seguir, na figura 9, temos as implicações dos três princípios na performance docente:

Figura 9 - Implicações da competência, autonomia e desejo na performance docente



Fonte: (MALLMANN, 2008, p. 281).

A competência é um desafio da performance docente na elaboração de materiais didáticos, sendo que isso exige um saber científico e um saber-fazer didático. Em EAD, a competência se situa, entre outros aspectos do ensino-aprendizagem, na elaboração de alternativas metodológicas, no planejamento de atividades mediadas pelas tecnologias de comunicação, nas estratégias inovadoras e no trabalho em equipe (MALLMANN, 2008). Assim, na tutoria, a competência está na elaboração de estratégias pedagógicas para o ensino-aprendizagem, as quais requerem um saber sobre a elaboração da própria ação quanto a sua finalidade; na integração das tecnologias; no trabalho com os demais membros da equipe em que atua, no discurso que faz diante do estudante e na sua fluência com as tecnologias ao mediá-las com o estudante. Também, para Zumthor (1997, p. 157), "a performance implica competência. Além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a

performance manifesta um saber-ser no tempo e no espaço”, ela “é um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta” (ZUMTHOR, 2007, p. 31).

O princípio da autonomia integra a performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos e repercute implicações na singularidade criativa durante esse processo como princípio de investigação, decisão e escolha. Suas possibilidades singulares de criação de ações organizativas, dialógicas e participativas demonstram os limites da autonomia, que entendida como organização, decisão e cooperação, assume uma dimensão política importantíssima. A autonomia como potência aceita a possibilidade de tomar decisões, realizar ações, enfrentar desafios, resolver problemas e propor acontecimentos, eventos e mediações; como poder de decisão e ação é um postulado essencial na performance docente, implicando na politicidade do processo ensino-aprendizagem, pois abarca uma equipe de envolvidos, mais materiais, conteúdos, tecnologias e metodologias (MALLMANN, 2008).

A autonomia na PPT se revela quando o tutor toma decisões na elaboração das suas estratégias pedagógicas, quando busca referenciais para desenvolver sua criatividade mediante a integração de tecnologias e quando propõe soluções aos problemas de aprendizagem dos estudantes. A autonomia do tutor leva, conseqüentemente, à autonomia do estudante. Quando o tutor se mostra autônomo, adquire confiança e transmite segurança aos estudantes que, ao sentirem-se apoiados, tornam-se, também, autônomos.

O desejo, por sua vez, é abordado na perspectiva das decisões, das deliberações e das escolhas que caracterizam a performance docente na elaboração dos materiais didáticos. Está ligado aos princípios da competência e da autonomia devido a uma vigilância investigativa na resolução de problemas e acrescenta um tempero essencial à performance. Contempla conteúdo, expressão, discurso e ação, manifestando-se como um princípio de ação na performance docente como movimento de produção, extravasamento da potência e de criação de condições (MALLMANN, 2008). Para adquirir competência e autonomia, é preciso querer isso, desejar. Logo, o desejo é um princípio base para que os dois primeiros aconteçam. Nesse sentido, quando o tutor se dispõe a mediar um processo ensino-aprendizagem que abarca as TER, materiais didáticos diversos e a sua inserção em uma equipe de trabalho, é necessário que possua desejo de fazer parte disso tudo, promovendo o ensino-aprendizagem com qualidade.

Como mediador, o tutor precisa adentrar seu contexto de atuação para que possa alimentar, com criatividade, a sua performance pedagógica, cujo conceito, iniciado com Mallmann (2008), refinaremos nesta pesquisa no anseio de construirmos novas explicações para as singularidades desse fenômeno no Caso em análise. Portanto, esta tese segue na mesma perspectiva epistemológica pelo fato de se inserir na mesma delimitação temática que é a da performance em processos educacionais a distância; de ampliar a argumentação dos princípios que sustentam a performance pedagógica em EAD; de pensar a performance como possibilidade de invenção pedagógica; e de considerar o movimento da ação-reflexão-ação como condição na performance para a resolução de problemas de aprendizagem. Performance é ação e reflexão e vice-versa.

Os princípios da competência, da autonomia e do desejo correspondem, respectivamente, ao saber fazer, ao poder fazer e ao querer fazer (MALLMANN, 2008) e constituem base e impulso para novas pesquisas sobre a performance na Educação. Sendo assim, é que investigamos quais são os princípios da PPT que podem potencializar um PEAC mediado pelas TER. Entendemos os princípios de Mallmann (2008) como uma teoria-guia no estudo da PPT no ensino-aprendizagem. Para auxiliar nessa compreensão, as pesquisas destacadas a seguir, também são referências para nossos estudos.

Em 2010 é publicado o dossiê temático *Performance, Performatividade e Educação* na Revista Educação & Realidade (v. 35, n. 2), da Faculdade de Educação da UFRGS, com editoria de Gilberto Icle. O dossiê é composto por 7 artigos que dissertam sobre a performance em perspectivas educacionais. Conforme o editor, apresentar a referida seção significa apresentar um campo à Educação muito maior que o das artes e da noção de desempenho, o que está em consonância com a proposição teórica para o conceito de performance por Mallmann (2008). A seção não apenas introduz a performance na sua interface com a Educação, mas também mostra suas diferentes modalidades e compreensões (ICLE, 2010). Um dos artigos traz uma entrevista realizada com Schechner, na qual este ressalta que:

Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão”(SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26).

Os Estudos da Performance operam numa dimensão bem mais ampla do que apenas desempenho e é nessa expansão que pode residir a relação e a possibilidade de articulação com a Educação. As viagens que Schechner realizou entre final da década de 1960 e início dos anos de 1970 o despertaram para um novo universo de práticas e teorias da performance, constituindo a base de uma reflexão e de um trabalho intercultural (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010), assim, tendo a Antropologia grande impacto em Schechner. Em outra entrevista este relata que:

[...] em 1971, eu fiz a minha primeira viagem à Ásia. [...] E comecei a dar uma série de seminários a que chamei "*Performance Theory*" [...]. Cada semestre um assunto diferente: "Performance nativo-americana", "Xamanismo", "*play*", "ritual" [...] cada seminário [...] permitia trazer teóricos em escala mundial. [...] Foram seminários incríveis. Que começaram a dar a forma ao que, mais tarde, haviam de ser os Performances Studies (VIEIRA; SALGADO; SCHECHNER, 2012, p. 41, grifos dos autores).

Esse novo universo como possibilidades aos Estudos da Performance é o que garante o estabelecimento de relações com os demais campos nos quais a performance pode operar como, por exemplo, o da Educação.

Dando sequência, Conte (2012) defende sua tese intitulada *Aporias da performance na Educação*, na qual discute o conceito de performance no contexto pedagógico. Esse conceito, segundo autora, permanecia submetido a uma racionalidade instrumental e objetivista, o que incidia na pedagogização de processos de formação e na condução de uma Educação tecnicista. A investigação da performance docente representava a superação do limite do próprio conceito, o que exigiu um olhar hermenêutico-reconstrutivo para compreender como a multiplicidade interpretativa interage comunicativamente entre formadores, formandos e interlocutores pedagógicos, aperfeiçoando, assim, a competência comunicativa na formação de professores (CONTE, 2012). A pesquisa analisa a dimensão performativa perpassando pela singularidade do trabalho pedagógico, tendo em vista a fala na Educação. Para Conte (2012, p. 07) "ensinar não consiste apenas num dizer, mas num fazer, num agir, no sentido ético, estético e técnico, isto é, produtivo, formativo e expressivo da comunicação humana".

Em 2013, é publicado o livro *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*, uma coletânea organizada por Pereira (2013) com 14 artigos de diferentes pesquisadores que discutem a relação entre performance e Educação. Os textos são caracterizados pela variedade das abordagens metodológicas e

demonstram que a Educação é um campo que tem subsídios a oferecer às pesquisas em torno da performance. O livro tem por objetivo inserir o leitor nos territórios e fronteiras da performance, mostrando como esta pode se constituir como uma atividade de (des)territorialização para a Educação por meio de diferentes abordagens. Além disso, o livro possibilita a compreensão dos múltiplos pontos de contato entre performance e Educação para além do simples ensino da performance ou de uma pedagogia performática. Não se trata de um modelo de ensino, mas de um aporte epistemológico pelo qual a Educação constitui uma experiência que se desloca da sua configuração habitual (PEREIRA, 2013).

No ano seguinte, o mesmo autor da coletânea supracitada organiza o dossiê *Performance e Educação*, lançado pela Revista Educação (v. 39, n. 3), do Centro de Educação da UFSM. O dossiê é composto por 6 artigos que tratam dos desdobramentos da performance e problematizam categoricamente as ligações entre performance e Educação, discutindo questões que perturbam a Educação brasileira. Desse modo, o tema da performance, além de oferecer ferramentas próprias à Educação, alarga seus próprios limites como objeto de pesquisa (PEREIRA, BOLZAN; HENZ, 2014).

No mesmo ano, com orientação de Elena Maria Mallmann, Jacques (2014) defende sua dissertação intitulada *Performance Multidisciplinar nas Ações de Pesquisa, Desenvolvimento e Capacitação: Produção de Materiais Didáticos Hipermediáticos do Moodle*, na qual investigou a performance da EMUAB/UFSM, em relação às ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação para produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle. Jacques (2014, p. 4) aponta que a performance multidisciplinar é capaz de potencializar a integração da hipermídia na produção de materiais didáticos e, sendo assim “as ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação, pautadas na interação colaborativa da equipe, geram inovações tecnológico pedagógicas potencializadoras do ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede”.

A autora enfatiza que a performance está diretamente relacionada com a Educação, por sua necessidade de movimento, de ação e articulação em torno de ações retrospectivas e prospectivas do ato pedagógico. Como em Mallmann (2008), o foco de Jacques (2014) também é a performance em equipe multidisciplinar, abarcando a interação entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem em torno da contextualização do conhecimento. Para Jacques (2014, p. 75) a

colaboração é um aspecto de relevância na performance em equipe, sendo que “a interação colaborativa promove performance multidisciplinar nas ações de autoria e coautoria, através da produção coletiva de saberes em ambientes virtuais”.

Na performance em equipe a interação colaborativa resulta em ações que constituem o trabalho performativo com pesquisa, desenvolvimento e capacitação, o que visa inovação no ensino-aprendizagem. A inovação é um termo oriundo da tecnologia, devido à rapidez das transformações e daquele depósito de coisas obsoletas que restam, logo ela não emerge de uma necessidade, mas a cria a partir do que já se apresenta. A performance, no contexto de equipe, significa a formulação de soluções inovadoras a partir das tecnologias e por meio do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

A PPT abarca inovação porque ocorre em uma equipe formada pelos tutores, professores, estudantes, secretários e coordenadores de curso e, devido a isso, a interação colaborativa é um caminho possível para implementar a ação-reflexão-ação, o diálogo e a problematização de conteúdos nas AE. A PPT é, portanto, em equipe com interação colaborativa. Desse modo, o trabalho performativo multidisciplinar não é um simples desempenho, mas um conjunto de ações de pesquisa, operações, inovações e capacitações, cujo fundamento busca resultados que potencializem a produção de materiais didáticos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com as TER (JACQUES, 2014).

Ainda temos, na primeira metade da década de 2010, alguns artigos de autoria de Mallmann e colaboradores, sobre a performance docente no processo ensino-aprendizagem mediado pelas TER, alguns dos quais destacamos aqui.

Em *Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância*, Mallmann e Catapan (2010) explicitam as especificidades da performance docente na mediação pedagógica em EAD, destacando que essa mediação necessita de uma performance docente amparada nos princípios da competência, da autonomia e do desejo que dimensionam a produção docente em relação à autoria e coautoria, como dimensões didática, científica, política e ética do ensino-aprendizagem.

No artigo *Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede: complexidade da performance docente*, Mallmann et al. (2013) analisam a performance docente como um processo complexo no ensino superior mediado pelas TER, evidenciando que a performance docente requer FTP para o desenvolvimento de interatividade e interação em AVEA. Além disso, apontam para

a necessidade de investimentos na capacitação continuada de professores para consolidar a integração das TER e a convergência entre as modalidades presencial e EAD.

Mallmann e Jacques (2014), em *Design pedagógico de materiais didáticos: performance docente na produção hipermediática em Ambientes virtuais*, abordam a produção de materiais didáticos hipermediáticos em AVEA pelo *design* pedagógico de um exemplar teórico-prático desenvolvido em equipe multidisciplinar, evidenciando possibilidades de estruturação didático-metodológica de recursos hipermediáticos unidos a AE, e esclarecem especificidades da performance docente nesse contexto.

Em *Recurso didático digital: complexidade da performance docente na produção (hiper)textual*, Mallmann e Jacques (2015) tratam da complexidade da performance docente no processo de transposição didática como elemento catalisador da complexidade da produção (hiper)textual mediada por tecnologias em rede, argumentando sobre a produção de recurso didático digital com base na concepção interacionista da linguagem.

Como uma das publicações mais recentes, em 2017, os Cadernos CEDES (v. 37, n. 101) apresentam um conjunto de 8 artigos que dissertam sobre questões particulares da escola sob a perspectiva da performance. Segundo Icle, Bonatto e Pereira (2017, p. 2) as relações entre performance e Educação “possibilitam circunscrever a escola, o trabalho do professor e dos alunos, o comportamento cotidiano, os rituais escolares, as construções sociais e os marcadores de gênero, classe social, raça, etnia, entre outros, *como performance*”. Além disso, os textos também atentam que, com a necessidade de novos marcos para as instituições de ensino, as pesquisas que tratam da relação entre performance e Educação abrem-se para diversos caminhos de reflexão e ação, apresentando-se como espaço necessário de discussão em torno dos processos ensino-aprendizagem na educação escolarizada (ICLE; BONATO; PEREIRA, 2017, p. 2).

Outra recente produção é a tese de Jacques (2017) intitulada *Performance docente na (co)autoria de Recursos Educacionais Abertos (REA) no ensino superior: atos éticos e estéticos*, tendo como eixo temático de análise ambos os atos. A autora aponta que a performance docente potencializa atos éticos e estéticos na (co)autoria de REA quando promove a superação da consciência ingênua e fortalece a formação da consciência crítica. O conceito de performance é sempre associado com o princípio da prática investigativa, definindo-o não como improvisado, mas como

“trabalho docente alicerçado em planejamento e avaliação contínua. [...] é uma forma de identidade, pois é constitutiva” tanto das ações de ensinar-aprender como do/a docente (JACQUES, 2017, p. 75). A performance é, ainda, um “ato de invenção, criação de situações que induzam os/as estudantes à aprendizagem”, é “algo socialmente situado, responsável, responsivo e criador”, tendo “de ser produção ética e estética, e não reflexo da reprodução fabril (JACQUES, 2017, p. 76-82).

Essas publicações nos ajudam a compreender os laços e amarras que podemos estabelecer entre performance e Educação, sendo que seguimos explorando a potencialidade desse arcabouço teórico para construirmos nosso entendimento a respeito da PPT.

Em princípio, “no uso mais geral, *performance* se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual” (ZUMTHOR, 2007, p. 38), no entanto, na seara da Educação esse conceito é extrapolado. De acordo com Conte (2016, p. 148) a “performance educativa é marcada inicialmente por Sócrates (399 a.C.) quando em suas performances em praça pública questionava as próprias certezas e argumentava que nada deveria ser apreendido de modo passivo, mas na atuação vital”. Assim, entendemos que a performance pedagógica implica em uma ação que intervém em um contexto educacional e desperta reações nos envolvidos, sendo um “ato de invenção, criação de situações que induzam os estudantes à aprendizagem” (JACQUES, 2014, p. 66). Portanto, é uma “ação educativa” que “é uma ação performativa, de abertura de horizontes de possibilidades” (CONTE, 2012, p. 16).

A invenção, a modificação e a transformação são ações integrantes da performance pedagógica, que:

[...] no processo ensino-aprendizagem mediado por tecnologias educacionais em rede, constitui-se como ação modificadora e transformadora à medida que se movimenta em direção às possibilidades inovadoras de (re)criação de práticas educativas, potencializando mudanças no *design* pedagógico de modelos presenciais e *online*. (MALLMANN; JACQUES, 2015, p. 53).

A modificação e a transformação, que são princípios da performance para Jacques (2014), acontecem no sentido da inovação de estratégias pedagógicas. Esse caráter inovador precisa ser constante na PPT, dada a necessidade de atualização dessas estratégias e potencialização do ensino-aprendizagem. Como assinala Biancalana (2010), o ato de performatizar significa produção, prática e, devido a isso, está em processo durante sua própria concretização, ou seja, em

constante elaboração, incluindo um processo formativo e criativo que é dependente de fatores circunstanciais e motivacionais que supera o conhecimento técnico e suscita a tão almejada competência.

Nos estudos de Mallmann e Jacques (2014, p. 57) “a performance é uma ação expressiva que não representa o mundo, mas sim o pronuncia”. No ensino-aprendizagem, assumimos essa ação como educativa, por isso, performance pedagógica. A “ação educativa abrange, aqui, prática pedagógica e processo de ensino e aprendizagem” (PEREIRA, 2012, p. 290), sendo uma “ação performativa, de abertura de horizontes, de possibilidades” (CONTE, 2012, p.16). Então, como a performance é uma ação, a inserimos em um Estudo de Caso pelo fato de que este “sempre envolve uma instância em ação” (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010, p. 3).

Para Icle (2013, p. 18-20) a performance oferece:

[...] a possibilidade de pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos específicos, retalhados, circunscritos em campos de saber e conseqüentemente de poder-, com a qual os currículos tem sido pensados e praticados. [...] A performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado.

Pineau (2010, p. 97) nos fala de uma pedagogia performativa que:

[...] suplanta o depósito de informações - tal como aparece no modelo de educação bancária de Paulo Freire - em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento. [...]. Com efeito, a performance reenquadra todo o empreendimento educacional como um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances, mais do que a simples e linear acumulação de competências disciplinares específicas e isoladas.

A performance, então, supera o depósito e a transmissão de informação como método de ensino, reconfigurando o movimento educacional, como um ato. Assevera Zumthor (2007, p. 67) que “a performance é ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente”. No contexto da EAD essa presença passa a ser presencialidade por intermédio das TER, fazendo a performance gerar uma “força motora capaz de intervir para transformar” (MALLMANN; JACQUES, 2014, p. 57). E ao ampliar “a relação com o mundo, oferece mais informações e intensifica as possibilidades de obter solução para os conflitos” (CONTE, 2012, p.77). Ao tomar a abordagem performativa do mundo o compreendemos como um local onde ideias e ações se reúnem, de modo que essa reunião é o que pode ser tomado como modelo para a Educação (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010).

Esse local é um espaço *entre*, em que as ideias e as ações se relacionam, em que a performance acontece. Para Biancalana (2010) a performance não se encontra em algum lugar, ela está *entre*, ao fazer ou mostrar algo, ela performa no *entre*. Tudo o que potencializa a performance está, ou acontece, no *entre*, ela “vive nas encruzilhadas entre a tradição e a transgressão, entre a continuidade e a possibilidade”(PINEAU, 2010, p. 106).

De acordo com Mallmann (2008, p.22) “a performance docente diz respeito ao trabalho docente”. Logo, ao estudarmos a performance dos profissionais da Educação estamos analisando, interpretando e compreendendo como acontece o trabalho que assumem nos processos ensino-aprendizagem. Acreditamos, juntamente com Schechner, Icle e Pereira (2010, p. 30), que “ensinar [...] certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do *professor*”. Esse papel é o trabalho que chamamos de performance pedagógica que, em EAD, é realizado por meio das TER. Nesse contexto, a performance não é desempenho e consiste no:

[...] desenvolvimento de competências para transposição de saberes lançando mão das possibilidades da hipermídia para gerar ensino-aprendizagem. Tais competências são habilidades contemporâneas, conhecimentos sobre os conceitos fundamentais da integração das tecnologias na educação e desenvolvimento de capacidades intelectuais para criação e compartilhamento de inovações pedagógicas através das tecnologias. (MALLMANN; JACQUES, 2014, p. 50).

Com essas competências consideramos que a performance pedagógica possibilita “pensar a própria prática educativa como invenção”, logo a performance “é um modo de fazer, não é um conhecimento científico estabelecido. [...] ela é sempre produção de si e dos outros” (ICLE, 2013, p. 20). A performance é “por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda a enésima vez. Não existe o original, nada como uma fonte que pode ser buscada, encontrada” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010). Conforme Icle (2013, p. 21) “o que a performance pode fazer pela Educação é inventar formas renovadas de interação, não apenas entre conhecimentos, saberes, informações; mas também entre sujeitos, papéis, personagens, ideias, espaços, tempos”. Logo, “não importa de que ordem [...] a performance é sempre constitutiva de forma” (ZUMTHOR, 2007, p. 30).

Na EAD, as estratégias desenvolvidas, por intermédio das TER, para construir conhecimentos com os conteúdos curriculares e o modo como essas ações são implementadas é o que pode definir a performance pedagógica, e isso é um

processo de invenção, cuja complexidade “consiste na efetivação da mediação pedagógica através das tecnologias educacionais em rede” (MALLMANN et al., 2013, p. 310). A invenção a partir da tecnologia nos permite visualizar a performance pedagógica como um processo que:

[...] se complexifica na medida em que são requeridas aquisição e aprimoramento de fluência nas tecnologias educacionais. [...] caracteriza-se como ação complexa pelo fato de que é necessário desenvolver aptidões e conhecimentos para organizar e direcionar a prática pedagógica. [...] é um processo complexo porque requer o desenvolvimento de fluência ao longo da vida, com ações contínuas de aperfeiçoamento através da amplificação de novos conhecimentos, habilidades e capacidades para lidar com as tecnologias em rede. (MALLMANN et al., 2013, p.314-318-326).

A complexidade pode contribuir com o argumento de Schechner, Icle e Pereira (2010) de que qualquer coisa pode ser estudada como performance, o que nos permite entender que, mesmo que, a princípio, nem tudo seja performance, pode ser estudado como tal. Nesse sentido, como a Educação é complexa e, assim como a performance, também envolve uma ação de alguém para alguém (ou com alguém), além da comunicação e da participação de um público, como acontece na tutoria, consideramos o trabalho dos profissionais da Educação, como, o dos tutores, uma performance e, por isso, o estudamos como tal.

Entendemos que “a performance é uma questão legítima que possibilita à Educação o reconhecimento de suas próprias ações” (CONTE, 2012, p.32) e, assim, vemos a performance pedagógica em EAD “como um processo complexo que inclui atribuições, reflexões, competências, princípios, desenvolvimento de estratégias pedagógicas e de capacidades intelectuais por meio de tecnologias educacionais em rede, resultando em conhecimento” (SCHRAIBER; MALLMANN, 2018b, p. 11).

Nos processos ensino-aprendizagem pelas TER, a performance pedagógica se instaura como uma ação transformadora, sendo a transformação uma necessidade sua. Nessa perspectiva, concordamos com Zumthor (2007, p. 32) que “a performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento” e “é intervenção no processo ensino-aprendizagem, a qual requer ir além do saber fazer: implica saber ser. Diante disso, não é mero desempenho” e “como intervenção modificadora é, por si só, uma ação complexa” (MALLMANN; JACQUES, 2015, p. 55 e 56) e não “outra coisa se não a junção idiossincrática entre ser e fazer” (ICLE, 2013, p. 21). Nesse diapasão, “podemos dizer que a performance amplia a relação com o mundo,

oferece mais informações e intensifica as possibilidades de obter soluções para os conflitos” (CONTE, 2012, p. 77).

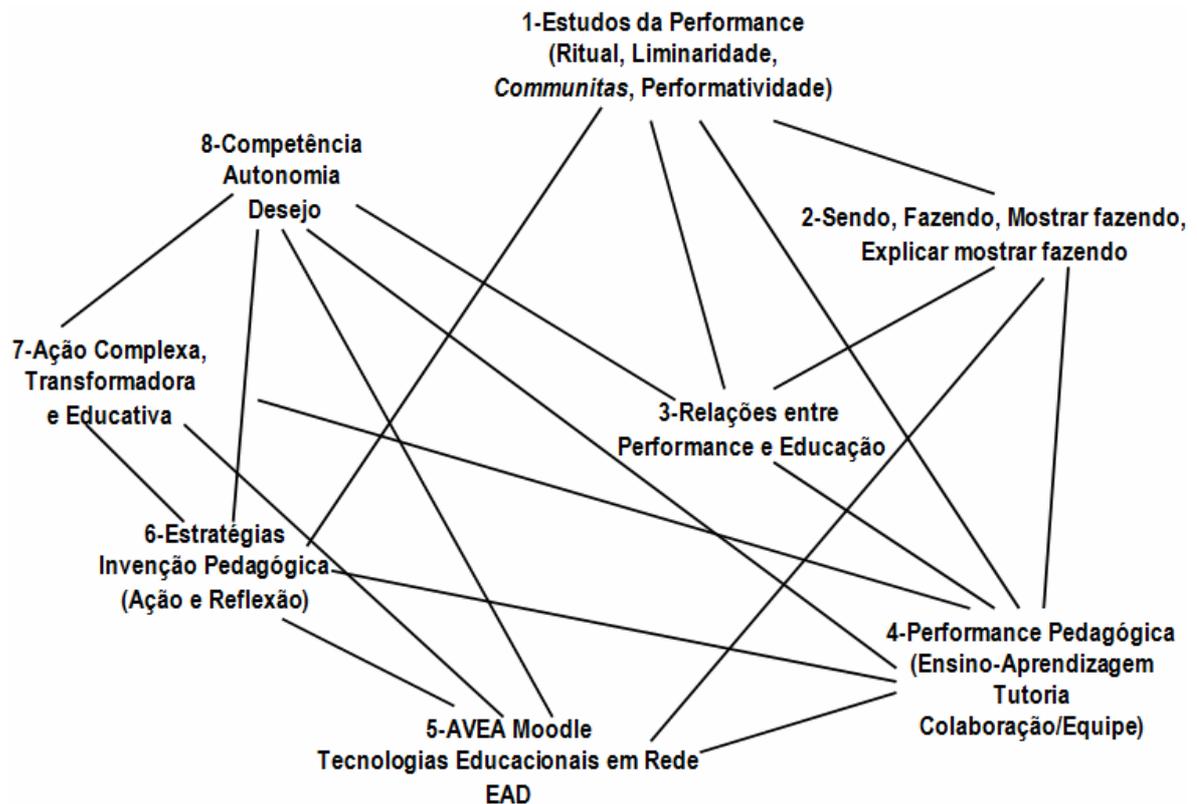
A partir desse conjunto de referenciais, no contexto desta investigação, procedemos a análise de estratégias que integram a PPT, dando seguimento aos desdobramentos dos estudos da performance na EAD. Como “a performance possibilita pensar a própria prática educativa como invenção” (ICLE, 2013, p. 20) investigamos a PPT como viabilizadora de invenção pedagógica. Desse forma, intensificamos as discussões em torno da PPT da UAB/UFSM como um PEAC, no qual o tutor pode assumir um papel de pesquisador e produtor de conhecimento.

Schechner já havia afirmado em sua obra *Performances Studies: an introduction* (Estudos da performance: uma introdução, 2002) e tornou a repetir em entrevista concedida à Revista Educação e Realidade, que “quando estudamos a atuação no teatro ou na vida, o ato de estudá-los constitui *Estudo da Performance*” (SCHECHNER, ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29). Por isso, cremos que, ao estudar o trabalho dos profissionais da Educação, estamos analisando, interpretando e compreendendo o modo como acontecem suas performances pedagógicas e, também, porque “a performance fornece tanto uma metáfora quanto um método para levar a termo a mudança social por meio do microcosmo da educação” (PINEAU, 2010, p. 109). Logo, a relação entre performance e Educação é muito mais do que apenas uma aproximação entre ambas. A performance é um canal, é um meio viabilizador pelo qual a Educação pode acontecer e atingir objetivos, “é uma questão legítima que possibilita a educação o reconhecimento de suas próprias ações” (CONTE, 2012, p. 32).

O tutor realiza um conjunto de estratégias pedagógicas que auxilia tanto a si mesmo, na construção do seu conhecimento sobre sua própria performance, como ao estudante, na produção do seu conhecimento a partir dos conteúdos didáticos. Há um intercâmbio em que cada um produz seu conhecimento em contato com o outro, o que significa que “não há Performance sem o olhar do outro” (ICLE, 2013, p. 21). O conjunto de ações que o tutor realiza, bem como o modo como é executado, integram a sua performance, situando-o como pesquisador e produtor de conhecimento. Nessa perspectiva, o conceito de performance faz muito sentido para o processo ensino-aprendizagem, que é em equipe e com interação colaborativa, características da EAD.

Na figura 10, com base na Rede de Schechner, construímos a nossa própria rede com os principais conceitos apresentados neste capítulo, estabelecendo ligações entre si, de modo a visualizarmos suas possíveis conexões no contexto da PPT:

Figura 10 – Rede da PPT



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para compreendermos como o tutor produz seu conhecimento, no próximo capítulo, trataremos mais especificamente sobre a tutoria.

4 TUTORIA: A PERFORMANCE PEDAGÓGICA DO TUTOR (PPT)

Iniciamos este capítulo discutindo os princípios da tutoria constantes no Guia de Tutores UAB/UFMS, os quais estão implicados na pesquisa e produção de conhecimento pelo tutor. Em seguida, discutiremos a tutoria como a PPT em que o tutor tem o seu espaço como pesquisador e produtor de conhecimento e, por último, o estado da arte da tutoria.

4.1 PRINCÍPIOS DA TUTORIA NA UAB/UFMS: GUIA DE TUTORES

O Guia de Tutores UAB/UFMS é um documento elaborado no 2º semestre de 2011 pela Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, com coordenação da professora-pesquisadora Elena Maria Mallmann. O documento apresenta, brevemente, a EAD e a UAB, a tutoria em EAD, os princípios da tutoria na UAB/UFMS e as atribuições dos tutores, além de apresentar dois anexos: o texto 'Fluência Tecnológica', de autoria do MIT Media Lab²⁰ (com tradução de Teresa Martinho Marques Azeitão, Setúbal, Portugal), e o Anexo I da Resolução nº. 26, de 05 de junho de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), contendo o Manual de Atribuições dos Bolsistas da UAB.

Mallmann et al. (2011) definem três princípios para a tutoria na UAB/UFMS, os quais são: a fluência tecnológica, a investigação e o ensino-aprendizagem. Vejamos cada um deles.

Como o processo ensino-aprendizagem na UAB/UFMS é mediado por tecnologia educacional (Moodle), um dos princípios centrais da tutoria é a **fluência tecnológica**, competência essencial como possibilidade de análise regular do desenvolvimento de atividades, do acesso aos recursos e de identificação de dificuldades de aprendizagem com propostas de soluções. A fluência tecnológica, na UAB/UFMS, é requerida em diversas ações e operações particulares à tutoria e, conforme MIT Media Lab, envolve as seguintes capacidades: utilizar as ferramentas

²⁰ MIT Media Lab (<https://www.media.mit.edu/>) é um laboratório nos Estados Unidos. O Media Lab faz parte do departamento de pesquisa da Escola de Arquitetura e Urbanismo da MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). Foi fundado pelo professor da MIT, Nicholas Negroponte, em 1980, juntamente com o ex-presidente do MIT Ciência, Jerome Wiesner. As portas do edifício Wiesner foram abertas em 1985, tendo seu crescimento devido aos trabalhos da *Architecture Machine Group*, da MIT. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/MIT_Media_Lab).

do Moodle para investigação, interação e colaboração no ensino-aprendizagem; aprender novas formas de utilizar o Moodle para interagir e colaborar com os estudantes, professor-pesquisador, coordenações e outros tutores; criar coisas a partir do Moodle, tais como relatórios de monitoramento; criar coisas no Moodle baseadas nas suas próprias ideias, tais como espaços colaborativos entre o grupo de tutores e o professor-pesquisador; utilizar o Moodle para contribuir com os estudantes e professor-pesquisador na solução de situações-problemas; compreender os conceitos pedagógicos basilares do Plano de Ensino elaborado pelo professor-pesquisador; e compreender o funcionamento das ferramentas Recursos e Atividades no Moodle. Mallmann et al. (2011, p. 8) asseguram que:

Um tutor fluente tecnologicamente conhece e se apropria das tecnologias educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações. Criar, corrigir, modificar interativamente diferentes ferramentas e artefatos compartilhando novos conceitos, funções, programas e ideias com o professor-pesquisador e com os colegas tutores é um princípio fundamental na UAB/UFSM.

Dessa forma, para ser tutor na UAB/UFSM é necessário desenvolver fluência tecnológica nas ferramentas Recursos e Atividades²¹ do Moodle, pois as disciplinas dos cursos são programadas em módulos com recursos e atividades nesse AVEA.

A **investigação** é outro princípio da tutoria, pois o tutor precisa desenvolver estratégias de acompanhamento sistemático do ensino-aprendizagem, contribuindo para a capacidade de organização dos estudos e, conseqüentemente, do desenvolvimento dos estudantes. A investigação se concretiza por meio do monitoramento, requerendo ações e operações para acompanhamento e diagnósticos sobre o percurso de aprendizagem. Ao monitorar a interatividade, a participação, a interação e colaboração o tutor diagnostica avanços e/ou desafios, esclarecendo e potencializando o diálogo em torno da compreensão dos conteúdos. Além disso, gera indicadores que subsidiam decisões do professor-pesquisador durante a implementação das AE.

²¹ Os **recursos educacionais** são os materiais (hipertextos, imagens, áudios, links, apresentações, entre outros) relativos ao conteúdo da disciplina e disponibilizados pelo professor-pesquisador. Esses recursos podem ser do tipo: documentos arquivados no servidor, sumários, rótulos e páginas com o uso de links internos ou externos. No Moodle, os recursos educacionais são estruturados pelas ferramentas RECURSOS. Um exemplo é a Página Web. As **atividades de estudo** requerem ações e operações dos estudantes que podem ser de diversas formas: responder perguntas, elaborar um descritor bibliográfico de um artigo científico, debater colaborativamente sobre determinado tema, enviar uma pesquisa, construir um texto coletivo, entre outras. No Moodle, as atividades de estudo são estruturadas pelas ferramentas ATIVIDADES. Alguns exemplos são: fórum, wiki, tarefa, lição, questionários e pesquisas de avaliação. (MALLMANN et al., 2011, p. 9).

O monitoramento é uma atribuição investigativa fundamental dos tutores por criar uma dinâmica retrospectiva (ao gerar relatórios para avaliar o já realizado) e prospectiva (possibilidade de replanejamento com base na avaliação). O tutor, ao realizar a tutoria pautada no monitoramento investigativo:

Faz perguntas aos estudantes; problematiza respostas que não alcançaram os objetivos da atividade; utiliza os recursos educacionais como referência na orientação dos estudantes; orienta os estudantes à estudarem os recursos planejados pelo professor-pesquisador; formula desafios mais amplos sugerindo novas leituras, pesquisas e/ou aplicações; identifica as situações-limite dos estudantes; incentiva que todos realizem as atividades dentro dos prazos previstos; desafia todos à participarem das atividades que são colaborativas; destaca e problematiza ideias significativas ou polêmicas em atividades colaborativas; identifica a funcionalidade das ferramentas, disponibilização de recursos e atividades conforme o Plano de Ensino; elabora relatórios apontando regularidades de acesso e participação dos estudantes. (MALLMANN, et al., 2011, p.10).

Parafrazeando o respectivo Guia, a fluência tecnológica no Moodle é essencial para que o tutor implemente o monitoramento como investigação, pois gera processos regulares de análise do desenvolvimento das atividades, dos acessos aos recursos, da identificação de dificuldades, propondo soluções. Ao problematizar as atividades, o tutor ajuda o estudante a articular suas ideias, a buscar respostas e soluções, possibilitando maior interação dialógica. O monitoramento, como princípio investigativo, não é simples conferência dos acessos dos estudantes, é a utilização das TER para apoiar a comunicação, expandir a interação, auxiliar na organização do tempo e dos estudos, mediar as discussões nos fóruns, mantendo registro e contato constante com os estudantes.

O terceiro princípio é o **Ensino-Aprendizagem**. Orientar a performance do tutor por este princípio significa que precisa desenvolver a fluência pedagógica necessária para que suas intervenções gerem aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, interação e colaboração em torno dos conteúdos didáticos são condições que devem oferecer suporte a PPT que, envolvendo professores, estudantes e conteúdos, significa que as funções do tutor são diferentes das atribuições do professor-pesquisador.

De acordo com o Guia, a fluência tecnológica é fundamental para que o tutor desenvolva interação e colaboração na realização das AE, o que perpassa pela discussão conjunta das ideias, reconhecimento do que é importante a si e ao grupo, confiança no grupo, respeito, responsabilidade, reconhecendo-se como um ser em constante construção. O princípio de ensino-aprendizagem com base na interação e

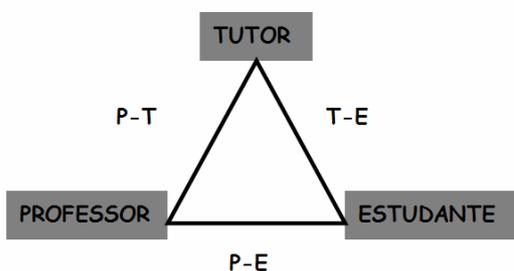
colaboração solicita a contribuição do tutor na construção do conhecimento, tendo o diálogo e a problematização como propulsores de suas ações. É por meio da interação e colaboração que o tutor promove a interatividade e incentiva os questionamentos, reflexões e posicionamentos autônomos.

Ao longo do processo ensino-aprendizagem, a partir dos recursos e atividades planejadas pelo professor-pesquisador, o tutor desenvolve estratégias que mobilizam condutas colaborativas entre os estudantes. Fato este que leva ao desenvolvimento de um processo não-linear e mais investigativo, de modo que se valorize a interação dialógico-problematizadora e, conseqüentemente, a colaboração (MALLMANN, et al., 2011).

A tutoria é o espaço-oportunidade em que o tutor se coloca na condição de pesquisador e produtor de conhecimento, conforme veremos a seguir.

4.2 TUTORIA: ESPAÇO DE PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Em EAD, podemos relacionar várias funções que integram esta modalidade. Por ora, destacamos aqui a tutoria como performance pedagógica, ação que promove mediação, motivação, interação, criatividade para a produção de conhecimento em colaboração entre a tríade professor, tutor e estudante, conforme representamos na figura 11:



Fonte: Elaborado pelo autor.

A tutoria se dirige aos processos cognitivos, aos novos saberes, ao modo de aprender e construir o pensamento; ela é carregada de valores, princípios, ideias e perspectivas subordinadas às filosofias dos seus respectivos projetos pedagógicos (BERNAL, 2008). A tutoria pode ser entendida, por Souza et al. (2004, p. 5), como:

[...] uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial compreende, desta forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno.

Essas ações educativas correspondem ao que o tutor cria e realiza em termos de estratégias pedagógicas para que o ensino-aprendizagem aconteça por meio das ferramentas tecnológicas, consideradas mediadores não humanos. Conforme os autores supracitados, a etimologia do termo 'tutor' traz implícito o termo tutela, ou proteção, muito usado na área jurídica e que significa a defesa de alguém menor de idade ou necessitado. Mas, em EAD esse significado vai além. O tutor, como mediador humano, assume um papel fundamental ao garantir a inter-relação personalizada e contínua do estudante, ao viabilizar a articulação entre os elementos do processo educativo e a execução dos objetivos estipulados, propiciando um ambiente de aprendizagem personalizado que satisfaça as necessidades de aprendizagem (SOUZA et al., 2004).

De acordo com Machado e Machado (2004, p. 11) a tutoria se faz necessária para “orientar, dirigir e supervisionar o ensino-aprendizagem. [...] O apoio tutorial realiza, portanto, a intercomunicação dos elementos (professor-tutor-aluno) que intervêm no sistema e os reúne em uma função tríplice: orientação, docência e avaliação”. No entanto, os autores ainda salientam que a função do tutor vai além de orientação, ao passo que esclarece dúvidas, acompanha a aprendizagem, corrige e participa da avaliação do desempenho dos estudantes. Participar da avaliação faz parte da PPT. O tutor deve oferecer novas fontes de informação e favorecer a assimilação do conhecimento de modo que “‘guiar, orientar, apoiar’ devem se referir à promoção de uma compreensão profunda” (MACHADO; MACHADO, 2004, p. 3). Nesse ponto, reside o potencial criativo do tutor, pois oferecer novas fontes de informação, promovendo o ensino-aprendizagem, requer criatividade, bem como o desejo de assim fazer.

Atualmente, a tutoria se relaciona diretamente com o ensino e com a coerência dos métodos, técnicas e ferramentas que potencializam os processos de aprendizagem, assim, a função do tutor consiste em proporcionar auxílio para o desenvolvimento de habilidades, o que faz o estudante construir conhecimento mediante processo interativo (BERNAL, 2008). A tutoria é um serviço que uma instituição educacional oferece para o acompanhamento integral da formação do

estudante. Portanto, o tutor é quem personaliza a EAD frente ao sistemático apoio de um processo que considera, primeiramente, o conhecimento da filosofia institucional e dos objetivos da EAD e, em segundo, o conhecimento dos objetivos disciplinares, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação (BERNAL, 2008).

Cada instituição com EAD assume um modo de tutoria, que é desenvolvido conforme o seu contexto e necessidades. Na UAB/UFSM, o tutor passa pelo curso de Capacitação de Tutores, que deve orientá-lo quanto as suas atribuições, responsabilidades, funções e como fazer isso tudo acontecer. A capacitação constrói a ideia de que a FTP, a integração da tecnologia, a interação, o monitoramento, o ensino-aprendizagem e a mediação correspondem a aspectos básicos fundamentais da sua performance pedagógica, a qual já tem início com a própria capacitação. Ao orientar o processo ensino-aprendizagem, no Moodle, o tutor acompanha e contribui para que os objetivos desse processo sejam alcançados. Quando o tutor interage, e é fluente com a tecnologia, realiza o monitoramento com assiduidade, performando com mais criatividade, sucesso e segurança. Eis aí a necessidade de realizar a capacitação.

São muitas as responsabilidades de um tutor. Para Oliveira e Sá (2015, p. 6) o tutor “como em toda a ação didática transformadora deve centrar a sua ação no estímulo à reflexão, à crítica e à aplicação constante dos conceitos aprendidos a novos contextos”, se tornando um motivador. Atuar como motivador da aprendizagem é uma competência que se dá quando a mediação ocorre fazendo o estudante construir seu o conhecimento de forma autônoma (TENÓRIO et al., 2016) para o que o tutor precisa dispor de criatividade. Na UAB/UFSM, estas ideias estão inclusas nas atribuições dos tutores (ANEXO F) relacionadas no Guia de Tutores e elaboradas com base na Resolução nº. 26 de 05 de junho de 2009 do FNDE e, também, nas seguintes atribuições listadas no Termo de Compromisso do Bolsista²²: mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a Coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; elaborar relatórios

²² Disponível em: https://www.ufmg.br/ead/wp-content/uploads/Formul%C3%A1rios/UAB/Nova_Ficha_Termo_TUTOR.pdf.

mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à Coordenação de tutoria; e participar do processo de avaliação da disciplina sob a orientação do professor responsável.

Salientamos que, com o estudo da PPT, pretendemos entender de que modo esta gera criatividade no processo ensino-aprendizagem e como o tutor se distancia dessas regras preestabelecidas para tornar a performance inventiva e esse processo criativo, ou seja, como o tutor age para além daquilo que é cobrado na legislação, no Guia de Tutores, no Termo, pelas coordenações de curso e pelo que a teoria diz que deve cumprir.

A tutoria, segundo Souza et al. (2004), visa à orientação acadêmica, ao acompanhamento pedagógico e à avaliação da aprendizagem, o que exige do tutor capacidades, habilidades e competências inerentes a sua função, demonstrando receptividade e clima motivacional, ou seja, empatia. Em concordância, Tenório et al. (2016) afirmam que a empatia é fundamental para manter boas relações sociais no ambiente virtual de aprendizagem e envolve três habilidades principais que são escutar o outro, ajudá-lo no seu desenvolvimento e identificar aqueles com maior influência nos grupos. Para esses autores, a empatia, como uma capacidade de perceber o outro (alteridade), identificando suas necessidades, corresponde a uma competência socioafetiva no AVEA, auxiliando nas situações de aprendizagem. O tutor necessita construir uma relação recíproca e de companheirismo junto ao estudante, através de competências socioafetivas, pois valorizando a afetividade conseguirá alcançá-lo e sensibilizá-lo, contribuindo para uma aprendizagem colaborativa (TENÓRIO et al., 2016) e criativa.

Embora exerça função educacional, promovendo ensino-aprendizagem, devemos “ter presente que ser tutor a distância não representa o mesmo que ser professor” (MORGADO, 2003, p. 80), logo, o tutor não elabora conteúdos disciplinares nem AE, mas é um mediador que acompanha todo o processo ensino-aprendizagem se inteirando dos conteúdos e das AE. Barion e Marques (2013, p. 04) afirmam que as funções do tutor “envolvem mediação pedagógica e todas as implicações que essa função requer, inclusive o domínio de conteúdo e a construção coletiva do conhecimento”. Aqui, temos os primeiros indícios do tutor como pesquisador e produtor de conhecimento. Dominar o conteúdo, a tecnologia, a filosofia da EAD, os meios para exercer tutoria, desenvolver atividades criativas e qualquer outra função que resulte em aprendizado exigem pesquisa para que se

produza conhecimento na interação em equipe, pois a performance do tutor é em equipe com interação colaborativa.

O tutor promove a produção de novos conhecimentos a partir da investigação e se qualifica ao se abrir a novas possibilidades educativas, mantendo espírito de pesquisa e liderança, portanto, sua formação é influenciada por um componente pedagógico e tecnológico que amplia a comunicação com os estudantes e gera mudanças libertadoras que abrem espaços de transformação e de novos saberes (BERNAL, 2008). Produzir conhecimento coletivamente requer pesquisa, então, se o tutor participa desta construção, a pesquisa está intrínseca na tutoria. Primeiro, ele produz o conhecimento correspondente ao seu agir performativo, que é o momento quando desenvolve suas estratégias pedagógicas de atuação e movimentação na sua performance. Em um segundo momento, aplica esse conhecimento, fazendo com que o estudante produza o seu.

Produzir conhecimento na tutoria solicita a pesquisa de soluções para sanar necessidades de aprendizagem dos estudantes de modo que consigam construir seus conhecimentos sobre os conteúdos curriculares. Concomitante a isso, essa pesquisa de soluções produz um outro conhecimento que é o da performance do tutor, correspondendo ao modo como trabalha e como exerce as funções de tutoria, aos estudos, ao processo de elaboração de estratégias pedagógicas mediante as necessidades de aprendizagem; é o conhecimento de como encontrar soluções; é a produção do saber agir. Essa pesquisa, como produção de conhecimento, integra a performance do tutor no PEAC.

O tutor age, contribuindo com o saber e colaborativamente com todos os que integram a equipe de trabalho, sendo a colaboração um importante meio para potencializar o ensino-aprendizagem. A SEED, nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, compreende o tutor como aquele que,

participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 21).

No documento, ainda, consta que as principais atribuições do tutor consistem no esclarecimento de dúvidas, além da responsabilidade em promover espaços para construção coletiva do conhecimento e de participar dos processos de avaliação junto aos professores; que dominar o conteúdo é imprescindível para o exercício da

tutoria, o que deve estar aliado ao dinamismo, à visão crítica e global, à capacidade de estimular a busca pelo conhecimento e habilidade com tecnologias. Para tanto, é necessário que as instituições desenvolvam programas de capacitação de tutoria que prevêem três dimensões: capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EAD e no modelo de tutoria (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Essas três dimensões precisam ser integradas nas ações de pesquisa e produção de conhecimento que o tutor realiza. Ao pesquisar, construindo novos saberes, domina os conteúdos curriculares, atualizando-se nos mesmos, domina as tecnologias, desenvolvendo FTP e domina a teoria que embasa o ensino-aprendizagem a distância, envolvendo o método de tutoria da sua respectiva instituição.

Mediante isso, o tutor tem condições de honrar um dos seus compromissos primeiros que é o de estabelecer a mediação entre professores, estudantes e conteúdos por meio das TER. Ele assume considerável parcela de responsabilidade no andamento de um curso EAD. Mas, para que isso seja possível é desejável que:

[...] possua ampla formação cultural, com um nível de compreensão de seu tempo e de seu contexto de maneira que possa enfrentar os desafios culturais e os fatos que apresentam os novos paradigmas pedagógicos. [...] que seja um orientador e comunicador, isto é, que se adapte às circunstâncias de seus estudantes, que conheça a realidade pessoal de cada um e que possa ajudar e estimular quando houver casos de dificuldades para o estudo [...]. (BERNAL, 2008, p. 71).

Quanto mais ampla e rica a formação do tutor, mais capacitado, criativo e comprometido com um PEAC ele poderá se tornar e, assim, mais auxiliará o estudante a adquirir FTP no Moodle, a integrar tecnologias e a interagir com os conteúdos e materiais didáticos. O tutor é um integrante importante para pensarmos a EAD com qualidade, portanto, precisamos entendê-lo como um profissional que lida com o ensino-aprendizagem e que, por isso, necessita saber orientar os estudantes nos desafios no ambiente virtual (MILL, 2008). Sua performance, então, integra a pesquisa nas produções de conhecimento, existência e consciência.

Para Morgado (2003), o tutor tem seu papel delineado em torno de um diálogo individualizado, estimulando o interesse, motivando, apoiando e retornando *feedback*, o qual entendemos “como uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 68). Tenório et al. (2015) salientam que, além de mediar, o tutor deve promover a interação e que sua formação deve ser compatível com a área de atuação na tutoria, o que é

importante para o desenvolvimento do estudante e, do mesmo modo, para a criação de estratégias pedagógicas potencializadoras do PEAC.

Leal (2005) compreende o tutor como uma categoria acadêmica baseada no compromisso com a formação de estudantes que refletem, sendo capazes de discutirem e elaborarem conhecimento; como profissional que entende o papel da universidade como o lócus do debate e da criação, que se permite desconstruir e reconstruir significados em sua ação formativa e na construção do saber científico; como um profissional que se indigna com propostas alienadas, que elabora contra-discurso ideológico, que é aberto às mudanças, aos novos paradigmas tecnológicos e com condições de aprender a aprender com competência, fazendo da EAD um espaço de virtualidade criativa, poético, formativo e comprometido com a formação de estudantes críticos e pensantes.

Também entendemos o tutor como aquele que “assume o rol de artesão da cultura, de uma cultura que hoje se forja a partir das redes digitais e que vê surgir um novo sujeito que necessita ser esculpido para que mostre sua essência e a força de espírito em um mundo em mudanças” (BERNAL, 2008, p. 57). Ser artesão no espaço das TER requer tanto autonomia como competência e desejo para promover o ensino-aprendizagem. Para tanto, o tutor instiga a participação do estudante, evita a desistência e o desinteresse pelo saber; possibilita a construção coletiva de conhecimentos e pontos de vista juntamente com o estudante; discute ações de aprendizagem com criação de percursos acadêmicos; problematiza o conhecimento a ser trabalhado; estabelece diálogo; media problemas de aprendizagem, além de sugerir, provocar e acolher (LEAL, 2005).

Em Mill et al. (2008), vemos o tutor como aquele que precisa se desafiar, trabalhar com dedicação e empenho, fazer o possível para que os estudantes não desistam do curso logo no início e, ainda, buscar o desenvolvimento da criatividade que é requerida pela tutoria. São especificidades que caracterizam a PPT no contexto da EAD. Souza et al. (2004, p. 4) também compartilham da necessidade da criatividade quando afirmam que o perfil do profissional de Educação precisa de competências bastante complexas, como “utilizar técnicas variadas de investigação e propor esquemas mentais para criar uma nova cultura, indagadora e plena em procedimentos de criatividade”. Se considerarmos a PPT em uma perspectiva de invenção pedagógica, temos o tutor “como aquele que olha, observa, contempla e, ao mesmo tempo, vigia, cuida, defende e protege” e, assim, “estaremos diante de

um tutor que desenvolve habilidades e competências para acompanhar um estudante que necessita de sua atenção” (BERNAL, 2008, p. 58).

Dito isso, vemos o tutor com responsabilidade e condições de contribuir com um PEAC por meio da investigação de procedimentos que instiguem a reflexão, que produzem conhecimentos e que mantenham a performance pedagógica com movimentos “mobilizadores de uma educação voltada para a sensibilidade e para a complexidade” (CONTE, 2012, p. 121). Nisso, estão incluídas ações de interação, colaboração, comunicação, mediação, autonomia e trabalho em equipe, as quais tornam criativo o ensino-aprendizagem. A colaboração, para a construção do conhecimento, vai além das relações estabelecidas entre tutor e estudante, incluindo aquelas entre tutor e professor e entre o tutor com demais tutores do curso em que atuam (MILL, 2008). O tutor toma várias decisões acerca do ensino-aprendizagem ao assumir um papel determinante na configuração do contexto *online*, ao conduzir e liderar os estudantes, ao se responsabilizar pela criação e manutenção de um clima propício à interação e colaboração, de modo que a sua ação na estruturação, na orientação e no monitoramento do ensino-aprendizagem seja absolutamente necessária (MORGADO, 2003), pois disso depende sua potencialidade criativa.

De acordo com Mill (2008), é importante o tutor participar ativamente do processo de aprendizagem, orientando leituras, procedimentos de estudo e ajudando em dúvidas e produções, o que é possível quando o tutor está inteirado do conteúdo e da organização dos materiais didáticos; do mesmo modo, é importante auxiliar o estudante no desenvolvimento da sua autoconfiança, além de estimular seu processo de autoria, encorajando-o a expor suas ideias. Para tanto:

Um investimento necessário a qualquer instituição que busca desenvolver EaD, é a criação de sistemas tutoriais realmente eficazes, apropriados a apoiar e promover o crescimento do aluno em cada uma das etapas do processo de ensino. A figura de destaque, responsável pelo bom andamento das atividades, é o tutor, profissional que assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem, [...]. (SOUZA et al., 2004, p. 4).

Para se tornar tutor é preciso receber uma formação acadêmica e pessoal. Na acadêmica, estão implicadas as capacidades de intelectualidade e de domínio da matéria, com destaque das técnicas metodológicas e didáticas, conhecendo profundamente os conteúdos e o contexto profissional em foco; já na formação pessoal, precisa saber lidar com a diversidade dos estudantes e dispor de atributos psicológicos e éticos como maturidade emocional, empatia, habilidade de mediação,

liderança, cordialidade e, em especial, saber ouvir (MACHADO; MACHADO, 2004). Na EAD, esse 'saber ouvir' ocorre, principalmente, por meio da escrita, na sua leitura atenta e, também, pelos mecanismos de interação síncrona ou assíncrona nos quais podem ser ativados sistemas de voz e vídeo.

Como participante ativo, o tutor potencializa o PEAC com a elaboração de estratégias pedagógicas a partir dos conteúdos e materiais disponibilizados pelos professores. Auxilia no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, elabora ações para que se sintam vinculados à instituição, criando o sentimento de pertença e condições para que o conhecimento faça sentido a eles (BERNAL, 2008). Segundo Souza et al. (2004), por meio de diálogos, de confrontos, de discussões entre diferenças de opiniões, diferenças culturais e diferenças frente aos conhecimentos, o tutor assume uma função estratégica. E, como estrategista, algumas das estratégias que pode elaborar correspondem a:

Introduzir estímulos, situações instigantes e paradoxais para assegurar a atenção dos alunos. [...] Usar exemplos ligados a situações reais dos alunos para que na aprendizagem intervenham aspectos pessoais e emocionais e não seja só uma assimilação intelectual. [...] Considerar os conhecimentos que os alunos possuem, aprofundá-los e aproximá-los dos desconhecidos de maneira progressiva e moderada. [...] Orientar os alunos para um processo de curiosidade pelo desconhecido e para a pesquisa. (SOUZA et al., 2004, p. 7).

Essas estratégias podem viabilizar possibilidades criativas no ensino-aprendizagem, produzindo conhecimento quando o tutor discute ações de aprendizagem que criam percursos acadêmicos, quando problematiza o conhecimento, quando dialoga e media problemas de aprendizagem, quando sugere, instiga e acolhe, garantindo a relação entre teoria e prática (LEAL, 2005). Com a integração de ambas, “a teoria alimenta a prática e a prática alimenta a teoria” (VIEIRA; SALGADO; SCHECHNER, 2012, p. 36). A criatividade está relacionada à condição da pesquisa e é com esta que o tutor produz meios e estratégias pedagógicas que viabilizam e intensificam sua performance como PEAC. Conforme Leal (2005, p. 3), “trabalhar a complexidade do saber fazer educativo na visão do aprender a aprender, na ótica reflexiva da construção do saber é um dos grandes desafios do tutor”, o que implica na pesquisa ao longo do processo ensino-aprendizagem, possibilitando criatividade neste.

A pesquisa do tutor é reflexão em relação ao “saber sobre tutoria”, ao “saber exercer tutoria” e ao “saber relacionar teoria e prática”. São três aspectos que não

ocorrem em sequência, mas juntos, constituindo a PPT. Assim, a pesquisa é de grande necessidade para o tutor e precisa ser cada vez mais fomentada. Coutinho (2003, p. 156) aconselha a pesquisa como método de investigação privilegiado capaz de desenvolver no educador a “sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos”. Isso amplia a capacidade de reflexão em torno das vivências na tutoria, resultando em modos de PEAC que são consolidados na PPT que, assim, se constitui articulada com a pesquisa.

O conhecimento que o tutor produz diz respeito ao conjunto das estratégias pedagógicas que desenvolve a partir dos conteúdos disciplinares para auxiliar os estudantes a compreendê-los. Isso é o que caracteriza a sua performance pedagógica, é seu fazer criativo. Sua pesquisa se dá no desenvolvimento dessas estratégias, integrando seu modo de tutorar, considerando como referência as dificuldades dos estudantes a partir dos respectivos conteúdos e atividades. O tutor, ao implementar essas estratégias, faz com que os estudantes produzam seu próprio conhecimento, sendo performativo. Dessa maneira, a PPT vai constituindo e delineando o PEAC. Ela acontece no Moodle, onde as condutas conectadas e separadas do tutor originam colaboração e problematização, respectivamente, resultando em diálogo-problematizador que, por sua vez, provoca a aprendizagem de conhecimentos teóricos (TEIXEIRA, 2013). Os criadores do Moodle, Dougiamas e Taylor (2003), se baseiam na teoria dos modos de saber, formada por essas duas condutas, sendo que a conectada engloba a aprendizagem colaborativa e a separada abrange a problematização sobre conhecimentos e argumentos.

Tendo de um lado, os conteúdos, e de outro, as possíveis situações-limite dos estudantes, o tutor se desafia a pensar e criar possibilidades para orientá-los. De início, parte da interação, haja vista que é nesta em que as limitações são descobertas. Os próximos passos são a reflexão e a criação de estratégias que possam sanar as dificuldades apresentadas. É ao criar essas estratégias e seus modos de implementação, o momento que o tutor age, pesquisando e produzindo conhecimento, pois está investigando meios que viabilizam e potencializam o ensino-aprendizagem, assim, sendo performativo e forjando a sua performance.

Para criar suas estratégias pedagógicas o tutor precisa se valer de uma vontade de procura que o alimente, ou seja, de desejo. Isso representa a condição que abre caminho para uma tutoria que se performa na busca, na invenção e na investigação, ou seja, no caminho da pesquisa. Nisso, vemos presente o desejo de

querer fazer (MALLMANN, 2008) que desloca o tutor da mesmice de suas ações. Em Leal (2005), vemos no tutor a competência para organizar pesquisas que sejam criativas e situações provocativas do ato criador no universo de possibilidades da EAD. Para Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas por meio da pesquisa é o que caracteriza a PPT como invenção pedagógica na tutoria. A performance é, então, um movimento pelo qual se exerce pesquisa e produção de conhecimento. Eis aí, o tutor performativo.

Ao performar, o tutor instiga nos estudantes as possibilidades para aplicação do conhecimento que construíram em seus respectivos contextos de atuação, realiza a problematização do conhecimento, media os percalços e o material didático, cria oportunidades de comunicação e discussão de modo que o estudante possa se expressar e gerar debate, se entendendo como integrante ativo e autônomo. De acordo com Leal (2005, p. 02), o diálogo entre tutores e estudantes significa “uma conversação didática criativa e capaz de fomentar o pensamento, a liberdade de pensamento, a fluência das ideias, o confronto de posições epistemológicas”. Nessa interação colaborativa, tutor e estudante potencializam o ensino-aprendizagem na perspectiva da criatividade.

O tutor exerce um contato muito próximo com os estudantes ao realizar a mediação. As TER viabilizam essa mediação, fomentando o PEAC e a expansão do conhecimento. Além de mediar, o tutor mantém um monitoramento em relação aos acessos e à participação dos estudantes nos recursos e atividades das disciplinas. Promove, com diálogo, sua interação com os estudantes e destes com os materiais que são problematizados para que haja assimilação e aprendizagem dos conteúdos. Desse modo, o tutor se torna de extrema importância para o sucesso da EAD e a razão por nos preocuparmos com sua performance pedagógica. Essa discussão adquire significativa relevância para a EAD, justamente, por tratarmos do tutor como aquele que potencializa as capacidades individuais e coletivas, que provoca questionamentos, que destaca aspectos positivos nas opiniões dos estudantes, incentivando-os a criar responsabilidade a respeito da própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal (MILL, 2008).

O tutor precisa conhecer desde as atribuições básicas da tutoria até os meandros das possibilidades tecnológicas com as quais trabalha. Articular a integração de tecnologias necessita de pesquisa, o que resultará em produção de

conhecimento. Logo, integrar tecnologias faz parte da criatividade da PPT. A não pesquisa dificulta sua atuação para o que encontramos fundamento nas palavras de Freire (1996, p. 29) ao afirmar que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Como docência e tutoria são performances pedagógicas, ambas assumem características em comum como, por exemplo, a necessidade de pesquisa que permite realizar ações investigativas que tornam tanto professores como tutores pesquisadores e produtores de conhecimento. Assim, o tutor se insere no ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade e ampliando as dimensões culturais, tanto suas quanto dos estudantes.

Ensinar pode não corresponder a uma atribuição primeira da tutoria, mas uma vez inserido nesse processo o tutor age no sentido da aprendizagem do estudante e, nesse agir, cria soluções aos problemas por meio da elaboração de estratégias pedagógicas. É um agir performativo a partir da pesquisa e produção de conhecimento. Salientamos que nesta pesquisa não pretendemos criar ações performativas para os tutores investigados, mas sistematizar as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos próprios e que caracterizam a PPT. Para que os tutores desenvolvam essas estratégias, acreditamos serem necessárias habilidades em torno da comunicação, da competência interpessoal, da liderança, do dinamismo, da iniciativa, do entusiasmo, da criatividade e da capacidade de trabalhar em equipe (SOUZA et al., 2004). Estas habilidades contribuem para que a pesquisa aconteça no sentido da produção de conhecimento e na interação com toda a sua equipe. Desse modo, o tutor pode conhecer, desde as atribuições bases da tutoria, até os meandros das possibilidades das tecnologias com as quais trabalha. O tutor trabalha, performa a todo o momento e, sendo assim, suas estratégias pedagógicas constituem pesquisa e processo em sua performance.

Ao considerarmos a investigação sobre a performance pedagógica na EAD ainda restrita, e cientes de que tanto a modalidade presencial quanto a distância são propícias oportunidades para desdobramentos de pesquisas sobre esse tema, limitamos, nesta tese, a modalidade EAD por recentemente iniciar seus estudos sobre a performance pedagógica. Assim, prosseguimos para além das pesquisas de Mallmann (2008) e Jacques (2014; 2017).

Juntamente com o tutor o estudante é parte integrante da PPT, estabelecendo uma relação de troca. Esse intercâmbio oferece subsídio para o planejamento de estratégias pedagógicas que contemplem as expectativas e problemas de

aprendizagem dos estudantes. Essas estratégias são desenvolvidas levando em consideração as particularidades do ensino-aprendizagem no contexto da mediação tecnológica, diante do que se torna preciso saber trabalhar com fluência em tecnologias para que haja a potencialização da aquisição do conhecimento teórico (MALLMANN et al., 2013). Temos, então, o tutor em condições de pesquisar e produzir conhecimento.

A PPT potencializa a produção de conhecimento quando o tutor tem iniciativas criativas, quando se comunica e interage tanto com estudantes como com os demais tutores e professores. A performance se dá, entre outras coisas, a partir da reflexão daquilo que é constatado na interação com todos e no processo de monitoramento. Ela é, então, integrada entre professores, tutores e estudantes, é inacabada e flexível, modificando e movimentando o que abrange, incluindo a equipe envolvida e suas respectivas funções. Segundo Biancalana (2010, p. 27), “a performance não é apenas o reflexo de um momento, mas um momento que reflete toda uma experiência”. Logo, a performance do tutor reflete toda a experiência do seu trabalho junto a equipe e representa possibilidades de transformação e criatividade, como meios intensificadores do ensino-aprendizagem. A performance possibilita a invenção pedagógica na tutoria, o que se relaciona com a capacidade criativa do tutor frente às demandas do ensino-aprendizagem pelas TER, contexto em que a invenção, a partir da pesquisa, precisa acontecer com produção de conhecimento.

O tutor, sendo um profissional aberto à interação dialógica e atuante no ensino-aprendizagem, vê, nas possibilidades da interação, a criatividade para desenvolver estratégias pedagógicas que potencializam o PEAC. Valorizar a integração de recursos tecnológicos amplia as oportunidades criativas de exploração e expansão do conhecimento, objetivo para o qual o tutor precisa se mover, fortalecendo a sua performance.

Na sequência, apresentaremos um estado da arte da tutoria. Embora nem a palavra ‘performance’ nem a expressão ‘performance pedagógica’ são citadas nos artigos analisados, obtivemos um panorama de como a tutoria vem sendo discutida.

4.3 A GUIA DE ESTADO DA ARTE: ESTUDOS SOBRE A TUTORIA NA EAD

Realizamos um levantamento das publicações que tiveram como temática a tutoria na EAD no período de 2014 a 2017, a guisa de estado da arte, com base em

três eventos: SIED- EnPED (2014 e 2016), ABED (2016 e 2017) e ESUD (2016 e 2017). Como resultado, chegamos a um total de 114 artigos que versam sobre a tutoria em diversos aspectos.

Anterior ao período que selecionamos, Velloso e Bueno (2016) já havia realizado um estado da arte, a partir de artigos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, no período de 2009 a 2013. O objetivo desse apanhado, conforme os autores, consistiu em abordar as relações entre o tutor e suas competências em programas de EAD, levando em conta o seu domínio no campo do letramento e do letramento digital como dimensão relacionada às competências interacionais. Para tal, o estudo contou com o levantamento de nove artigos. Os resultados mostram:

[...] a predominância de pesquisas qualitativas, que reconhecem, na sua maioria, a relevância da atuação do tutor em EAD, sobretudo quanto a sua função mediadora. Mostram ainda que, a despeito da recorrente preocupação com as competências do tutor para o trânsito no ambiente virtual, as referências a competências relacionadas ao letramento digital são relegadas a segundo plano em favor de outras preocupações: implicações das TIC para o trabalho docente; tutoria e precarização do trabalho; (sub)utilização das TIC no ensino-aprendizagem etc. Os resultados evidenciam, por fim, a necessidade de mais pesquisas envolvendo o letramento digital do tutor, tendo em vista inclusive suas implicações políticas para a formação e para o trabalho docente em EAD (VELLOSO; BUENO, 2016, p. 1).

Para a seleção dos 114 artigos observamos os títulos das publicações, o resumo e, em alguns casos, a leitura integral do texto. Salientamos que, por vezes, alguns artigos tratavam de dois temas, o que nos permitiu contabilizá-los mais de uma vez. A Metodologia predominante nos referidos artigos é qualitativa, envolvendo revisão de literatura, pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas, questionários, estudo de caso e, poucas vezes, metodologia quantitativa.

Dentre o total dos artigos:

- 28 tratam do papel do tutor, envolvendo sua importância como motivador e incentivador, suas funções, atuação e atribuições no ensino-aprendizagem, a relevância das suas atividades nas ações de apoio aos estudantes, bem como seu papel no uso de estratégias de marketing de relacionamento para evitar evasão.
- 20 tratam sobre a capacitação de tutores, discutindo a formação inicial e continuada para o exercício da tutoria virtual, estratégias com *WhatsApp* na formação, além da formação de mentores.

- 11 abordam a tutoria como atividade docente, incluindo contribuições da tutoria virtual para a aprendizagem da docência virtual, tutoria como saberes docentes, atuação do tutor como orientador de trabalho de conclusão de curso, práticas docentes de tutores em estágio supervisionado, prática docente do tutor a partir de planos de tutoria no contexto da UAB, docência e tutoria no ensino superior pela visão do professor, bem como conceitos de tutoria e docência em suas aproximações e distanciamentos.
- 10 discutem sobre competências e habilidades sociais necessárias para o desenvolvimento das funções de tutoria e mediação, incluindo competências tecnológicas e metodológicas para docentes e tutores, a humanização nos processos de tutoria e a empatia na relação tutor-estudante.
- 8 versam sobre a interação, envolvendo mediação pedagógica e as relações entre estudante, tutor e professor via Moodle.
- 6 tratam da tutoria presencial, abarcando a relação entre a tutoria presencial e a permanência dos estudantes em seu curso, a prática pedagógica de tutores presenciais, a formação e a experiência do tutor presencial, a mediação pedagógica realizada pela tutoria presencial, além da importância e atuação do tutor presencial no ensino-aprendizagem.
- 6 discorrem em torno da prática da tutoria, envolvendo contribuições das teorias de Paulo Freire a partir da utilização do *e-mail* como ferramenta pedagógica, o Documento de Orientação de Tutores, os desafios na prática da tutoria, o modelo *home office*, a supervisão de tutoria na definição de política e estratégias de gestão das práticas educativas, além de práticas pedagógicas do tutor.
- 4 dissertam sobre o perfil do tutor na prática educacional, abrangendo sua atuação e a influência do perfil sociodemográfico e profissional dos tutores na evasão.
- 3 discutem sobre a avaliação da atividade de tutoria, abrangendo categorias analíticas.
- 3 dissertam sobre a avaliação, realizada pelos tutores, da aprendizagem dos estudantes, envolvendo a mineração de dados, critérios de avaliação, e a percepção dos tutores sobre o uso das ferramentas do Moodle no processo avaliativo.

- 2 versam sobre o material didático na relação tutor-estudante e a análise desse material pelo tutor.
- 2 discutem a formação e identidade do professor tutor.
- 2 discorrem sobre os limites e possibilidades das tutorias presenciais e a distância e a influência destas sobre o desempenho dos estudantes.
- 2 tratam da precarização do trabalho do tutor.
- 2 abordam as percepções de tutoras em relação ao lugar que o Estágio Curricular de Educação Infantil ocupa na formação inicial de professores.
- 2 enfatizam estratégias de ensino usadas pelo tutor.
- 2 tratam do estado da arte da tutoria, sendo um do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância no período 2014 a 2015, e o outro faz um apanhado de 10 anos de produção acadêmica no intervalo de 2006 a 2016.
- 2 versam sobre a mediação realizada por tutores no AVEA.
- Um total de 12 artigos trata de temas diversos, sendo um sobre as ações do tutor na aprendizagem colaborativa pelo AVEA, um sobre os modelos de tutoria para EAD, um sobre a gestão no trabalho dos tutores no acompanhamento dos relatórios de desempenho, um sobre o monitoramento das ações dos tutores, um sobre os sentidos e os significados de ser tutor, um sobre a interatividade na tutoria, um sobre a tutoria híbrida, um sobre a quantificação de encontros presenciais na EAD, um sobre a expressão do *habitus* de gênero nas interações realizadas entre tutores e estudantes, um sobre o *coaching* educacional como uma nova forma possível de desenvolver a tutoria, um sobre os fatores que influenciam na motivação dos tutores e, o último, sobre o modo como os processos de intensificação do trabalho afetam o trabalho dos tutores.

Entre os 114 artigos analisados, o foco principal ficou em torno da importância do papel do tutor, da capacitação (formação inicial e continuada), da tutoria como atividade docente, das competências e habilidades (necessárias ao exercício da tutoria) e da interação.

Selecionamos alguns artigos dos quais retiramos alguns excertos sobre esses assuntos e os organizamos no quadro 2:

Quadro 2 – Excertos

(Continua)

Excertos que abordam a importância do papel do tutor:
[...] a função do tutor é atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Constitui-se ainda de um incentivador de aprendizagem individual e de grupo. É um ser ativo no processo de construção de conhecimento do discente. (COSTA et al., 2016, p. 4).
O tutor é um dos responsáveis pela participação, construção de competências e formas de aprendizagem, os quais tornam os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), um espaço inovador. O tutor envolve o aluno e o auxilia no desenvolvimento da análise crítica e reflexiva. [...] A atuação do tutor deve estar atrelada a criação de práticas pedagógicas criativas e inovadoras que atendam às peculiaridades de cada curso, acrescentando conteúdos e conhecimentos para os alunos. (RAPÉ; OLIVEIRA, 2016, p. 2)
Cabe às tutoras realizar um trabalho diferenciado que vai além do conteúdo ministrado no curso. Por exemplo: muitos cursistas querem fazer o curso mas tem um domínio tecnológico restrito o que os leva a crer que não conseguirão êxito na aprendizagem. No entanto, o abandono dessa expectativa já ocorre logo que encontra no apoio das tutoras, incentivos para explorar o ambiente do curso, para deixarem de lado antigos juízos de valor quanto à ideia de que as dificuldades são maiores quando o conteúdo de um curso é ministrado à distância. (OLIVEIRA; RIOS; SANTOS, 2016, p. 4).
Excertos que abordam a capacitação/formação de tutores:
O presente trabalho demonstrou a utilização do whatsapp como um Ambiente Virtual de Aprendizagem para um curso de formação de professores e tutores. Tal proposta é vista como uma inovação, já que na amplitude dos estudos relacionados às tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, há uma forte tendência a expansão do uso do <i>M-Learning</i> como apoio ao ensino presencial e não como meio único para a condução de um curso, principalmente voltada ao público-alvo professores. (OLIVEIRA et al., 2014, p. 13)
Enfatizou-se na programação: o papel do tutor presencial e a distância, orientações sobre o processo de avaliação presencial nos polos, avaliação no ambiente virtual, planejamento das atividades, dentre outros aspectos. Nesse contexto, foi possível refletir que o papel da tutoria não se limita a estratégias de utilização dos recursos tecnológicos e muito menos a atividades de natureza de controle burocrático. Ao contrário disso, reflete o papel de mediador do conhecimento, de facilitador e motivador do aluno, interagindo e intervindo durante todo o processo de ensinar e aprender. (PEREIRA; MUNIZ, 2014, p.1526).
Acreditamos que muitos tutores ainda não incorporaram a forma de diálogo possível, com relação ao uso de tecnologia em educação a distância. A postura percebida é muito semelhante à postura do professor presencial, que faz apenas abordagem sobre o conteúdo em momentos pontuais, ao invés de aproveitar o espaço de diálogo e colaboração proporcionado pelos fóruns de discussão. (KIEFER; SANCHEZ, 2014, p. 10)
Excertos que abordam a tutoria como atividade docente:
A tutoria é um trabalho docente que exige compreensão e envolvimento dos conteúdos, das temáticas durante os módulos das áreas. (COSTA; COSTA, 2016, p. 2)
Já o modelo <i>web</i> é um modelo em que a interação do professor com os alunos se faz por meio dos materiais didáticos e as ferramentas da <i>web</i> . Nele, o professor não dá aula, mas medeia de forma dialógica o aprendizado dos alunos. A função do professor é focada no acompanhamento e mediação da aprendizagem e construção do conhecimento do aluno. O professor é um motivador, incentivador da aprendizagem. (BILIO; GRECCO, 2016, p. 7).
Nessa instituição, o tutor virtual é considerado um membro da equipe polidocente, responsável por desempenhar atividades relacionadas ao acompanhamento, orientação e avaliação [...] Para

desempenhar suas funções docentes, entende-se que o tutor, assim como o professor, precisa desenvolver uma base de conhecimentos, constituída por saberes, habilidades e disposições, necessária para o ensino e que está em constante processo de construção. (SILVA; REALI, 2014, p. 10).

Excertos que abordam as competências e habilidades nas funções de tutoria:

As relações entre os diferentes atores na sala virtual fazem refletir sobre o que é a natureza humana, a essencialidade nas relações e a importância das competências socioemocionais. [...] A priorização do olhar está em reconhecer aspectos que contribuem para o despertar das relações de empatia. É urgente perceber, sentir, intuir o que se passa na sala virtual, como acontecem os vínculos, quais são os sinais do emergir de novas bases de relacionamento nos espaços virtuais. (DILLIUS, 2016, p. 2)

Como primeira competência levar o corpo docente tutorial no desenvolvimento do pensamento crítico em analisar e avaliar o saber fazer na EAD que desperte interesse pela inovação no uso das novas tecnologias e das boas práticas no educativo. A segunda competência oportuniza o desafio da comunicação no exercício das atividades da EAD, pois o profissional precisa reconhecer e saber identificar o perfil dos seus estudantes e utilizar-se dos melhores recursos de comunicação, diminuindo sensação da separação tempo e espaço de um curso a distância sem distância. O trabalho em equipe fortalece processo de ensino aprendizagem na troca de experiências e relatos da comunidade acadêmica no uso de boas práticas tecnológicas com objetivo de fortalecer e oferecer um ensino de qualidade e desenvolver produção científica. A aprendizagem autônoma, competência necessária do profissional do Século XXI, seja proativo responsável pelo seu aprimoramento profissional que seja capaz de tomar iniciativa, estar atento as necessidades dos estudantes e atuar com entusiasmo e proatividade na multiplicação do conhecimento. A adaptabilidade, quinta competência, permite, quando desenvolvida, que um profissional reconheça que seu trabalho deve ser ético e flexível, e que inspire senso de colaboração entre os seus pares e que desenvolva fluência digital. (ZAREMBA; COLLATO; FIDÉLISTOMELIN, 2017, p. 3-4).

A identificação das habilidades sociais importantes ao tutor proporciona informações para a promoção de treinamento, contribuindo para [...] diminuir possíveis déficits de comportamento, melhorar a interação, e favorecer a permanência do estudante no curso. (BARBOSA; BARBOSA, 2016, p. 2).

Excertos que abordam a interação entre estudante, tutor e professor:

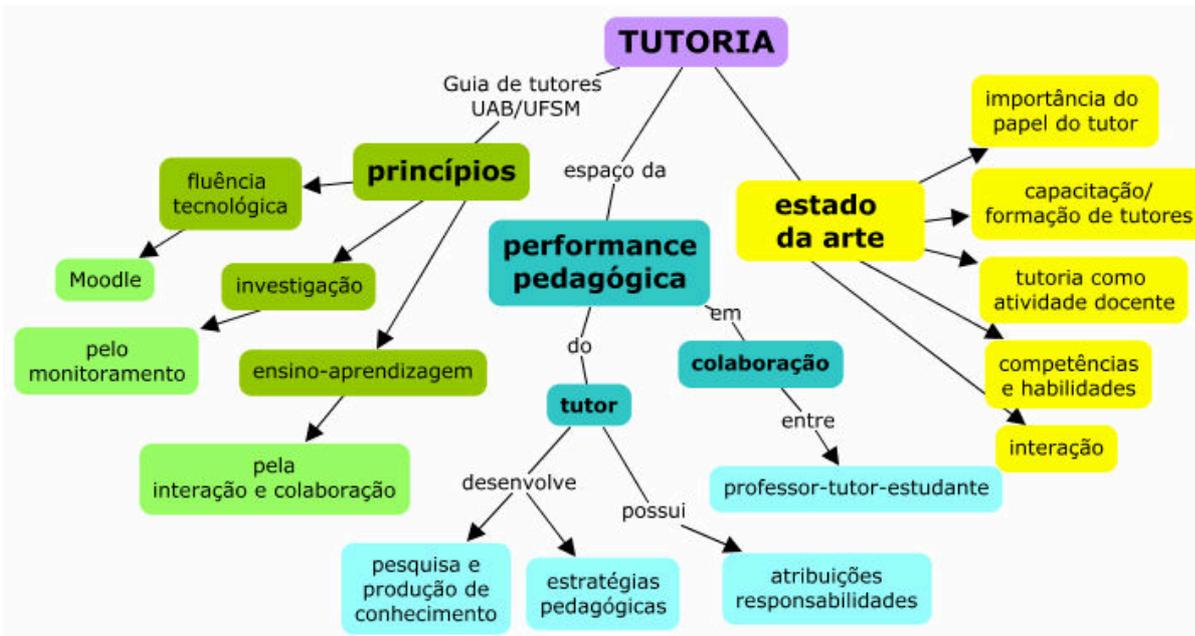
A interação constante com o tutor e com os colegas de curso possibilita ao estudante o aprendizado de uma série de comportamentos e habilidades que propiciam o diálogo em torno de um dado conhecimento, todavia também em conexão com outras manifestações deste conhecimento, consolidando-se por outros grupos de estudantes em lugares e momentos distintos. Desta forma, constitui-se na EaD uma rede de construção de saberes. (MARTINS et al., 2016, p. 7-8).

O estabelecimento de vínculos entre o aluno e a instituição de ensino é um dos desafios da Educação a Distância, visando uma interação entre as partes com o intuito de uma participação mais ativa no processo educacional e, por consequência, uma menor evasão e maior satisfação. [...] Assim, a separação física do docente e discente, deve ser suprida através das diferentes formas de interação, onde as TIC's auxiliam na diminuição da distância, assegurando forma de comunicação entre os atores do processo. (SIEDSCHLAG, 2016, p. 2-3).

Como profissional que incentiva e media o processo de aprendizagem, por meio da comunicação, o Tutor Eletrônico precisa dar retorno a pontuações, questionamentos, dúvidas dos alunos por meio do que se chama de *feedback*, que é uma forma importante de interação entre tutor e aluno. Trata-se de uma forma de interação e suporte aos alunos, além de possibilitar a mediação e a orientação em relação às atividades a serem realizadas por eles. (ALMEIDA; BUSSOLOTTI; MONTEIRO, 2016, p. 6).

Na figura 12, apresentamos um mapa com as principais conexões entre os conceitos abordados neste capítulo:

Figura 12 – Mapa síntese do capítulo 4



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, no capítulo 5, apresentaremos os conceitos embaixadores da PPT na UAB/UFSM.

5 CONCEITOS DE ANÁLISE

Neste capítulo discutiremos os conceitos embaixadores das categorias da pesquisa. A PPT abrange uma miríade deles, dentre os quais daremos destaque à FTP, à Criatividade, às HSE, à Interação e colaboração e à Presencialidade como conceitos bases. Salientamos que a FTP e a criatividade são hipóteses que tínhamos a priori e os demais surgiram no decorrer do processo investigativo. Iniciamos pela FTP.

5.1 FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA (FTP) NA TUTORIA

A PPT está diretamente relacionada com o conhecimento sobre a tecnologia e suas possibilidades pedagógicas, sendo a fluência tecnológica um princípio da tutoria, conforme o Guia de Tutores UAB/UFSM (MALLMANN, et al., 2011). Segundo Mallmann e Jacques (2014, 58), “saber acessar o AVEA, conhecer e avaliar as ferramentas tecnológicas disponíveis, saber quais, como e quando integrá-las na mediação, monitorar AE e problematizá-las para promover reflexão e criticidade são conhecimentos básicos” no ensino-aprendizagem mediado pelas TER. Assim sendo, a FTP requer os princípios de Mallmann (2008) do seguinte modo: a competência porque representa o saber sobre a tecnologia; a autonomia porque representa o poder fazer com aquilo que se sabe; e o desejo por representar o querer fazer com o conhecimento e com as possibilidades que se tem em mãos.

O tutor realiza uma série de atribuições para as quais o conhecimento em torno da tecnologia e do modo como integrá-la com o pedagógico são essenciais. Como afirma T5, “a partir do momento que o tutor, ou professor, domina as diferentes tecnologias digitais ele consegue ter uma visão mais ampla sobre como e quando utilizá-las para fins educacionais”. Em outras palavras, o tutor necessita ter FTP. Para Mallmann et al. (2011, p. 08), a fluência tecnológica “refere-se ao tipo de conhecimento que o tutor deve ter sobre a tecnologia educacional para interagir e resolver problemas nas variadas situações de ensino-aprendizagem previstas nas disciplinas dos cursos da UAB/UFSM”. Esse conhecimento se mantém em processo justamente porque a fluência é um processo sempre em desenvolvimento, envolvendo conhecimentos diversos, prática, teoria, ação e criatividade. Dessa forma, a FTP constitui um saber fazer o melhor possível em cada situação com cada

recurso, não acontecendo de improviso, mas como o resultado de formação (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013), podendo ser definida como:

[...] a capacidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem com **conhecimentos** sobre planejamento, estratégias metodológicas, conteúdos, material didático, tecnologias educacionais em rede com destaque para os AVEA, realização de **ações** com os alunos para desafiar, dialogar, problematizar, instigar a reflexão e a criticidade, incentivar a interação com o grupo e interatividade com ambiente e materiais didáticos, o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, a autonomia, autoria e coautoria, a emancipação, monitorar o estudo e realização das atividades dos alunos identificando dificuldades e propondo soluções, manter boa comunicação no ambiente virtual com todos os envolvidos, **reflexão** sobre as potencialidades didáticas dos recursos utilizados, práticas didáticas implementadas e sobre a própria atuação na tutoria. (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 5).

Como vemos, a FTP envolve e exige muito, mantendo-se sempre em processo de transformação. Ao desenvolvê-la o tutor vai subsidiando sua performance como invenção pedagógica. Conforme Kafai et al. (1999), vemos que não há um nível de fluência tecnológica considerado como limite que não possa ser ultrapassado, pois é possível desenvolver vários níveis, o que depende da capacidade de domínio tecnológico de cada um, ou seja, da competência. Assim, a FTP vai assumindo importância na PPT, pois o conhecimento gera ação-reflexão-ação a partir da e com a tecnologia aliada à competência, à autonomia e ao desejo, movendo o tutor para a criatividade em suas estratégias pedagógicas.

Para Kafai et al. (1999), na busca por mais aperfeiçoamento é possível adquirir, com as experiências vivenciadas, mais fluência tecnológica que pode ser usada adequadamente a favor de alguém. Como exemplo disso, aplicativos e demais recursos digitais que não foram criados com finalidades educacionais integraram-se a PPT. A fluência corresponde a um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida, com aplicação contínua do que foi assimilado, com adaptação às mudanças e com aquisição de mais conhecimentos com vistas a melhorar a aplicabilidade da tecnologia às necessidades tanto profissionais como pessoais (KAFAI et al., 1999).

Adquirir fluência tecnológica implica a habilidade de confrontar desenvolvimentos novos com desenvoltura e na resposta parcial aos anseios de uma “alfabetização” que está constantemente em fluxo e mediada pelo desenvolvimento tecnológico (AMARAL; AMIEL, 2013). De acordo com Kafai et al. (1999, s/p), a ideia de fluência com as tecnologias denota a “capacidade de

reformular conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente, bem como produzir e gerar informação (em vez de meramente compreendê-la)”. Percebemos, então, que a FTP está relacionada à capacidade criativa daquilo que podemos fazer com as tecnologias que permeiam os espaços educativos atualmente. Nesse sentido, Filatro (2004) aponta que o desafio da cibercultura no contexto educacional vai além de apenas ensinar a utilização dessas tecnologias, pois:

[...] trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em uso simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica. (FILATRO, 2004, p. 45).

Nessa acelerada e incessante transformação da tecnologia podemos ver muitas interpretações para a fluência tecnológica que decorrem desde um simples exercício de digitar textos até a atividade do *hacker* (DEMO, 2012). Segundo Mit Media Lab (2015), a fluência tecnológica implica em saber construir coisas com as tecnologias, contendo significado com essas ferramentas. Isso significa que, para fins educacionais, além da fluência tecnológica, precisamos unir uma fluência pedagógica. Para tanto, necessitamos entender que a EAD:

[...] caracteriza-se por ser um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica, imbricadas uma na outra. A primeira pelo sistema de tutoria, a segunda pelo sistema de comunicação que está a serviço da primeira para viabilizar a mediação pedagógica. (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008, p. 335).

No mesmo sentido, Schlemmer (2011) também aponta que, no contexto da Educação mediada por tecnologia, ocorre um acoplamento tecnológico digital entre uma máquina autopoietica (humano) e outra alopoietica (tecnologia) na interação entre o humano e o digital, se expressando pelo nível de apropriação das fluências tecnológica e pedagógica que estão completamente imbricadas e se materializam pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas. Na EAD a fluência pedagógica corresponde a um saber *o que fazer* e *como fazer*, ou seja, à competência e à autonomia, respectivamente, mediante a integração de tecnologias como condição necessária para que o ensino-aprendizagem aconteça. É a habilidade em tirar proveito pedagógico da tecnologia, por isso, “fluência pedagógica e tecnológica são

convergentes, inseparáveis na modalidade a distância” (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 8) e, então, entendemos que o tutor,

ao monitorar no ambiente virtual, os recursos e atividades dos alunos está trabalhando com conhecimentos técnicos, práticos e emancipatórios, portanto, pedagógicos. Recursos e atividades foram definidas no planejamento didático do professor e o tutor precisa conhecer os conteúdos, o planejamento, o material didático, [...]. Nesse contexto, além da fluência tecnológica o tutor precisa da fluência pedagógica. [...] A fluência pedagógica relaciona-se à clareza didática e compreensão que o tutor possui sobre os conteúdos curriculares e a organização didático-metodológica do curso, aspectos esses que auxiliam no desenvolvimento de interação e respostas para as situações-limites dos alunos. (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 3-7).

À fluência tecnológica soma-se o conhecimento pedagógico, que é a fluência pedagógica e que “possibilita contextualização, explicações, exemplificações, utilizando outros termos quando necessário, sem perder o significado central dos conteúdos” e, assim, temos a FTP que “consiste na clareza epistemológica, conhecimento dos conteúdos curriculares e questões didático-metodológicas que peculiarizam o processo ensino-aprendizagem” (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 8 e 5) na modalidade EAD, potencializando-o.

Para as autoras supracitadas a complementação do pedagógico com o tecnológico dialoga com uma das dez competências de Perrenoud, que é a de conhecer as possibilidades e dominar os recursos, cujo conhecimento possibilita, aos professores e tutores, fazerem o reconhecimento, a avaliação e a tomada de decisões a respeito da potencialidade de um recurso tecnológico em virtude dos seus objetivos e conteúdos. A fluência tecnológica está em função da fluência pedagógica, de modo que uma subsidia a outra. Não são isoladas e nem ocorrem uma após a outra, mas simultaneamente. Essa simultaneidade é o que permite gerar ações para a produção de conhecimento, e:

O conhecimento das possibilidades da ferramenta tecnológica viabiliza a implementação de atividades relevantes pedagogicamente e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Sendo a aprendizagem um processo sempre em construção, a criação de condições de integração da tecnologia a prática pedagógica perpassa de um conhecimento para outro mais complexo. Essas releituras das possibilidades são necessárias ao tutor para que ele coloque em “cheque” seu modo de pensar e, a partir desse desequilíbrio, produza uma nova possibilidade pedagógica, confrontando certezas anteriores. (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 4).

O conhecimento produzido pelo tutor sobre a FTP é o que sustenta suas ações de tutoria e possibilita a produção do novo na PPT. A FTP é o que subsidia a

criatividade no ensino-aprendizagem. Desse modo, o tutor pode construir seu conhecimento quando age sobre um recurso educacional, subtraindo suas informações e aplicando suas próprias conclusões sobre sua ação em diferentes momentos da mediação pedagógica (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013). Sendo fluente é possível realizar a integração das ferramentas do Moodle, com autonomia e competência, mantendo o desejo pelo sucesso do ensino-aprendizagem. Além disso, o tutor oferece base e condições para que o estudante também construa sua fluência.

Amaral e Amiel (2013, p. 04) afirmam que “não basta dar um computador ao professor e esperar fluência, nem transposição didática, da mesma maneira que o uso contínuo de novas mídias pelos alunos em nada garante um alto nível de fluência”. É preciso somar à tecnologia a mediação e a contextualização com o conhecimento para que futuros educadores dialoguem fluentemente com as tecnologias. Quando o tutor, além de desenvolver a sua fluência, auxilia no desenvolvimento da fluência dos estudantes, ele está performando, forjando a sua performance.

Na UAB/UFSM, o contato com a tecnologia dá-se, basicamente, com a plataforma Moodle, tanto para o tutor quanto para os estudantes. O Moodle é a “sala de aula” onde acontece o processo ensino-aprendizagem e a PPT, sendo o ponto de partida do desenvolvimento da FTP. Para Santos (2002, p. 426), “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem”. Sendo fluente o tutor desenvolve a usabilidade das ferramentas do Moodle, interage com o estudante e o incentiva a também interagir com seus colegas, num ritmo que faz o ensino-aprendizagem acontecer. Na EAD, a performance do tutor é dotada de uma dinâmica que contempla as necessidades de um trabalho em equipe. Essa dinâmica é, em parte, movimentada pelo desejo.

O Moodle pode ser novidade para uma parte dos estudantes, fato que deve ser considerado pelo tutor que terá de exercer um papel de guia, orientando em relação ao novo. A FTP auxilia a entender que conhecer sobre o uso do computador e elaborar ações com novas mídias consistem em competência e em saberes importantes ao tutor e, por outro lado, compreender que não é somente o domínio instrumental e a habilidade de nomear as tendências atuais, as plataformas e

serviços que definem a fluência, pois ela envolve uma reflexão mais profunda, crítica e contextualizada (AMARAL; AMIEL, 2013). Em conformidade, temos que:

[...] educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de **competências** suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias [...]. (BRASIL, 2000, p.45, grifo nosso).

A PPT exige o desenvolvimento da FTP, de modo que a exploração das tecnologias, o desenvolvimento das habilidades, a criação de competências e possibilidades de aplicação destas tecnologias sejam constantemente intensificadas. Então, novamente, temos imbricados os princípios da competência e da autonomia na tomada de decisões, fundamentadas no conhecimento. Na condição de tutor há a necessidade, conforme Kafai et al. (1999), de três tipos de conhecimento para ser fluente: **1) as habilidades contemporâneas**, correspondendo à capacidade de usar programas, com aplicação imediata; **2) os conceitos fundamentais**, com explicação sobre o como e o porque da tecnologia e dicas de suas oportunidades e limitações; **3) as capacidades intelectuais**, correspondendo à capacidade de aplicação da tecnologia em situações complexas, e à capacidade de instruir os estudantes a usarem a mídia em proveito próprio. Esses conhecimentos adquirem significado e corpo na construção e desenvolvimento da performance por estarem relacionados com a competência, autonomia e desejo.

Sonego (2014), com base em Kafai et al. (1999), apresenta uma descrição ampliada desses três conhecimentos. As **habilidades contemporâneas** implicam em saber usar aplicativos básicos, como ligar, desligar e usar softwares, cuja aprendizagem ocorre ao longo do tempo, sendo um conceito importante tanto às necessidades do mercado de trabalho como à experiência prática e à construção de novas habilidades. Condizem à fluência técnica os conhecimentos básicos da operação da máquina. Os **conceitos fundamentais** são considerados como princípios básicos de rede e informação que sustentam a tecnologia e explicam o como e o porquê da tecnologia da informação e suas limitações. Esses conceitos permitem melhor compreensão das tecnologias e acompanhamento da sua evolução. Condizem à fluência prática que é relacionada com a mediação. As **capacidades intelectuais** potencializam a capacidade de resolução de problemas

inesperados e instigam um pensamento mais abstrato a respeito da informação e da sua manipulação. Fazem referência à fluência emancipatória (SONEGO, 2014).

Adquirir fluência implica, além desses três conhecimentos e do conhecimento das ferramentas, saber empregar essas ferramentas nas mais diversas situações. Nesse sentido, a fluência técnica envolve o conhecimento sobre o uso das ferramentas e do modo como construir algo importante com elas, sendo que a fluência tecnológica envolve uma capacidade de expressão, de exploração e de realização de ideias com novas tecnologias, aproveitando-as para refinar a aprendizagem em outros domínios (PAPERT; RESNICK, 1995).

Cada recurso tecnológico possui potencialidades específicas que contribuem para incentivar o desenvolvimento da fluência que, por sua vez, desenvolve a performance. Assim, o tutor adquire habilidades e o entendimento de que “diante das transformações tecnológicas do nosso tempo e da ubiquidade de novas mídias, o desenvolvimento de competências e habilidades nesta área é visto como primordial” (AMARAL; AMIEL, 2013, p. 03). Com base nesse desenvolvimento o tutor pode se constituir como um profissional capaz de criar significados com as condições oferecidas pelas tecnologias e recursos educacionais, para que sejam empregados na vivência da sua função. Isso faz a FTP tão necessária à performance do tutor e ao processo ensino-aprendizagem. Ainda, para os mesmos autores:

Atingir um alto nível de fluência tecnológica permite um nível de conforto com o momento tecnológico atual e habilidade de confrontar novos desenvolvimentos com certa desenvoltura. [...] Fluência tecnológica responde parcialmente aos anseios de uma “alfabetização” sempre em fluxo e mediada pelo desenvolvimento tecnológico (AMARAL; AMIEL, 2013, p. 3).

O desenvolvimento dos níveis de fluência ocorre a partir das experiências vivenciadas diretamente com a tecnologia e aliadas ao conhecimento teórico e reflexão. A FTP é calcada no conhecimento, na reflexão, na ação e na inovação, permitindo que a PPT aconteça. No instante em que o tutor desenvolve FTP alicerça as bases da sua performance e consegue inovar no ensino-aprendizagem a partir das TER ou de tecnologias possíveis de receber funções educacionais.

Performar por intermédio do Moodle, que é uma tecnologia educacional, requer um nível de FTP que seja capaz de garantir a aprendizagem a distância. É essa fluência que permite o tutor implementar monitoramento, ser criativo, desenvolver habilidades educativas, interagir, colaborar e se presencializar ao

estudante. O Moodle dispõe de ferramentas com as quais o tutor precisa ter fluência para,

implementar monitoramento eletrônico em torno da interatividade, interação, colaboração [...] essenciais no processo ensino-aprendizagem a distância. Pelo monitoramento o tutor consegue fazer diagnósticos dos avanços e dificuldades dos estudantes, auxiliando, com esses dados, o professor na implementação e avaliação das atividades. (SCHNEIDER, 2012, p. 74).

Percebemos, então, que a PPT é um processo profundo e complexo que exige fluência nas tecnologias, para que seja possível a interatividade, a interação e colaboração entre o par tutor-estudante, além do monitoramento que possibilita tais diagnósticos. Esse conjunto todo potencializa um PEAC e atribui ao tutor significativa responsabilidade dentro desse processo. Em concordância, Mallmann et al. (2011) reforçam que na UAB/UFSM o tutor se responsabiliza pelo monitoramento investigativo de ações e operações que os estudantes realizam durante o estudo de conteúdos curriculares.

Ao longo da pesquisa obtivemos dos tutores respostas como: “Considero muito importante a realização de cursos, que deveriam ser ofertados pelo NTE com intuito de “reciclar os tutores”, estimulando e melhorando a fluência tecnológica dos tutores”; “Contudo, acredito que as tecnologias surgem muito rapidamente, assim, implica que devemos estar constantemente nos capacitando”; e “[...] já faz tempo que trabalho no Moodle, mas é preciso se atualizar a cada momento, pois sempre tem algo novo surgindo”. Nesse sentido, corrobora Schneider (2012) ao assinalar que para obter fluência não basta apenas saber como se usa determinada tecnologia, mas sim, o que é possível criar com ela após conhecer sobre seu funcionamento e finalidades. Ser fluente com as tecnologias em Educação é algo que envolve competência, autonomia e desejo em explorar o potencial que possuem, revertendo-o em criatividade no ensino-aprendizagem, sendo que a FTP “se desenvolve ao agir sobre o objeto transformando-o, modificando-o, adaptando-o ao contexto e aos objetivos de situações educacionais específicas” (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 5).

A PPT requer a ampliação do conhecimento do tutor sobre a FTP, o que precisa ser alicerçado nos níveis de fluência técnica, prática e emancipatória. A fluência técnica envolve a capacidade de saber cada vez mais sobre a utilização do computador e a capacidade de utilizar diversas ferramentas e programas. A fluência prática inclui as capacidades de criar e resolver AE com o computador, de

compreender tudo o que pode ser criado com determinada ferramenta, de criar e resolver atividades com base em suas próprias ideias. Na fluência emancipatória, situam-se as capacidades de utilizar a tecnologia contribuindo com a comunidade na Internet, de modificar e ampliar AE já criadas, de compreender conceitos relacionados com estas atividades mediadas por TER e de utilizar estes conceitos em outros contextos e atividades (SCHNEIDER, 2012). Em consonância, Mallmann et al. (2013) enfatizam que a performance pedagógica é um processo complexo que exige do tutor a ampliação dessas três fluências para que potencialize ainda mais sua performance em relação à criatividade na elaboração de ações no ensino-aprendizagem, de modo que a competência garanta o conhecimento, a autonomia direciona o processo e o desejo concretiza. Assim, sendo, a FTP:

[...] reúne conhecimentos e práticas, teoria e ações, é saber fazer o melhor em cada situação, com cada recurso, sendo que não acontece no imprevisto, é resultado de formação. Ela possibilita a articulação do processo ensino-aprendizagem, indica maior nível de aprendizagem, a qual responde pela mudança de comportamento com obtenção de êxito em um saber fazer. (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 4).

Logo, ao passo que essas fluências são desenvolvidas, a performance do tutor adquire potência e se amplifica na integração da tecnologia. Corrêa (2005, p.14) ressalta que “mais que artefatos, os recursos tecnológicos podem e devem contribuir para a melhoria do indivíduo, neste caso, em especial, para o processo ensino-aprendizagem da sociedade contemporânea”. Dessa forma, se as tecnologias estão presentes nesse processo, logo possuem significativas e amplas condições de auxiliarem na formação do estudante. Isso motiva a inserção de recursos educacionais instigadores da ação pedagógica no ensino superior, gerando conhecimento e não apenas como mero atrativo. Integrar tecnologias não significa somente incluir recursos *online*, aplicativos, AVEA ou *softwares*, mas fazê-los produzir potência, unidos aos materiais didáticos, resultando em conhecimento, interatividade, interação e colaboração, pela mediação pedagógica, com transposição didática e produção de conhecimento (JACQUES, 2014).

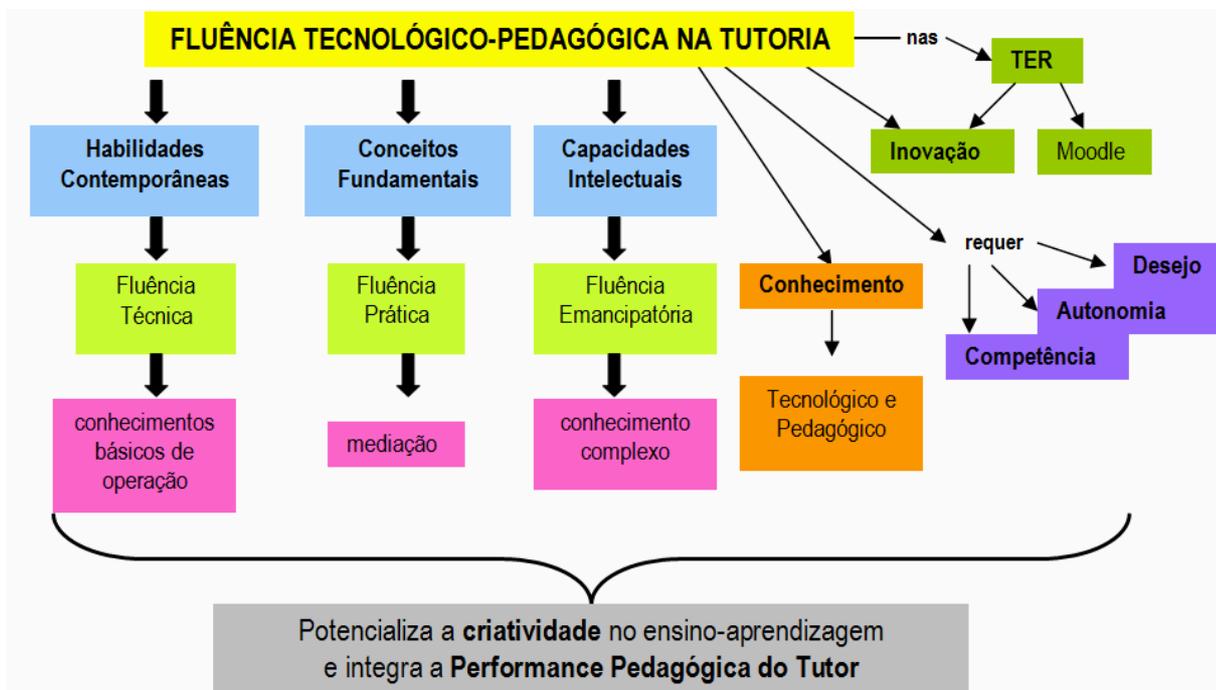
Semelhante a performance, o conceito de FTP é demasiadamente amplo, mas não polissêmico. Além de tudo o que os autores disseram, podemos definir a FTP como a competência, a autonomia e o desejo em integrar, dominar, usufruir e obter proveito da tecnologia aplicada ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas para potencialização do ensino-aprendizagem; é explorar,

criativamente, os modos como a tecnologia pode resultar nessas estratégias; é unir o conhecimento sobre uma determinada tecnologia com o conhecimento sobre um determinado conteúdo em uma estratégia pedagógica criativa, fazendo essa união produzir conhecimento no estudante; é ter o conhecimento sobre a Internet e suas redes de comunicação e de distribuição de informações e materiais, sobre as licenças e termos de uso desses recursos e softwares, incluindo os aspectos positivos e/ou negativos dos seus possíveis usos; é promover o ensino-aprendizagem tirando proveito das tecnologias que, conforme surgem, inserem-se no contexto educacional.

A FTP é princípio que integra a performance por solicitar ação, competência, autonomia, desejo e transformação, dado que fluência exige movimento de aprendizado, estudo e atualização, pois as tecnologias se transformam e transformam as estratégias pedagógicas, sendo necessário o tutor acompanhar essas transformações, mantendo-se fluente tecnológica e pedagogicamente.

Sintetizamos os conceitos da FTP na tutoria no mapa da figura 13:

Figura 13 - Conceitos da FTP na tutoria



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme já dissemos, a FTP abre possibilidades para a criatividade, próximo conceito.

5.2 CRIATIVIDADE

A palavra *criatividade* tem origem no latim *creatus*, do verbo infinitivo *creare*, que significa criar, inventar, produzir algo novo. No Dicionário Houaiss, significa a “1 qualidade ou característica de quem ou do que é criativo 2 inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar”, e o termo *invenção* é definido como a “imaginação produtiva ou criadora, capacidade criativa”. O Dicionário Aurélio conceitua *criatividade* como a “2. capacidade criadora; engenho, inventividade”, e *invenção* como “1. Ato ou efeito de inventar, de criar, de engendrar. 2. Coisa nova criada ou concebida no campo da ciência, da tecnologia ou das artes”.

Mediante estas definições, para o contexto desta pesquisa entenderemos ambos os termos como sinônimos. No entanto, decidimos dar preferência pelas terminologias *criativo* e *criatividade* para designar o PEAC e tudo o que o tutor desenvolve em termos de estratégias pedagógicas. Os termos *invenção* e *inventivo* empregaremos para designar a performance como invenção pedagógica em âmbito mais geral, ou quando mais conveniente em relação a autores citados. Esclarecemos que há autores, como Henz (2009), que se contrapõem em relação à criatividade. Para este autor,

[...] seria interessante deslocar-nos do uso de “criação” ao da palavra “invenção”, como um recurso de prudência. Então, essa problematização diz respeito a pensar que a palavra criação é um termo romântico, é o apanágio do nada. Alguns estudiosos referem que o termo criação não é um termo frequente nos textos do período que antecede o século XVIII. Por outro lado, o termo invenção é uma expressão latina retirada da retórica, que implica a acepção de **achar algo que não está lá, vai ser feito**. Proponho repensar a noção de criação que é forte no romantismo do século XIX. *Inventio*: esse termo não tem a conotação divina do “criador” que traz algo novo. Inventar é a arte de achar. (HENZ, 2009, p. 147, grifo do autor).

Não consideramos, para efeitos desta tese, a criatividade como algo com conotação divina, nem mesmo a invenção como apenas um achado, mas como um processo ensino-aprendizagem com desenvolvimento de estratégias pedagógicas para além das atribuições que os documentos, a legislação e a instituição dizem que o tutor deve cumprir. São as alternativas, as pequenas ações e meios criados pelo tutor, mediante as necessidades constatadas na interação com o estudante e com seus papéis na tutoria.

Nosso desejo é entendermos a criatividade na PPT como a elaboração de estratégias pedagógicas que melhoram a fluidez e potencializam o ensino-

aprendizagem, tornando-o criativo. Com base no que constatamos, ao longo da pesquisa, parte dessas estratégias dizem respeito ao *como* se “fazer presente” aos estudantes, conforme percebemos na fala de T12 ao dizer que “quando tu recebe uma dúvida de um aluno, tu tem que pensar como responder. Às vezes, o melhor nem é dar a resposta pronta, é fazer um desafio apoiando ele, porque ele precisa saber que você está ali junto com ele, mesmo estando longe” (T12). Nesse caso, a criatividade se dará a partir da necessidade de estabelecer uma aproximação com o estudante pela interação e colaboração pelo Moodle, ou seja, a distância. Para tal, a FTP é requisitada.

Vemos que a criatividade, em Deleuze (1999) tem associação com uma necessidade, pois o autor afirma que é preciso uma necessidade e que isso é algo bastante complexo, fazendo com que um filósofo se proponha a inventar ou a criar conceitos. Para criar há, do mesmo modo, a necessidade de se estar aberto as suas possibilidades advindas dela. Para Deleuze (1999, p. 6) “um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade”. A necessidade, portanto, é como o desejo (MALLMANN, 2008) que pode impulsionar o PEAC, dado que diante dos desafios e dificuldades de aprendizagem, apresentados pelos estudantes, o tutor se vê na necessidade de pensar um ‘*o que fazer*’, um ‘*o que agir*’, um ‘*o que ser criativo*’ na solução que oferecerá, fato que faz da performance invenção pedagógica. Essa atitude promove a transformação porque provoca imaginação, reflexão e, conseqüentemente, ação. Diz-nos Conte (2012, p. 118-119) que:

Cada vez mais, falar da performance é trazer à tona as possibilidades imaginativas, num agenciamento dos sentidos [...] que produzem novas modelagens, compreensões e percepções para além da teoria dominante da representação”. [...] Há na performance um princípio de aprendizagem enquanto ação de transformação criadora, no sentido de que os sujeitos enquanto transformam o mundo, sofrem os efeitos de sua ação, transformando-se.

A transformação criadora vem de uma necessidade que na tutoria corresponde à necessidade de produzir conhecimento. O tutor é quem motiva, identifica problemas de aprendizagem e se comunica empaticamente, assim, obtendo referências, subsídios para sua criatividade. Isso inclui, do mesmo modo, a FTP e a interação e colaboração por viabilizarem a motivação, a percepção do processo ensino-aprendizagem, o pensamento acerca da performance na tutoria, e a comunicação por meio da qual o tutor demonstra proximidade e empatia.

Conforme Pelaes (2010, p. 6) “o tema “criatividade” tem sido abordado em diferentes áreas, caracterizando a natureza dialética e interdisciplinar do conceito, que se estabelece como um valor contemporâneo, ajustado aos objetivos mais diversos”. Além disso, a criatividade sugere a existência de novos fenômenos por meio da capacidade de investigar possibilidades e, dentro do conhecimento, “o conceito de criatividade caracteriza a expressão de um processo cognitivo, que transforma a realidade e produz o “novo”, rompendo com as barreiras do conhecido, estabelecendo novas relações” (PELAES, 2010, p. 9). Desse modo, o ensino-aprendizagem pelas TER é um processo cognitivo, no qual o tutor produz o novo quando desenvolve criatividade a partir de relações estabelecidas entre diferentes elementos e participantes desse processo, que o permitem ser criativo.

Conte (2012, p. 125) nos fala que “a poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo (re) elaborar e (re) fazer de ideias e identidades no espaço educativo compartilhado”, e Pineau (2010) nos fala da emergência de uma nova poética dos estudos da Educação, de uma pedagogia crítica performativa que vem ao encontro da necessidade de criatividade no agir dos seus profissionais. Essa pedagogia corresponde à criatividade que o tutor pode desenvolver em termos de estratégias pedagógicas na interação com o estudante e com suas atribuições de tutoria. Imbricada a isso está “a valorização da ação criativa” como “uma das maiores características da performance” no ensino-aprendizagem e, justamente, por esse fato “não pode ser compreendida simplesmente como desempenho, com a conotação de mensuração da eficiência” (MALLMANN, 2008, p. 25-27) para que resulte em um PEAC.

Nickerson, Perkins e Smith (1997) dizem que a criatividade exige um pensamento reflexivo para detectar erros e transformar produtos ou situações, e analisam quatro componentes contidos nela, que são:

1) As capacidades, que podem ser entendidas como competências necessárias a um determinado profissional, contendo: a fluidez de ideias, que se refere à produção de grande quantidade de ideias com rapidez e desembaraço; as associações remotas, que se referem aos indivíduos criativos capazes de realizar associações remotas, tendo uma hierarquia associativa estendida; e a intuição, que é a capacidade de conseguir conclusões sólidas a partir de uma evidência mínima. As capacidades estão relacionadas com a FTP e com o princípio da competência, de Mallmann (2008).

2) O estilo cognitivo, em que a criatividade tem a ver com os hábitos de processamento de informação. Aqui temos: a capacidade de detectar problemas, em que são exploradas várias alternativas de solução; o pensamento janusiano, que consiste em partir de uma ideia e levá-la à ideia oposta, visualizando ambas; a dependência/independência do campo, em que não se pode chegar a uma generalização, pois em certas situações é melhor a independência em outras é preferível a dependência para expressar a criatividade. Tem a ver com o caráter performativo da performance do tutor no âmbito da EAD.

3) As atitudes, que incluem a originalidade, o compromisso com a tarefa; a retroalimentação e administrar-se dentro de sua realidade. Esta realidade pode ser a do contexto do ensino-aprendizagem mediado pelas TER.

Tanto o Estilo Cognitivo como as Atitudes se relacionam com a FTP e com o princípio da autonomia, dado as TER na EAD.

4) As estratégias, que podem potencializar a criatividade como, fazer analogias, realizar transformações, enumerar atributos, analisar suposições, delimitar o problema, definir cotas de ideias, buscar um novo ponto de entrada para a situação. Paraphrasing Mallmann (2008) organizar estratégias é importante para que se saiba lidar com situações adversas que podem surgir durante o desenvolvimento de uma situação criada. As estratégias, por solicitarem tecnologias no contexto da EAD, se relacionam com a FTP e com o princípio do desejo.

A PPT pode encontrar apoio nesses quatro componentes para desenvolvimento da criatividade, juntamente com a FTP, pois no contexto da EAD esses componentes solicitam que o tutor tenha FTP para que possa exercê-los, além de saber interagir e colaborar. Mas, isso não resume a performance como uma mera metodologia de como atuar criativamente, porque:

A metodologia da performance é um comprometimento íntimo, somático, uma maneira de *sentir o pulso*, os ritmos, as nuances e as idiossincrasias sinestésicas do comportamento humano comunicativo.[...] Os métodos da performance constituem-se de diversas maneiras; ainda assim, cada um demanda um comprometimento [...]. A metodologia da performance é uma *encenação reflexiva*: ao mesmo tempo uma imersão e uma reflexão feita possível pela copresença do *eu* que atua. [...] Por fim, é o processo dialético de experimentar e interpretar que distingue a metodologia da performance do mero atuar. (PINEAU, 2010, p. 103).

A criatividade exige métodos, comprometimento, esforço, reflexão, tempo, errar e acertar, correspondendo às capacidades de criar, de inventar, de fazer algo que se diferencia daquilo que já foi feito, levando em si um conhecimento. Nesse

pensamento é que entendemos que a performance do tutor reposiciona as práticas educativas, sendo um espaço de transformação e invenção, com potencial para produzir alternativas inéditas, pois é rompendo performativamente com práticas repetitivas que a performance torna-se possibilidade inventiva (ICLE; BONATTO, 2017). Para tanto, consideramos pertinentes as capacidades, o estilo cognitivo, as atitudes, os aspectos poéticos e estéticos da performance e as estratégias pedagógicas desenvolvidas no desejo do PEAC, constituindo a performance do tutor como invenção pedagógica. Para Conte (2012, p. 81) “a estética é, num sentido amplo, uma forma que, através da beleza, busca cativar e interessar por meio do prazer estético, e assim, repensar e transmitir um conteúdo a alguém”.

Nesse sentido, o tutor quando, por meio de uma interação dialógica, envolvendo as habilidades socioafetivas e a criatividade, elabora e exerce seu modo de auxiliar, de interagir, de atender e de produzir o conhecimento com o estudante, está sendo, como diz Conte (2012) “um esteta”, por ser isso uma preocupação estética e um comprometimento tanto ético como político, ou seja, ato responsivo no PEAC. O ato responsivo é tanto ético como estético. Com base em Bakhtin, Jacques (2017, p. 92) define atos responsáveis e responsivos como “ações concretas, intencionais, de alguém situado que responde algo de modo responsável, com compromisso ético”. É um ato ético e o ato estético é o ato de criação. Segundo autora, “o ato é o agir humano, mas não a ação por si só. É ação que transforma” (JACQUES, 2017, p. 63).

A criatividade envolve FTP, os princípios da competência, da autonomia, do desejo, iniciativa, autoconfiança, interação, geração de ideias e sensibilidade, entre outras habilidades, que possibilitam o PEAC. Conforme Tuda e Santos (2011, p. 7), a criatividade “é identificada como um conjunto de habilidades intelectuais e cognitivas” que estão incluídas nesse processo e, também, são os conceitos fundamentais da FTP, dado que nesta trabalhamos com as capacidades intelectuais. Alencar (2007, p. 48) afirma que a capacidade de criar,

pode ser expandida a partir do fortalecimento de atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos pessoais que predispõem o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa. Ademais, que a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida [...].

Pensar é necessário para criar e criar é pesquisar. O tutor tem oportunidade de ser criativo pela pesquisa, então, pesquisar e imaginar/refletir é o que faz da sua

performance uma invenção pedagógica. O desejo de procura pode solicitar questionamento junto aos estudantes na intenção de desenvolver essa criatividade, visto que “a problematização e o questionamento não podem ser substituídos no processo do aprender e do ensinar” (CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015, p. 4). Como a criatividade não acontece por acaso, é dos retornos desses questionamentos que o tutor, ao empregá-los e gerenciá-los, desenvolve sua criatividade. Isso está relacionado com a capacidade de o tutor elaborar soluções para problemas no ensino-aprendizagem com os quais se depara durante a interação com os estudantes, com o material didático e com a tecnologia. Percebemos que “a criatividade é entendida enquanto campo interdisciplinar e que sugere a existência de novos fenômenos, através da capacidade de investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas” (PELAES, 2010, p. 7).

A criatividade na PPT está diretamente relacionada com a interdisciplinaridade devido as diferentes áreas a que o tutor está ligado, além da FTP, pois é com base no conhecimento tecnológico e pedagógico que elabora estratégias pedagógicas, auxiliando os estudantes em suas necessidades de aprendizagem. Portanto, a criatividade na tutoria adquire peso significativo e também por estar ligada à inovação no ensino-aprendizagem mediado por TER. Por inovação entendemos a atribuição de novas funções e qualidades, melhorando algo que já existe. Um processo educativo inovador promove ações voltadas para o estudante e sua aprendizagem, incentivando sua autonomia (PADILHA; ZABALZA, 2016), o que leva a PPT, como processo profundo e complexo, a se instaurar quando o tutor abre-se à transformação e assume sua performance como “um processo de autoformação e de criação transformadora” (CONTE, 2014, p. 543). A performance, então, não é definida a priori e tem na criatividade condições para sua instauração e transformação, desde que o tutor use de competência, autonomia e desejo.

A criatividade pode favorecer além da realização de funções preestabelecidas e impedir a PPT como uma prática estática, sem reflexão e associação. Cabe, então, ao tutor, em meio a suas inquietações e ao que se depara, pensar ações criativas como possibilidades de suprir necessidades no ensino-aprendizagem. Conforme Pineau (2010, p. 97):

A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades,

mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas.

O tutor se constitui *performer* ao passo que instaura sua performance. Performar no ensino-aprendizagem para que seja criativo significa a ação pela qual o tutor produz conhecimento referente à sua própria performance, ou seja, quando produz o *como* a sua performance acontece, ainda que ele próprio não esteja plenamente consciente de que o faz. Nesse ato, a criatividade tem relação com o pensamento, com a reflexão e os elementos que o tutor possui a disposição interferem de modo positivo, ou negativo, em sua performance, sendo que os *performers* precisam estar preparados para lidarem com isso com profundo conhecimento do ofício e regras somados à experiência, à atenção e à prontidão, elementos fundamentais para uma performance competente (BIANCALANA, 2010).

Realizada no seu próprio movimento, a performance causa desconforto tanto ao tutor como ao estudante. É processo não finalizado, contínuo, colaborativo e, por isso, interativo, em que ambos, numa relação mediada diretamente pela tecnologia, contribuem mutuamente ao sucesso deste processo, dando origem a uma produção criativa (ELLIOTT, 2006). Essa produção depende de uma negociação social compreendida como uma delimitação e identificação de limites pessoais, interesses, metas, objetivos e que visa o direcionamento e consequente desenvolvimento da própria produção criativa (ELLIOTT, 2006).

A colaboração bem sucedida é dependente de negociação social para evoluir e orientar o desenvolvimento da produção criativa em grupo. A negociação social pode ser implícita e desconhecida aos estudantes, mas deve ocorrer como resultado da comunicação que é exigida pela colaboração (ELLIOTT, 2006). Essa produção de grupo caracteriza a performance como invenção pedagógica e como colaborativa entre tutores, professores e estudantes, logo, em equipe.

Interagindo com o estudante o tutor encontra possibilidades de ser criativo, pois é na interação dialógica que o tutor aprende seu ‘*o que fazer*’, seu ‘*o que agir*’ e seu ‘*o que ser criativo*’ para fazer da sua performance invenção pedagógica. A curiosidade, o interesse, os materiais didáticos, a teoria, a comunicação e os recursos tecnológicos constituem referenciais para a criatividade, para seu ‘*o que fazer*’. Segundo Pineau (2010, p. 98), “a poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo fazer e refazer de ideias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula”, ou do Moodle,

que é o espaço compartilhado do ensino-aprendizagem na EAD, onde a ação do tutor engloba e integra tudo isso como performance pedagógica. Consoante com Carlson (2009, p. 218) “a performance implica não apenas fazer ou mesmo refazer, mas uma autoconsciência sobre o fazer e o refazer”. Além disso:

Os fatores circunstanciais e os fatores individuais [...] interferem na qualidade de qualquer Performance. Há, ainda, os imprevistos, que também afetam [...]. Os fatores circunstanciais são afetados pelo local, a época, a cultura, as relações sociais, os contatos estabelecidos durante a vida e as oportunidades aproveitadas. Os fatores individuais comportam o estado de saúde ou emocional do performer, a disciplina, a determinação, a sensibilidade e, especialmente, o desejo. (BIANCALANA, 2016, p. 185).

Esses fatores interferem no desenvolvimento da criatividade, sendo que os imprevistos, o estado emocional abalado, as relações sociais repercutem positiva ou negativamente na PPT que, por sua vez, “interfere nos modos de ser, de pensar e agir” (MALLMANN, 2008, p. 32) dos profissionais da Educação. Para Corrêa (2008, p. 25), “através da ótica vygotskyana, entende-se que ainda existe outro influente na criação: o meio ambiente que circunda os sujeitos. Logo, por mais individual que pareça, toda criação deixa transparecer sempre um coeficiente social”.

Como a PPT não é preestabelecida, ela vai se constituindo conforme as necessidades de aprendizagem surgem durante o processo ensino-aprendizagem, correspondendo à criação das maneiras de exercer a tutoria, das maneiras de ser tutor, envolvendo mais do que a repetição de um modelo acabado, pois solicita a pesquisa e a reflexão, a partir das quais a criatividade adquire campo para acontecer. Exercer a tutoria criativamente pede novos procedimentos, novas ações, novos modos de mediação e de interação; pede empatia, presencialidade, competência, autonomia, desejo, FTP (porque lida com tecnologias), recursos, materiais didáticos, teorias, crenças e ideias. Todo este conjunto é o que possibilita a PPT como invenção pedagógica. Acrescentamos, ainda, que a imaginação é “a base de toda a atividade criadora, manifestando-se em todos os aspectos socioculturais e oportunizando a criação” (CORRÊA, 2008, p. 19).

Para Mallmann (2008, p. 25) “a performance é compreendida numa perspectiva positiva, como possibilidade de gerar e compartilhar informações, de exercitar a comunicação. Numa linguagem deleuziana, a performance tem o sabor da criação de linhas de fuga”. Nessa perspectiva:

Sobrecodificar os processos formativos segundo um ideal de condutas, ou de respostas com garantia de verdade, parece que contribui para deter

linhas de criação, matar um desejo de saber e de verdade: investir, então, não em garantias de verdade, mas em desejo de saber e de verdade, vontade de saber e de verdade, abrindo à *interação dialógica*, eis o que parece desafiar à produção de sentidos, fazendo disparar os processos de criação e autoria. (AXT, 2006, p 267-8).

Por isso, não compartilhamos da ideia da performance como algo já definido, mas como a invenção que se forja no desejo de saber, mostrando-se como verdade não acabada, como o que se situa em uma linha de criação que se transforma, se movimenta sempre aberta à interação e colaboração, condição para que produza sentido, criatividade e autoria. A criatividade é desenvolvida quando se pensa maneiras de solucionar os problemas de aprendizagem. A performance consiste, entre outras coisas, no modo criativo como o tutor apresenta as respostas a esses problemas, resultando em conhecimento, em ensino-aprendizagem. São sentidos que podem ser percebidos no modo estético, ou poético, como as palavras são ditas (ou escritas) pelo tutor ao estudante. Logo, “a performance é um evento situado num contexto particular, construído pelos participantes. Há papéis e maneiras de falar e agir. [...]. A função poética ressalta o modo de expressar a mensagem e não o conteúdo da mensagem” (LANGDON, 2006, p. 167). Essa função poética se encontra no modo criativo como o tutor performa com as palavras. Para Axt (2006, p. 265),

[...] em uma palavra, há multiplicidade de natureza dialógica instaurando processos de produção de sentidos, potencializando processos de criação e de autoria. Como diz Bakhtin, é no encontro entre sentidos que se produzem novos sentidos; poder-se-ia dizer, por isso (já numa ótica mais deleuziana), que da heterogeneidade e das conexões entre os heterogêneos é que emergem linhas de criação, de invenção.

A heterogeneidade do público estudantil e todas as suas possíveis conexões refletem na potencialidade criativa do tutor, pois a diversidade e as diferenças promovem a reflexão sobre como conciliar e dialogar com variedade de opiniões. O discurso do tutor precisa mostrar modos criativos dessa conciliação existir e criar significados, fazer sentido. Para tanto:

Criar não é dar livre expressão a um suposto gênio individual ou deixar agir a inspiração. A criação em Bakhtin supõe duplamente a memória coletiva. Do lado do leitor ou ouvinte, face ao objeto criado por mim, porque ele inscreve o que criou em uma cadeia discursiva e assim confere sentido ao objeto. E do lado do próprio criador que cria sempre no diálogo com outros. Para ouvir e fazer ouvir minha voz em um enunciado-objeto é preciso ouvir e fazer ouvir as vozes que nele falam. (AMORIM, 2009a, p. 12).

A partir disso, entendemos que a transformação na PPT, resultante da criatividade do tutor, é tanto externa como interna a ele. Interna por criar a partir do

seu diálogo com os estudantes, e externa por repercutir efeitos nos estudantes que o escutam, inserindo-se em uma cadeia discursiva e coletiva. Só haverá transformação na performance se houver disposição para transformação do pensamento, o que é propiciado pela interação dialógica tutor-estudante.

Nos estudos de Mallmann et al. (2013, p. 318) a performance docente é caracterizada “como ação complexa pelo fato de que é necessário desenvolver aptidões e conhecimentos para organizar e direcionar a prática pedagógica” no contexto das TER, para o que é preciso dispor de FTP. Desenvolver essas aptidões pode significar a criatividade de ações para transformação e produção de conhecimento no ensino-aprendizagem. Icle e Bonatto (2017, p. 22) pensam “a sala de aula como espaço performativo e a educação como ato performativo, possibilitando o desenvolvimento de processos de ensino-criação”. Na EAD, reiteramos que o espaço performativo corresponde ao Moodle, às TER, onde acontece o ato performativo do ensino-aprendizagem. Desse modo, o tutor com FTP e como uma “pessoa criativa desenvolvendo seu potencial cognitivo, será um sujeito ativo, participante e produtor de conhecimento” (CORRÊA, 2008, p. 21), sendo que o ser humano,

[...] como ser criativo busca incessantemente seu crescimento interior, produzindo ciência ou arte em prol da humanidade. Esta busca proporciona o desenvolvimento, fazendo com que ele organize as mais variadas situações criativas que desencadeiam uma multiplicidade de situações na organização e produção do conhecimento. (CORRÊA, 2008, p.15).

A tecnologia trouxe criatividade, inovação e mais democratização para a Educação, potencializando estratégias pedagógicas que, por sua vez, alavancam o ensino-aprendizagem. Criar com tecnologia em Educação significa realizar um processo que é planejado e replanejado conforme as necessidades do percurso, o que envolve, além da FTP, pensar e repensar ações em processo contínuo. Ao ser integrada no ensino-aprendizagem, a tecnologia torna-se referencial para a criatividade. As tecnologias já trazem em si as condições para a criatividade, representando um potencial que pode ser transformado em estratégias pedagógicas, desde que se tenha a competência, a autonomia, o desejo e a FTP necessárias para permitirem a exploração desse potencial. A Web 2.0, como um espaço para ensino-aprendizagem, permitiu o surgimento das tecnologias e nos concedeu a possibilidade de abandonarmos o caráter passivo de espectador e nos tornarmos produtores de conhecimento. São tecnologias, como o Moodle, que promovem e

potencializam a interação, o ensino-aprendizagem em colaboração e a FTP de professores, tutores e estudantes.

Para Abegg e Bastos (2016, p. 62) “as novas possibilidades inauguradas pelas TIC potencializam a criatividade, inclusive nas formas de customização e uso das mesmas”. A integração das tecnologias em rede torna-se meio criador de possibilidades de produção de conhecimento, contato e aproximação entre tutor e estudante, desenvolvendo a FTP. Aí reside a potencialização da tecnologia para o tutor ser criativo na sua presencialidade, no rosto que mostra ao estudante, pois, conforme Axt (2006, p. 266), “sem espaço de criação, o si fica sem o seu próprio rosto; não conseguindo contribuir para a invenção do seu rosto, recebe um rosto pronto que lhe é imposto por sobredeterminação, por sobrecodificação. Perde a possibilidade de autoria”. Disse, nesse sentido, T11 que “no perfil do Moodle a gente coloca a foto, mas se você não interage a foto é só uma foto lá”. Isso significa que é a FTP que fará com que o tutor se movimente e se faça “ver” pelos estudantes.

A FTP possibilita formas criativas de promover a aproximação, a interação e colaboração, tornando os tutores “capazes de pensar de forma criativa, crítica e colaborativa para dominar os ‘aspectos básicos’ para se destacar [...] e para reagir às oportunidades e desafios com rapidez, agilidade e inovação” (TAPSCOTT, 2010). Ao integrar a tecnologia com finalidade criativa, se coloca em foco a intensificação da FTP no ensino-aprendizagem e do próprio ensino-aprendizagem. Isso significa, segundo Tapscott (2010), fazer valer as necessidades de aprendizagem, prezando pela interação, pela descoberta, pelo processo crítico de pesquisa e pelo estímulo à colaboração, fatores condicionantes da criatividade “como elemento fundamental da prática pedagógica do ensino contemporâneo” (CORRÊA, 2008, p. 29).

Apoiado em autores referenciados no capítulo 4, elencamos outros fatores que condicionam a criatividade e nos fazem entender o tutor criativo como aquele:

- Que desenvolve FTP, interatividade, interação e colaboração, que problematiza conteúdos, que faz monitoramento investigativo dos estudantes, que formula desafios, que identifica situações-limite, que incentiva a participação em atividades colaborativas, que identifica a funcionalidade das ferramentas (MALLMANN et al., 2011);
- Que procura novas fontes de informação favorecendo a assimilação do conhecimento pelo estudante, que dispõe de habilidades de empatia, de

mediação, de cordialidade, de liderança e de saber ouvir (MACHADO; MACHADO, 2004);

- Que orienta e desenvolve habilidades para o estudante produzir conhecimento por processo interativo, colocando-se como um “artesão da cultura” no contexto das TER (BERNAL, 2008);
- que estimula autoconfiança, independência, iniciativa, inovação, criatividade e cria sentimento de pertença (BRASIL, 2009b);
- Que estimula o interesse, retorna *feedback*, propicia interação e colaboração (MORGADO, 2003);
- Que estimula a reflexão, a crítica e a aplicação dos conceitos (OLIVEIRA;SÁ, 2015);
- Que utiliza técnicas variadas de investigação para “uma nova cultura” no ensino-aprendizagem, que articula seu sistema, que introduz estímulos, situações instigantes, usando exemplos reais vindos dos estudantes, que tem competência interpessoal, dinamismo, entusiasmo e trabalha em equipe (SOUZA, et al., 2004);
- Que faz o possível para que o estudante não desista, que destaca aspectos positivos nas opiniões dos estudantes e os incentiva (MILL, et al., 2008);
- Que faz da EAD um espaço poético e criativo ao problematizar e dialogar, que media problemas de aprendizagem, que relaciona teoria e prática, que elabora questões provocativas, que fomenta o pensamento, que instiga e sugere (LEAL, 2005);
- Que promove a construção coletiva do conhecimento (BARION; MARQUES, 2013);
- Que promove interação (TENÓRIO et al., 2015);
- Que motiva (TENÓRIO et al., 2016; SOUZA, et al., 2004; MORGADO, 2003);
- Que promove empatia por meio do AVEA (TENÓRIO et al., 2016);
- que faz mediação (BARION; MARQUES, 2013; MORGADO, 2003; TENÓRIO et al., 2015; MALLMANN et al., 2011);
- Que faz ensino e pesquisa (FREIRE, 1996).

Em suma, a criatividade do tutor engloba interação, colaboração, mediação, motivação, empatia e pesquisa/investigação. É por meio dessas ações que o tutor

desenvolve estratégias pedagógicas capazes de potencializar um PEAC. O fato de potencializar o ensino-aprendizagem já significa ser criativo em algo.

Outro fator necessário para o desenvolvimento das práticas escolares, no contexto da EAD, são as Habilidades Sociais Educativas (HSE) que, além de contribuírem com a FTP e com a criatividade, auxiliam na aproximação e evitam a evasão dos estudantes. Sobre esse conceito discutiremos a seguir.

5.3 HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE)

“Procuo interagir de forma cordial, com uma linguagem descontraída, como se fosse de forma presencial”, foi a resposta dada por T11 como seu modo de promover a interação com o estudante. As palavras ‘cordial’ e ‘descontraída’, nos levam a perceber que a socioafetividade faz parte da PPT no momento de interação com o estudante, estabelecendo, assim, uma relação mais próxima e mais afetiva, ‘como se fosse de forma presencial’.

No trabalho e no trato com as pessoas, além das habilidades e competências específicas que cada função requer, ainda há outras habilidades tão fundamentais quanto. A tutoria torna-se exemplo disso no momento da comunicação com o estudante, em que o tutor precisa dispor de algumas habilidades sociais, “denominação dada às diferentes classes de comportamentos sociais, disponíveis no repertório de uma pessoa, que contribuem para a qualidade e a efetividade das interações que ela estabelece com as demais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 518). Afirmam Del Pretre e Del Prette (2006, s/p) que “o campo teórico-prático das Habilidades Sociais teve origem na Psicologia Clínica e do Trabalho” e que “na base do desenvolvimento desse campo encontram-se os conceitos de habilidades sociais e competência social que qualificam um tipo especial de desempenho social”. Essas habilidades,

correspondem a um universo mais abrangente das relações interpessoais, estendendo-se para além da assertividade de modo a incluir as habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação e os desempenhos interpessoais próprios de algumas atividades profissionais, etc. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996, p. 239-240).

Para Del Prette e Del Prette (2001, p. 31) “o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais”, e a “competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho

das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo”. Logo os dois conceitos não se igualam, pois é possível ter habilidades sociais, mas não a competência social para usá-las.

Como o contexto da tutoria é educacional “os desempenhos sociais efetivos da pessoa que se coloca como educador ou instrutor podem ser denominados de habilidades sociais educativas e estão virtualmente presentes em qualquer processo educativo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 95). Sendo assim, as habilidades sociais que o tutor assume são educativas no âmbito da mediação das interações sociais e interpessoais pelo Moodle. Desse modo, é necessária e fundamental sua capacitação nessas habilidades, devido a sua responsabilidade em “ofertar situações de aprendizagem interativas, encorajar as inteligências coletivas, conduzir as discussões, amenizar conflitos, entre outros” (BARBOSA; BARBOSA, 2016, p. 3). Nesse sentido, as habilidades sociais melhoram as condições de interação e colaboração e de rendimento, evitando a evasão do estudante. Portanto, se o tutor possui um conjunto bem elaborado de HSE, terá condições de minimizar conflitos e potencializar o ensino-aprendizagem, pois o desenvolvimento interpessoal, é “entendido como a capacidade para estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 205).

Para Gatti (2003, p. 201) o tutor “é realmente uma figura-chave no processo de criar os laços socio-cognitivos, afetivos e motivacionais, entre o programa e sua proposta e os professores-cursistas” porque se constitui como “elo privilegiado de comunicação entre os professores-cursistas e o material didático, os projetos de trabalho e os professores formadores”.

Del Prette e Del Prette (2001) classificam as habilidades sociais em 7 categorias das quais escolhemos 5 (excluimos a 4 e a 7), estabelecendo relações mais próximas com o labor do tutor na EAD. São elas: 1) habilidades de automonitoria; 2) de comunicação; 3) de civilidade; 5) empáticas; e 6) de trabalho. Vejamos cada uma delas:

1) A habilidade de automonitoramento é:

[...] metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais.

As relações entre pessoas provêm oportunidades frequentes para a aprendizagem de habilidades sociais importantes no ajustamento do

indivíduo. Nessas ocasiões, ao monitorar o seu desempenho, aumenta a probabilidade de alcançar uma boa competência social. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 62).

No contexto da tutoria, o automonitoramento pode ser comparado com o princípio da autonomia do tutor, e possibilita, entre outras coisas, maior probabilidade de sucesso no enfrentamento de situações complexas; análise e compreensão mais acuradas dos relacionamentos; melhora na auto-estima e na autoconfiança; e ajuda na solução de problemas interpessoais, desenvolvendo sua competência social.

2) A habilidade de comunicação é viabilizadora da interação e colaboração entre os envolvidos no ensino-aprendizagem, ou seja, é como um processo mediador, tendo como algumas habilidades principais as seguintes, apresentadas por Del Prette e Del Prette (2001): **a) Fazer e responder perguntas**: habilidade que envolve discriminação e flexibilidade para usar as perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções. Para Barbosa e Barbosa (2016, p. 6):

A habilidade de formular perguntas é essencial ao tutor virtual. Ela envolve diferenciar e saber utilizar as perguntas de acordo com a situação e o objetivo. Para responder perguntas de modo competente, o tutor precisa decodificar a forma, conteúdo e função da pergunta, bem como a disponibilidade da resposta em seu repertório.

b) Gratificar e elogiar: gratificar é relevante nas relações sociais satisfatórias e equilibradas e depende da escuta ativa; elogiar implica coerência entre o pensar, o sentir e o agir e depende de uma acurada discriminação sobre o que, a quem, como e quando elogiar. São duas habilidades que o tutor faz uso no momento em que fornece *feedback*, envia mensagens ou responde aos fóruns; **c) Pedir e dar feedback nas relações sociais**: o *feedback* é uma descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de alguém e as habilidades em provê-lo supõe as de ouvir, prestar atenção e observar ao comportamento do outro. Para melhor sucesso do ensino-aprendizagem o tutor deve priorizar o *feedback* positivo ao negativo; **d) Iniciar, manter e encerrar conversação**: envolve habilidades em apresentar-se e introduzir um diálogo, seja verbal ou virtual, em manter o foco no assunto até seu esgotamento dentro de um tempo estipulado, em concluir a conversa, emitindo algum sinal ou palavras que indique sua finalização. Desse modo, podemos relacionar a habilidade de comunicação ao princípio da competência.

3) A habilidade de civilidade diz respeito às habilidades de urbanidade, cordialidade, como apresentar-se, cumprimentar, despedir-se e agradecer, utilizando formas educadas de conversação (por favor, obrigado, desculpe) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) que o tutor precisa dispor na interação com o estudante, cativando-o.

5) As habilidades empáticas, por sua vez,

[...] são exercidas como reação a demandas que se caracterizam por uma necessidade afetiva do outro. Tais demandas ocorrem quando o interlocutor experimenta sentimentos negativos [...] ou positivos [...] e espera o compartilhamento solidário dos que lhes são significantes ou próximos. [...] pode-se definir a empatia como a capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 86).

De acordo com os autores supracitados, a definição de empatia comporta três componentes que são: o cognitivo (adota a perspectiva do interlocutor, ou seja, interpreta e compreende seus sentimentos e pensamentos); o afetivo (experimenta a emoção do outro, mantendo controle sobre ela); e o comportamental (expressa compreensão e sentimentos relacionados às dificuldades ou êxito do interlocutor). Ao receber uma expressão empática a pessoa sente-se apoiada, confortada e consolada em suas necessidades, pois uma comunicação empática pode validar o sentimento do outro; reduzir a tensão, produzindo alívio; gerar disposição de partilhar dificuldades ou êxitos, estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; diminuir sentimentos de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a auto-estima; criar ou intensificar um canal de comunicação entre as pessoas; e predispor à análise do problema e à busca de solução (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 86). A isso é o que a interação dialógica, que o tutor estabelece com o estudante, precisa se dispor e se comprometer. Ainda para esses autores, o desenvolvimento da habilidade empática incluem requisitos para:

[...] o controle do impulso de reação imediata à comunicação do interlocutor, a concentração na perspectiva e nos sentimentos deste, a observação de sinais não verbais presentes na comunicação [...] o controle do padrão habitual de defensividade e o exercício da paciência e sinceridade ao responder. Neste conjunto, inclui-se a disposição para ouvir [...]. A demonstração genuína de empatia, nessas falas, deve integrar pensamentos e sentimentos verdadeiramente voltados para o outro, sinalizando disposição de compreensão e ajuda. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 88-89).

As **6) habilidades de trabalho** são aquelas que atendem às diferentes demandas interpessoais do espaço de trabalho, com o intuito de cumprir metas, preservar o bem-estar da equipe e o respeito aos direitos de cada um, e são disseminadas por meio de conceitos como inteligência social, sensibilidade para o trabalho em equipe, inteligência emocional, assertividade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 89). Esses autores apresentam quatro classes de habilidade para o trabalho, que são: **a) coordenar grupo** - associada ao conceito de liderança, o líder deve envolver a participação de todos, saber falar e fazer perguntas, motivar e apoiar, lembrar informações importantes, mostrar e valorizar as contribuições, estabelecer normas e supervisioná-las, manter bom humor, mediar conflito e mostrar avanços, manter foco, dividir responsabilidades, elaborar ideias, promover autoavaliação do grupo, entre outros; **b) falar em público** - inclui saber fazer e responder perguntas, resumir, parafrasear e lidar com críticas e imprevistos; **c) resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos** - envolve definição de metas, a reorientação, inovação, novas alternativas de gestão; denominação e delimitação do problema, levantamento de alternativas com avaliação e escolha de uma para implementação e posterior reavaliação; d) **HSE** - voltadas para a potencialização do desenvolvimento e do ensino-aprendizagem em situação formal ou informal. Entre as HSE os autores destacam:

[...] a criatividade para conceber condições variadas de interações educativas, a flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do educando, a observação, a análise e discriminação dos progressos obtidos, o encorajamento das tentativas de solução de problemas e a apresentação de novos desafios. Não podem também ser ignoradas aquelas relacionadas à explicação dos conteúdos (clareza, fluência, expressividade, verificação de compreensão e uso apropriado da linguagem, da ênfase, dos exemplos e das pausas). (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 95-96).

Analisando isso, vemos que as HSE compreendem diversas habilidades, estando a criatividade incluída dentro da categoria de habilidade de trabalho e considerada como uma habilidade que pode permitir possibilidades diversas de interação, colaboração e estratégias pedagógicas na EAD. Logo, a HSE de criatividade, assim como as demais, está diretamente relacionada com a necessidade da FTP.

Del Prette e Del Prette (2001; 2008) apresentam quatro classes gerais de HSE no contexto da educação escolar. São habilidades que podem fazer parte da performance do tutor e se dão por meio da interação dialógica. São elas:

Classe 1) Habilidades de apresentação das atividades (ou estabelecer contextos interativos potencialmente educativos): envolve explicitar o objetivo, o procedimento e o que se espera da atividade, organiza o contexto para favorecer a interação;

Classe 2) Habilidades de transmissão²³ dos conteúdos (ou transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais): compreende expor com clareza; verificar compreensão; fazer perguntas e esperar responder; complementar as respostas; encorajar; ajudar; esclarecer dúvidas; questionar, solicitar reelaboração de tarefa; observar o desempenho; orientar, corrigir e dar *feedback*, entre outros, (com, ou sem, mediação por recursos tecnológicos);

Classe 3) Habilidades de mediação de interações educativas entre os estudantes (ou estabelecer limites e disciplina): envolve chamar a atenção de um estudante para o desempenho de outro; direcionar a pergunta de um para o outro; solicitar e valorizar a cooperação, incentivar o *feedback* e o elogio entre os estudantes; justificar, explicitar, solicitar, indicar, sugerir regras, normas ou valores; e

Classe 4) Habilidades de avaliação da atividade (ou monitorar positivamente): abrange explicitar critérios e condições, desenvolver habilidades de autoavaliação dos estudantes para que avaliem a atividade, o seu desempenho e o dos colegas; observação do comportamento, o relato do educando, mantendo um canal de comunicação direta (observação e do diálogo) e indireta (informantes ou outros recursos) que permite zelar pela segurança e condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Todo esse conjunto de habilidades aqui apresentadas pode fazer parte da PPT, contribuindo para o tutor ampliar e desenvolver sua sociabilidade e socioafetividade na interação, potencializando o ensino-aprendizagem. Saber interagir é imprescindível, principalmente quando a função a ser desenvolvida ocorre pelas relações interpessoais, como a tutoria, sendo o Moodle a tecnologia e o espaço específico da EAD para o desenvolvimento e implementação das HSE. Por isso, a FTP faz-se necessária às HSE.

Para melhor visualizarmos as habilidades que apresentamos neste subcapítulo, sintetizamo-as no quadro 3:

²³ Para o contexto desta pesquisa preferimos entender como construção e não como transmissão.

Quadro 3 – Síntese das HSE

Síntese das Habilidades Sociais Educativas	
Categorias de Habilidades Sociais conforme Del Prette e Del Prette (2001)	1) habilidade de automonitoramento 2) habilidade de comunicação: a) Fazer e responder perguntas; b) Gratificar e elogiar; c) Pedir e dar <i>feedback</i> nas relações sociais; d) Iniciar, manter e encerrar conversação 3) habilidade de civilidade 5) habilidades empáticas, 6) habilidades de trabalho: a) coordenar grupo; b) falar em público; c) resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos; d) HSE
Classes gerais de HSE no contexto da educação escolar conforme Del Prette e Del Prette (2001; 2008)	Classe 1) Habilidades de apresentação das atividades (ou estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) Classe 2) Habilidades de transmissão dos conteúdos (ou transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) Classe 3) Habilidades de mediação de interações educativas entre os estudantes (ou estabelecer limites e disciplina) Classe 4) Habilidades de avaliação da atividade (ou monitorar positivamente)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em entrevista T2 relatou o seguinte: “percebo que precisamos humanizar nossas relações na EAD cada vez mais, pois já não temos o ‘calor humano’ como no presencial”. Portanto, dispor-se a modos empáticos de relacionamento interpessoal promove o ensino-aprendizagem em sentido mais humano, mais próximo e mais compartilhado. Para isso, quanto mais fluente, criativo e empático for o tutor, mais interage e colabora aproximando-se dos estudantes. Da FTP depende a criatividade, tanto quanto ambas estão conectadas com as HSE e, do mesmo modo, todas com a interação e colaboração, nosso próximo conceito.

5.4 INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO

A interação é uma relação que se estabelece entre participantes. Logo, é uma relação humana e inter-humana que, no contexto educacional, centra-se na colaboração, na participação e na autoria do conhecimento, sendo uma relação interativa colaborativa. “Assim, a essência da humanidade é puramente transindividual, formada pelos laços que unem os indivíduos em formas sociais sempre históricas” (BOURRIAUD, 2009, p. 25) e, então, consideramos a interação uma condição para a performance. A interação por meio das TER entre tutor e

estudante ocorre via diálogo escrito, sendo a linguagem escrita muito mais requisitada na EAD devido às especificidades desta modalidade.

Quando discutimos “o conceito de interação, estamos pontuando o caráter indissociável que permeia o desenvolvimento das atividades humanas e sua relação com o uso da linguagem, seja ela verbal ou não verbal” (REGINATTO, 2015, p. 31) e compartilhamos do pensamento bakhtiniano de que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa, então, participar do diálogo; interrogar, ouvir, responder, concordar.” (BAKHTIN, 2003, p. 348). O diálogo habita a interação e esta só é possível na EAD graças ao diálogo via linguagem escrita, sendo o “*dialogismo* o princípio constitutivo da possibilidade de interação” (AXT et al., 2006, p. 6). Portanto, a linguagem escrita é diálogo e permitirá o confronto entre convergências e divergências no processo ensino-aprendizagem, é a potência para aliar prática e teoria.

Na ideia bakhtiniana, a linguagem é “um campo de embates entre forças sociais, no qual os sentidos sempre estão se (re)construindo em dialogismo tenso, histórico e dialético” (REGINATTO, 2015, p. 40) e “as relações de distanciamento estão muito próximas do movimento dialógico – eu só existo pelo olhar do outro e vice-versa” (REGINATTO, 2015, p. 73). A PPT da UAB/UFMS envolve uma linguagem que inclui tudo aquilo que faz parte da rotina na tutoria e, assim, estabelece uma relação de aproximação em que sentidos são construídos quando o estudante encontra identificação no tutor e quando este se percebe tanto nele próprio como no estudante. Portanto, o tutor é, ao mesmo tempo, o *eu*, o *eu* no *outro* (que é o estudante) e o *outro* no *eu*. Esse reconhecimento só é possível graças às palavras escritas. Como disse T2 “vamos conhecendo o nosso aluno através das palavras”. O Ciclo de Bakhtin,

[...] destaca que somos constituídos por meio de palavras, que procedem de alguém e se dirigem para alguém. Elas constituem justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. O autor convida a refletir sobre a importância da nossa constituição humana e o lugar do outro nesse processo, pontuando a interação como um fator indispensável para o aprendizado. (REGINATTO, 2015, p. 98).

Na EAD, a linguagem verbal e o corpo físico não são tão presentes, sendo a linguagem escrita o eixo que condiciona, praticamente, toda a mediação do trabalho pedagógico no ensino-aprendizagem. Conforme Axt (2006, p. 262), a invenção da escrita deslocou a interação do corpo vivo para novos corpos e materiais, como o papel, e hoje para o plano da virtualização, desterritorializando a interação do corpo

vivo de forma que “a comunidade em interação perde seu sítio temporal-espacial-geográfico, lugar de referência para a interação dialógica”. A palavra escrita é o que possibilita realizar manifestações e perceber manifestações através dela própria. É o meio pelo qual se constroem os laços que envolvem a empatia, o afeto, a sensibilidade e a expressividade. A palavra não se separa do diálogo e necessita ser ouvida e respondida para que a interação dialógica aconteça com o conhecimento e promovendo o conhecimento.

Interagir com o conhecimento e com as pessoas para aprender é fundamental. [...] As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e as análises críticas auxiliam a sua compreensão e elaboração cognitiva. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e lembrados. (KENSKI, 2002, p. 248).

Diante disso, é necessário chamarmos a atenção para o fato de que a PPT acontece em equipe, com interação colaborativa, e dessa forma, sendo possível as trocas, os múltiplos posicionamentos, os debates e as interações, guiados pela necessidade da produção do conhecimento. Corroborando com isso, T18 ao afirmar que “é fundamental sempre haver uma relação professor-tutor aluno. Os alunos devem ser estimulados a perguntar e para isso os tutores e professores devem sempre buscar sanar as dúvidas dos alunos”.

Interagir com o propósito de promover ensino-aprendizagem deve ser uma ação embasada nos conhecimentos que os estudantes adquirem ao longo das suas experiências e, principalmente, nos conteúdos curriculares (JACQUES, 2014). Isso representa na PPT um ato responsivo ético e estético (JACQUES, 2017) o que envolve atingir o estudante, valorizando seu conhecimento e suas experiências e ampliando seus horizontes, pensamentos, sentimentos e percepções. A PPT torna-se, portanto, uma responsabilidade assumida pelo *eu-tutor* para com o *outro-estudante*, sua audiência. Mas, isso só é possível se houver uma relação dialógica.

O diálogo acontece na relação do *eu* com o *outro* e é essa relação que proporciona a interação e colaboração, sendo que “o alicerce do dialogismo está posto no processo alteritário – na relação *eu/outro* –, em que cada um é dotado de responsabilidade sobre seus próprios atos” (REGINATTO, 2015, p. 41). De acordo com Axt (2006, p. 261), a responsividade está “implicada, tanto numa estética da *criação* do sentido na linguagem, quanto ainda numa ética do sentido *para o outro*, eu diria uma (est)ética *dialógica* e amorosa, fundada nos fluxos afectivos das

relações interacionais”, instaurando uma relação de responsabilidade do *eu* para com o *outro*, o que resulta de uma resposta. A responsabilidade, no pensamento bakhtiniano abarca a noção de alteridade em que a presença, a resposta do *outro* e o *outro* estão presentes em mim e o *eu* está presente no *outro* (REGINATTO, 2015). O *eu* e o *outro* correspondem a dois lugares específicos, a posições diferentes, de forma que:

Como seres únicos, cada um ocupa um lugar singular, insubstituível que o obriga a realizar a sua singularidade. E assumir a responsabilidade da unicidade da existência coloca o sujeito frente à alteridade, isto é, nos dois centros de valor diferentes e correlacionados: eu e o outro. (CORSINO, 2015, p. 400).

Embora o *eu* e o *outro* estejam em lugares singulares, eles estão, pela razão da alteridade, diretamente conectados, dado a capacidade que cada um possui de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal que estabelecem. A ideia de alteridade é pautada no princípio do processo dialógico que tem como centro, justamente, a relação do *eu* com o *outro* (ou *outros*), exigindo a participação mútua dos participantes e, portanto, ativa (REGINATTO, 2015). Assim, defendemos que “[...] o excedente de visão de uma alteridade responsiva contribui amorosamente para [...] o aumento das conexões na interação relacional” (AXT, 2006, p 266), pois o tutor pode ver no estudante aquilo que este não percebe em si, e assim, auxiliá-lo. A HSE de empatia está amplamente imbricada na alteridade responsiva, sendo o estudante o *outro* para com o qual o tutor deve ser responsivo.

A HSE de empatia mostra-se no processo interativo e colaborativo, auxiliando na identificação de problemas no ensino-aprendizagem, sendo as respostas a estes “formuladas a partir da nossa relação com a alteridade” (CORSINO, 2015, p. 400) na qual “o outro não apenas me constitui, mas me importa. Eu e Tu nos percebemos e nos sentimos mutuamente afetados pelo acolhimento, no encontro com a alteridade” (CORSINO, 2015, p. 403). Isso envolve HSE.

O conhecimento adquirido e as estratégias de ensino-aprendizagem, produzidas pelo tutor, resultam do embate que estabelece com o estudante na interação dialógica na relação eu-outro. Isso é performance, é “uma maneira que ressalta as negociações, a criatividade e a dinâmica da interação humana e atende às questões contemporâneas que tratam da experiência de estar no mundo” (LANGDON, 2006, p. 176).

A interação dialógica é a interação que acontece em comunidades de aprendizagem telemáticas, ou seja, é a interação virtual mediada pela escrita digitalizada (AXT, 2006), como é o caso da EAD, em que o tutor produz seu conhecimento e sua performance na relação diária com toda a equipe que envolve Coordenação de curso, professores, demais tutores e estudantes. Esse conhecimento é produzido nas possibilidades de (re)elaboração de suas estratégias pedagógicas na função diária da tutoria, o que está amplamente ligado a FTP. Essas estratégias, conforme Filatro e Cairo (2015), resultarão, frente à interação com esses sujeitos que compõem o mundo exterior para o tutor, em reflexão e novos conhecimentos com constante construção e reconstrução. Consideramos a interação e colaboração, no contexto desta pesquisa, como viabilizadoras da produção do conhecimento, em conexão com a FTP, criatividade e HSE.

Para ser performativo o tutor necessita adquirir a autonomia em seu agir interativo, dialógico e colaborativo, o que se concretiza no diálogo escrito via TER. A interação dialógica faz com que o conhecimento a partir de ações compartilhadas pelas TER entre tutor e estudante aconteça, instaurando “uma dialogia que inclui um acolhimento mútuo” (CORSINO, 2015, p. 412). Essa relação *entre* tutor e estudante é o espaço no qual a performance acontece. A interação e colaboração acontecem nesse *entre*, tornando-se condições importantes para o tutor na obtenção de informações capazes de identificar, em conjunto com o professor, carências na aprendizagem a partir das quais são pensadas soluções. Assim, PPT é um processo que envolve a colaboração entre professor, tutor e estudante.

A comunicação entre essa tríade favorece a interação e colaboração na produção do conhecimento, pois como disse T18 “a comunicação é a chave para qualquer aprendizagem”. De acordo com Biancalana (2012), o *performer* (ou o tutor, nesta pesquisa) precisa de um aprimoramento técnico-expressivo comunicativo que implica em estabelecer meios de interação que agilizem e potencializem estratégias pedagógicas na tutoria. Nesse sentido, é que a interação favorece o dialogismo (que é a prática dialógica), ou seja, a interação, que acontece pela linguagem escrita (em fóruns ou mensagens privadas), favorece a colaboração entre os pares e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem. Então, o processo comunicativo que o tutor estabelece tem por finalidade a interação dialógica, que não é a comunicação em si, mas o diálogo, a troca, a colaboração, a negociação, a escuta alteritária com

o estudante, para o sucesso da aprendizagem deste, mediante a habilidade criativa do tutor em promover esse processo. A interação dialógica,

ampara-se no dialogismo bakhtiniano, em que toda relação dialogal implica necessariamente a alteridade e em que a toda expressão enunciativa [...] corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. (AXT, 2006, p. 257).

A atitude responsiva no dialogismo sempre pressupõe a relação de alteridade entre *eu* e o *outro*, de modo que “o ato responsivo que se dá no encontro e no confronto entre o eu e o outro, frente ao que se ensina e se aprende [...] apresenta uma dimensão social constitutiva, que tem a linguagem como mediação sógnica necessária” (CORSINO, 2015, p. 402). A interação compreende a relação estabelecida via linguagem entre pessoas e envolve uma atitude responsiva, ou seja, é um ato, uma ação responsável durante a interação (BAKHTIN, 1993). É desse modo que a performance torna-se “uma conduta na qual o sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade” (ZUMTHOR, 2007, p. 31-32).

O ato precisa ter a unidade da responsabilidade, respondendo “tanto pelo seu conteúdo-sentido como pelo seu ser. A responsabilidade pelo seu ser constitui a responsabilidade *moral*, na qual a responsabilidade pelo seu conteúdo precisa ser integrada como um momento constituinte” (BAKHTIN, 1993, p. 14). O que não significa dizer que não há falhas no ato responsivo: “Deu problema com uma tutora que não fez a planilha, foi desligada e os demais tutores tiveram que avaliar todas as tarefas atrasadas do polo daquela tutora”, relatou T5. Exercer a tutoria é um ato responsivo, no entanto, isso não significa que todos os tutores assim façam.

O ato responsivo é o “ato que se instaura cotidianamente na relação entre professores e alunos e que implica em tomadas de posição. Parte do pressuposto de que aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos são sempre respostas ao nosso modo de apreender o mundo” (CORSINO, 2015, p. 400). Esse mesmo tipo de ato, igualmente, se instaura na relação entre o tutor e o estudante pelo fato de também representar uma forma de ver e apreender, o que, do mesmo modo, envolve tomada de decisão e de posição, sendo “necessário manter uma certa postura” diante dos estudantes, como afirmou T15. No entanto, a função do tutor não é a de ensinar, mas a de pensar meios, propor maneiras para que o estudante aprenda e, nesse desejo de fazer aprender envolve, além dos conteúdos, o afeto, “já que os

agentes envolvidos no ensinar e aprender se afetam mutuamente e se transformam” (CORSINO, 2015, p. 405), tornando a PPT um ato responsivo e socioafetivo, tendo o tutor responsabilidade nessa transformação. O ato responsivo está na responsabilidade que o tutor tem em promover a aprendizagem a partir da interação dialógica, utilizando-se dos recursos e possibilidades oferecidos na especificidade da modalidade EAD. Isso envolve a FTP, com suas possibilidades de criatividade e, igualmente, os princípios da competência e da autonomia pelo fato de solicitarem a responsabilidade do tutor.

O tutor também é responsável por problematizar situações levantadas a partir dos conteúdos curriculares para que haja reflexão com (re)elaboração de ideias ao estudante. Essa postura dialógico-problematizadora resulta em colaboração com produção de conhecimentos. Desse modo, a atitude responsiva do tutor potencializa a aprendizagem de forma coletiva e criativa, sendo que “a interseção da *performance* com a educação nos possibilita pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos, exigindo uma forma de organização pautada pela experiência coletiva” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 10), favorecendo ainda mais o diálogo. De acordo com Axt et al. (2006, p. 5) “a possibilidade de produção coletiva responde a dois pressupostos teóricos: (a) do diálogo como constitutivo do movimento do aprender; e (b) da aprendizagem como processo autoral, ao mesmo tempo individual e coletivo”.

A integração de tecnologias na Educação com vistas a uma aprendizagem colaborativa torna o ensino-aprendizagem mais interativo e criativo, contribuindo para um maior compartilhamento do conhecimento. É um aprendizado em que colaborar significa trabalhar junto, compartilhar objetivos e motivos; aprender colaborativamente, aprendendo ou tentando aprender algo em conjunto (DILLENBOURG, 1999). É nesse sentido que entendemos, a partir de Coll e Monereo (2010), que a integração da tecnologia orienta o desenvolvimento da aprendizagem ao operar na Zona de Desenvolvimento Proximal por meio das habilidades cognitivas requeridas por ferramentas que podem alavancar o ensino-aprendizagem com seus recursos. Por isso a FTP se faz tão necessária, ainda mais quando se trata de um processo ensino-aprendizagem colaborativo como na EAD.

Os autores Rushan (2016) e Schneider (2007) abordam de forma pontual e circunstancial o termo colaborativo. Para Rushan (2016) na colaboração os participantes constituem mais do que membros operativos de um corpo coletivo e

ilustra isso com a frase “eu quero trabalhar com você porque eu posso falar por mim mesmo”, da boliviana Maria Galindo, que demonstra manter a singularidade, as características de cada integrante de uma equipe. Isso, para nós, pode representar o real significado do trabalho denominado colaborativo, o qual:

[...] não se trata de participantes constituindo um conjunto de membros operantes do coletivo. Trata-se de exacerbar o confronto dos envolvidos e suas proposições individuais entrelaçadas. Há um sistema de fluxo no qual as estruturas estáticas são evitadas. A noção romântica de comunidade se dissipa e aparece o respeito a valores como lideranças e experiências, mas que repelem a arrogância absolutista, incondicional e esvaziada de sentido. A igualdade padronizadora afasta as perspectivas que buscam absorver o instável, o risco, o erro, o diverso, assim como as dimensionalidades plurais do espaço-tempo. (BIANCALANA, 2017, p. 1260).

Para Pelbart (2008), só é possível pensar a comunidade enquanto negação da fusão, da homogeneidade e da identidade consigo mesma, sendo que sua condição é a heterogeneidade, a pluralidade, a distância. O autor ainda diz que na comunidade, deve-se sempre levar em conta as especificidades, as afetações recíprocas, para repensar a questão da grupalidade de forma mais múltipla, acentrada e calcada no jogo entre as singularidades e o comum. Conforme Axt (2006, p. 259):

A base de sustentação de uma comunidade, no que tem de mais geral, parece ser fundamentalmente a *interação*. Algum tipo de *interação*, que sustente, nem que seja uma comunicação incipiente, parece ser sempre condição necessária para processos auto-organizativos de qualquer comunidade [...].

Com base nisso, é que entendemos a EAD fundamentada na interação como condição para que o processo ensino-aprendizagem aconteça colaborativamente. Como ouvimos em entrevista “[...] a EAD requer muita, muita, muita interação com o aluno” (T5). Falamos aqui de uma interação colaborativa que é a tutoria, uma das diversas propostas de trabalhos colaborativos que existem hoje e que não significa a implementação das ideias de um, mas das ideias que nascem do envolvimento de todos, dos papéis de cada um, considerando as proposições individuais, e das relações diferenciadas entre indivíduos heterogêneos com entrecruzamento dos seus saberes. Complementa Biancalana (2017, p. 1260-61) que:

Os indivíduos são heterogêneos e definidos a partir de suas singularidades descontínuas e imprevisíveis que geram inesperadas redes e pontos de contato incertos provocando deslizamentos entres os modos de sentir, pensar e agir de cada um. Aqui, os esquemas de trocas nada estagnadas são permitidos. Portanto, a atividade colaborativa em si já é uma atitude

política de um *modus operandi* inclusivo, diversificado, propositivo e irreverente.

Mediante isso, também, concordamos com Tapscott e Williams (2007, p. 299) quando afirmam que o trabalho “se tornou cognitivamente mais complexo, mais baseado em equipes, mais colaborativo, mais dependente de habilidades sociais, mais pressionado pelo tempo, mais baseado em competência tecnológica, mais móvel e menos dependente da geografia”. Percebemos, então, que o modo de trabalhar está se transformando. Rushan (2016) chega a um modelo de colaboração que denomina de pós consensual em que “os participantes da configuração colaborativa possam garantir certa autonomia preservando sua singularidade no grupo. O trabalho colaborativo preza pela não conformidade ideológica e aponta para um horizonte de possibilidades” (BIANCALANA, 2016, p. 819).

Schneider (2007) também tem discutido acerca dos trabalhos conjuntos que são desenvolvidos em várias áreas no mundo contemporâneo, cujos argumentos contribuem na reflexão desses trabalhos que vem adquirindo maior adesão ultimamente. Para o autor:

[...] a “colaboração” é muito mais do que agir em conjunto, à medida que se estende em direção a uma rede de abordagens e esforços interconectados. Literalmente significando trabalhar em conjunto com os outros, especialmente em um empreendimento intelectual, o termo é hoje amplamente usado para descrever novas formas de relações de trabalho dentro do reino da produção imaterial em vários campos; [...] a colaboração é impulsionada por realidades complexas, em vez de noções românticas de fundamentos comuns ou semelhanças. É um processo ambivalente constituído por um conjunto de relações paradoxais entre co-produtores que se afetam mutuamente. (SCHNEIDER, 2007, s/p, sic).

Assim, compreendemos que a colaboração, sendo mais do que um simples agir em conjunto, se sintoniza com a proposta de ensino-aprendizagem em EAD pelo fato desta ser uma realidade atual e complexa, exigindo a mediação do tutor no conjunto das inter-relações de toda a equipe. A colaboração no discurso pedagógico, segundo Schneider (2007), é um termo novo, surgido na década de 1970 no contexto de “atividades de aprendizagem conjunta” e de “aprendizagem baseada em projetos”. As quais tinham a intenção de romper com aquele estilo autoritário, centrado no professor, de orientar o pensamento do estudante e dando início “a ideia de time de trabalho que coopera no pensar, planejar, decidir e agir no ambiente educacional” (BIANCALANA, 2016, p. 815).

Conforme Schneider (2007) a colaboração é um processo performativo e transformador. Ela envolve estruturas rizomáticas nas quais o conhecimento cresce e se prolifera de formas imprevisíveis. Toda atividade colaborativa começa e termina dentro da estrutura da colaboração. As colaborações são motivadas pelo desejo de criar diferenças e recusar o poder absolutista da organização, implicando na superação da escassez, na desigualdade e na luta pela liberdade de produzir. A colaboração carrega um imenso potencial social, pois é uma forma de realização e experiência da criatividade ilimitada de uma multiplicidade de práticas produtivas. Ela envolve, ainda, a troca de conhecimentos, independentemente das fronteiras, e expressa uma relação diferenciada composta de elementos heterogêneos que são definidos como singularidades. Portanto, o princípio do desejo, igualmente, é necessário para que interação e colaboração aconteçam, potencializando o PEAC.

Para Biancalana (2017, p. 1255) “a colaboratividade se faz presente nos modos de ser, estar e agir do mundo contemporâneo também como ação política”, sendo que as investigações em torno dos processos colaborativos refletem os interesses e necessidades técnico-expressivas-comunicativas das pessoas nas sociedades e comunidades atuais, ou seja, são frutos desses modos de ser, pensar e agir contemporâneos (BIANCALANA, 2016). Afirma Axt (2006, p. 262-3) que “maior que tudo, a *interação* continua sendo a base de sustentação dessa comunidade: uma interação entre incorporais, sendo efetuada *através e entre os discursos*, ou seja, novamente uma *interação dia-lógica*”. É necessário entendermos, ainda, que:

[...] a palavra colaboração tem sido dirigida por uma realidade complexa que se situa além da noção romântica de comunidade. É uma relação paradoxal entre co produtores que afetam uns aos outros. O trabalho colaborativo, supostamente anti hierárquico, pode diminuir a hierarquia, mas elas se mantém de alguma forma para evitar o caos, apenas menos romantizada. (BIANCALANA, 2016, p. 815, sic).

Nessa perspectiva, vemos que na EAD professores, tutores e estudantes têm, cada qual, suas atribuições e responsabilidades, havendo uma hierarquização no sentido de evitar a geração do caos, ou seja, da desordem no processo ensino-aprendizagem. Além disso, a colaboração entre esses acontece se opondo à individualidade, com seu desenvolvimento se dando:

[...] de uma ação coletiva, colaborativa para uma ação pessoal. Isto significa dizer que o trabalho colaborativo num grupo amplia as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. Uma didática implicada com o desenvolvimento dos estudantes precisa, assim, considerar o trabalho

coletivo e o lugar do professor na organização do grupo, na disponibilização de recursos e neste processo colaborativo. (CORSINO, 2015, p. 411).

A performance pedagógica, seja do tutor ou do professor, quando imbricada com a interação e colaboração, integra ações vindas do pensar coletivo que, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, resultarão em ações individuais que afetam o estudante e promovem sua aprendizagem. Assim, entramos em consonância com Vygotsky (1987) ao afirmar que a construção do conhecimento ocorre, primeiramente, no plano externo e social para depois ocorrer no plano interno e individual.

O tutor auxilia o professor que precisa estabelecer com o primeiro uma interface, permitindo-o movimentar-se a partir das suas histórias, vivências e conhecimentos para que consiga somar no ensino-aprendizagem. Nesse processo, o tutor contribui produzindo conhecimento na interação com o estudante e com o professor, trazendo um retorno válido ao trabalho colaborativo no PEAC.

O coletivo envolve o colaborativo e vice-versa, o que movimenta trocas de conhecimentos e saberes independentes do tipo de fronteira, emergindo uma aprendizagem colaborativa como processo de interação com compartilhamento, negociação e construção de significados em conjunto para encontrar soluções a um problema, criar ou produzir algo (COLL; MONEREO, 2010). Assim, situamos a aprendizagem colaborativa “como o processo de construção do conhecimento decorrente da participação, do envolvimento e da contribuição ativa dos alunos na aprendizagem uns dos outros” (TORRES; AMARAL, 2011, p. 52) considerando, do mesmo modo, as contribuições de tutores e professores, tudo integrado e interligado pela interação, com vistas a uma performance pedagógica colaborativa e inventiva.

A interação proporciona, além da colaboração e do diálogo, a partilha de conhecimentos, sendo “no campo das interações, no espaço relacional [...] que são tecidos os sentidos e estabilizados significados partilhados” (CORSINO, 2015, p. 402). Rancière (2005) fala da partilha do sensível, a qual denomina de:

[...] sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha dos espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

Ainda, para o autor:

Pelo termo de constituição estética deve-se entender aqui a partilha *do sensível* que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto partilhado e a divisão de partes exclusivas. (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

Podemos ver a partilha do sensível na PPT, pois a equipe envolvida é um todo conjunto participando em comum e com cada integrante representando a divisão de uma parte exclusiva. Trabalhando em equipe temos a existência de um comum, ou seja, o trabalho conjunto da equipe, e a existência de recortes pelos quais entendemos a função de cada um desta equipe, seja professor, tutor ou estudante. Cada parte exclusiva participa no conjunto comum, assim como o conjunto comum participa, ou é partilhado, em cada parte exclusiva.

Na EAD, o campo que se apresenta para a partilha do sensível e para as relações interativas é o espaço das TER, ou seja, o Moodle, justamente por ser interativo. Conforme Abegg e Bastos (2016), inserindo tecnologias interativas nas práticas escolares geram-se movimentos colaborativos e cria-se a cultura do compartilhamento e da produção em pares. Isso nos faz acreditar que a inserção destas tecnologias é uma condição para que a aprendizagem colaborativa aconteça. No entanto, as TER podem, ou não, promover um PEAC e colaborativo de qualidade, o que dependerá do nível de FTP que o tutor dispõe e o quanto consegue ser habilidoso e criativo com isso. A tecnologia,

que domina a cultura de nossa época é, sem dúvida, a informática, que pode ser dividida em dois aspectos: de um lado, o computador em si e as modificações que ele acarreta em nosso modo de apreender a tratar a informação. De outro, o rápido avanço das tecnologias de convívio, do celular a internet, passando pelas telas táteis e videogames interativos. (BOURRIAUD, 2009, p. 96-97).

Portanto, cabe ao tutor compreender a linguagem de tais recursos e explorar as possibilidades de modo a produzirem potência no ensino-aprendizagem, em uma perspectiva interativa, colaborativa e criativa. Conforme Biancalana (2016, p. 816), o processo colaborativo “carrega um imenso potencial social como uma forma de realização e experiência de criação ilimitadas”, mas o tutor precisa estar aberto a isso e perceber as “estruturas imprevisíveis onde o conhecimento prolifera” pela colaboração.

A colaboração depende do estabelecimento de uma linguagem e de significados comuns em relação à tarefa, além de um objetivo comum entre os envolvidos (COLL; MONEREO, 2010). Uma tarefa colaborativa em EAD envolve um recurso tecnológico, sendo necessário um ponto de interesse ligando todos os envolvidos em um mesmo objetivo, o que faz com que todos caminhem juntos para a resolução de um problema. Para tanto, é preciso que estejam apoiados por alguma tecnologia em rede que permita um processo colaborativo de produção do conhecimento. O “ensino-aprendizagem colaborativo tem como base a interação em torno dos conteúdos curriculares”, sendo que a “colaboração envolve trabalho conjunto para alcançar o objetivo de uma atividade” (MALLMANN, 2011, p.11). O aprendizado em colaboração é muito mais eficaz ao desenvolvimento do estudante do que se ele aprendesse individual ou competitivamente (TAPSCOTT, 2010). Nessa perspectiva, quando o ensino-aprendizagem parte da ideia de colaboração potencializa a criatividade e fortalece a relação de alteridade *eu-outro*, pois:

[...] é na relação com o outro que o eu se constitui. O outro vê o eu com um fundo que o eu não domina. Ele tem um excedente de visão em relação ao eu, uma experiência do eu que o próprio eu não tem, [...] Nas inter-relações entre eu e o outro se confrontam múltiplos discursos e nesta arena nos constituímos e somos constituídos mutuamente, [...] A dialogia é fundante do nosso ser no mundo e o ato responsivo é entendido como a minha responsabilidade em relação ao outro, a minha não indiferença mutuamente constitutiva. (CORSINO, 2015, p. 401).

Assim, a PPT, envolvendo suas ações e o modo como são implementadas, se constitui como um ato responsivo que é um ato ético e estético (JACQUES, 2017), ou seja, uma resposta responsável, ética e não indiferente aos estudantes. Os atos resultam da realidade do pensamento do tutor que “juntamente com seu conteúdo, constitui [...] *minha* ação ou realização individualmente responsável; é uma das minhas ações individualmente responsáveis das quais minha vida única [...] é composta como uma ação-realização ininterrupta” (BAKHTIN, 1993, p. 14). Logo, a ação resulta do pensamento do tutor, cuja elaboração desse pensamento é única, exclusiva e de responsabilidade sua, ainda que inclua influências e contribuições de todas as vozes sociais que integram o ensino-aprendizagem. Antes de elaborar seu pensamento, que resulta em estratégias pedagógicas, o tutor, ouve essas vozes. Seu ato é responsável e assinado, porque pensa algo, assume esse pensamento e responde por ele, logo, seu ato é um gesto ético, e também estético, no qual se revela e se responsabiliza inteiramente pelo seu pensamento (AMORIM, 2009b).

O ato responsivo é ação e não mero acontecimento (BAKHTIN, 1993) e envolve “uma ética baseada numa não indiferença que tem como centro o perceber, o acolher, o receber, o aceitar o outro no sentido de sua percussão no eu” (CORSINO, 2015, p. 403). Essa não indiferença é o que permite acolher o(s) outro(s) ao ouvir suas diferentes vozes que acabam por se integrar na performance do tutor e no processo de interação que “é inerente a qualquer atividade, uma vez que os sujeitos constituem-se a partir de múltiplas vozes, originárias do pacto dialógico” (REGINATTO, 2015, p. 25).

Cremonesi, juntamente com Biancalana (2016, p. 816), que a colaboração implica na aceitação do instável, realizando trocas de conhecimento movimentando-o, independentemente de fronteiras e, que o “colaborativo desenvolve relações diferenciadas entre indivíduos heterogêneos definidos como singularidades. Os processos colaborativos são descontínuos e imprevisíveis”, dado que as coisas podem não ser mais tão definitivas nem tão definidas.

A interação e colaboração acontecem com o tutor assumindo uma posição ativa mediante a heterogeneidade do público estudantil em relação ao material didático e conteúdos curriculares, forjando sua performance entre o ensinar e o aprender. Assim sendo, “a experiência da interação é essencial para que o tutor utilize as interfaces de comunicação como potencializadoras de problematizações, questionamentos, confronto de ideias e soluções” (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 5). É no *entre* do ensinar com o aprender o espaço onde o tutor age, interagindo e colaborando e a sua performance existe. Para Corsino (2015) o existir, no pensamento de Bakhtin, implica no agir, no participar, sendo que esse agir significa tomar uma posição em um momento que é irrepetível. Quando o tutor age, tomando uma posição, sua performance se consolida nesse agir que é produtor de significado, irrepetível e, por isso, singular. Ainda, para CORSINO (2015, p. 409):

No agir no mundo produzimos discursos e também somos por eles produzidos. É com a linguagem que nos relacionamos com a cultura a que pertencemos, que vamos produzindo sentidos e significados nas interações que estabelecemos com as pessoas e com as produções culturais que nos cercam, que criamos e recriamos o que está à nossa volta.

A PPT pode produzir sentido e significado se envolver o tutor em um trabalho interativo, colaborativo e criativo. Buscar meios de pensar a criatividade é um desafio do tutor e uma resposta responsável às necessidades do ensino-

aprendizagem e da formação cultural do estudante por meio das TER, pois “a cibercultura apresenta corpos virtuais com poderes diferentes daqueles advindos do corpo presente, mas com uma intensidade rápida e abrangente que lhe é peculiar” (BIANCALANA, 2017, p. 1258).

A interação e colaboração trazem e abraçam a heterogeneidade, a diversidade, portanto, vão ao encontro do que ainda não é conhecido, sendo isso uma atitude responsiva promovida pelo tutor. Destarte, a performance pedagógica, como ato responsável, se forja em meio a inúmeras ações permitidas pela interação no embate diário do ensino-aprendizagem com o objetivo de que algo se mobilize no estudante, promovendo a sua passagem do Eu empírico ao Eu epistêmico (CORSINO, 2015). Dessa forma, vemos professor, tutor e estudante como integrantes ativos e responsivos, pois a atitude responsiva e ativa é condição para atingir os objetivos propostos pela EAD (REGINATTO, 2015), o que nos remete à epistemologia relacional de Becker (1994), havendo a complementação entre ensino e aprendizagem, logo entre professor, tutor e estudante.

A atuação em processos conjuntos vai assumindo um complexo ato de comunicação e interação nos grupos (BIANCALANA, 2016), envolvendo “uma relação que tem que ser de cumplicidade” e com “um vínculo grande entre os tutores”, conforme relataram as vozes desta pesquisa.

Nossas reflexões sobre a interação e colaboração apontam imbricações com o conceito da presencialidade, a aproximação gerada entre professor, tutor e estudante via tecnologia na EAD, conforme veremos no próximo subcapítulo.

5.5 PRESENCIALIDADE

“Sempre presente”, “acessar diariamente o Moodle”, “se aproximar do aluno”, “manter uma comunicação constante”, “o aluno tem que sentir que você tá perto dele”, e outras expressões nesse sentido revelaram que a presencialidade é uma necessidade na tutoria. O termo ‘presencialidade’, conforme conceito literal no dicionário Aurélio (Buarque de Holanda Ferreira, 1999) significa “qualidade ou estado de presencial”, diferenciando-se do conceito de ‘presença’, que é “o comparecimento de alguém a determinado lugar”, como em uma aula presencial em que:

Ao dizer um proferimento, o professor utiliza, além da fala, as expressões gestuais e corpóreas (fisionomias, mímicas, risos, olhar, enrubescimento,

empalidamento, estarecimento) que enriquecem seu sentido [...] ganha corpo no próprio discurso, pois a construção dos sentidos provém da totalidade da performance, já que requer a presença do corpo, do olhar, da entonação, instâncias ausentes na escrita. (CONTE, 2012, p. 122).

Mas como fica a “presença” do tutor que a distância não demonstra todas essas expressões e que, praticamente, tudo o que diz é dito pela escrita? Diante disso, se pensarmos no processo ensino-aprendizagem, conforme aponta Axt (2006, p. 258), “as *presenças* do aluno e do professor significariam, então, estarem ambos à vista um do outro, de corpo presente no local da aula”, enquanto que a presencialidade conota “um sentido mais filosófico de **participação do ser da consciência**, do que é evidente ao espírito ou ser da consciência”.

Para o contexto da EAD é a noção de presencialidade que nos cabe discutir, dado que a presença física é bem menos frequente. A presencialidade na EAD aproxima-se daquilo que Valente (2005, p. 91) se refere como o “estar junto virtual” que é o “processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação [...] que prevê um alto grau de interação entre professor e alunos”, e, podemos incluir os tutores, apresentando características específicas da EAD. A presencialidade, ou estar junto virtualmente, se constitui nas interações humanas no contexto do Moodle e/ou por mecanismos síncronos como webconferências, ou seja, é construída no acontecimento ao longo do ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia. Ela vem substituindo a presença física, “por isso essa necessidade de conversa entre professores e tutores, né, pra gente estabelecer um diálogo mais próximo”, conforme afirma uma coordenadora de curso. Nesse âmbito, Axt (2006, p. 258) questiona se:

[...] uma configuração de sala de aula virtual, sendo interacional, dispensaria a instância do corpo presente; se, por outro lado, a existência de interação garantiria, em alguma medida, auto-exposição e se esta última poderia valer como *presença virtual*; e se isso não valeria do mesmo modo para a sala de aula de corpo presente, com isso querendo, talvez, sugerir que não seria tanto uma questão de *presença* de um corpo que está em jogo, mas de *presencialidade* do ser.

Temos, nessa perspectiva, a ideia de que a interação pode garantir a presencialidade com possibilidade de dispensa do corpo físico. Logo, a FTP com as possibilidades tecnológicas e o desejo de o tutor integrá-las com competência e autonomia no ensino-aprendizagem pode gerar sua presencialidade mediante os estudantes. Isso pode ser potencializado tanto pela criatividade nos modos de gerar essa presencialidade via TER, como pelas HSE, cujo comportamento socioafetivo

cria aproximação e conquista a atenção do estudante. Por isso, a necessidade de o tutor ser capacitado em HSE, dado que a EAD é um contexto com características, normas e funções específicas, sendo necessário que o tutor saiba ser empático e se presencializar pela tecnologia, envolvendo os saberes da FTP, da criatividade, da integração e colaboração, e fazendo perceber ao estudante a “*presencialidade do ser*”, em que:

A interação, em relação ao corpo, sofre um processo de desterritorialização (conceito deleuziano que diz do abandono de território). O corpo ainda está presente, seja através da linguagem não verbal dos gestos, seja através da voz [...]; mas a interação torna-se preponderantemente dia-lógica, com foco nos conteúdos discursivos, em que a materialidade deixa de ser corporal orgânica, para se tornar uma materialidade discursiva ou do discurso. (AXT, 2006, p. 261).

Na desterritorialização da interação, esta sai de um território, que é o da relação física e presencial estabelecida entre os sujeitos (relação Eu-Tu presencial), e vai para um novo espaço, que é justamente o das TER, com os sujeitos separados pela distância, onde territorializa-se novamente como interação dialógica (relação Eu-Tu mediada pela tecnologia). Nessa interação o tutor se assume como um *performer*, respeitando o contexto da EAD, no qual a “performance não envolve necessariamente uma manifestação pública, espetacular, mas uma ‘maneira de se comportar corporalmente’ a partir das quais indivíduos e grupos se identificam” (HARTMANN, 2009, p. 218). Essa maneira é o que Axt (2006, p. 259) chama de “uma *presencialidade* incorporal do ser”. Atualmente, diante da realidade virtual interconectada repensamos este aspecto, pois corpo e público continuam existindo e agindo também pela interface tecnológica. O tutor performa quando processa o modo como faz chegar ao estudante a sua presencialidade por meio desta interface, cumprindo com suas ações de tutoria, o que envolve FTP, criatividade, HSE e interação e colaboração, dado a relação indissociada entre todas. Quando gera presencialidade, o tutor está potencializando o PEAC, com base nos recursos, nas possibilidades no desejo e no interesse que dispõe.

Nos cursos da UAB/UFSM o tutor, ao performar, busca com sua criatividade desenvolver possibilidades de gerar efeitos de presença como, por exemplo, pelas mensagens trocadas via Moodle com os estudantes, pelo seu perfil, com foto e descrição, e pelos vídeos e fóruns de apresentação. São estratégias de aproximação com o estudante que, acessando suas mensagens, seu perfil e vídeos cria a presencialidade do tutor, “pois nossa época realmente é a época da *tela*”

(BOURRIAUD, 2009, p. 92), o que significa que o tutor tem o espaço da tela para exercer toda a criatividade possível em termos de presencialidade. Nesse sentido, relatou T8 que “tem que usar recurso de interação e aí, mesmo o aluno em casa vendo aquela matéria, vendo o professor falando, ele se sente próximo”. T8 faz uma referência à imagem audiovisual como um possível recurso de interação que pode proporcionar mais proximidade com o estudante.

Na modalidade EAD os participantes envolvidos são mais imaginados do que visualizados, então, a presencialidade, que é virtual, é como se fosse a ‘corporalidade’ destes para o estudante, ou seja, é um efeito de presença, não a presença. Nos efeitos de presença estão contidas a importância e a complexidade da posição ocupada tanto pelo professor como pelo tutor, que precisam possuir o domínio de uma prática política educativa, formativa e mediatizada (SOUZA et al., 2004). Por isso, a necessidade de gerar presencialidade, criando significado na relação tutor-estudante, pois “esses efeitos de presença implicam uma ideia que está no âmago da crise da representação no pensamento filosófico ocidental: a insuficiência do significado” (ICLE, 2011, p.17).

O tutor não é um corpo oculto. Ele existe, pensa e se move no sentido da instauração da sua presencialidade e do seu modo de performar. Essa instauração ocorre no fazer diário da sua função, tendo em vista suas atribuições, ações, opções, crenças, esforços, teoria e estudos desenvolvidos. É processo contínuo, de invenções pedagógicas que, ao se somarem, resultam na sua PPT com reflexão e movimento de transformação que ocorre por palavras, em sua maioria, escritas e sem ruídos, produzindo uma performance do silêncio.

Silêncio. Pode a palavra parar de interromper o silêncio? Pode o silêncio atravessar os corpos que se oferecem ao olhar de outros corpos? Podem as práticas performativas tocar o silêncio? Lá, onde obra o silêncio, na calma retumbante de algo não semiotizado, não significado, não envolvido pelas ganas da palavra; lá, existe performance? Presença tênue, incipiente existência, efemeridade de um gesto, de um movimento; tratar-se-ia de um mundo, de uma dimensão, de uma vontade de calar? (ICLE, 2011, p. 10).

A linguagem escrita é um dos instrumentos característicos da PPT, pelo qual o tutor estabelece a relação interativa-dialógica e colaborativa, promovendo no encontro eu-outro (tutor-estudante) o ensino-aprendizagem. Em EAD, performar pela palavra escrita, além de criatividade e habilidades, também envolve silêncio, tanto pelo fato de a linguagem escrita não ser sonora como pela condição para haver reflexão daquilo que se escreve e se cria com e por essa linguagem. Portanto, o

silêncio na EAD acompanha a interação dialógica, a criatividade, o pensar, o ser, o fazer, o agir e todo o processo de produção do conhecimento. Ao abrir espaço para a palavra escrita, o silêncio gera uma nova territorialização com novos sentidos aos processos interativos no ensino-aprendizagem, tanto que os:

[...] novos planos tecnológico-culturais de consistência, (a serem) habitados pela linguagem-voz, pela linguagem-escrita ou pela linguagem-telemática: são novos modos de territorialização, modos de individuação que os corpos humanos acabaram por inventar, nos fluxos criativos da *interação dia-lógica*; são, literalmente, *corpos-sem-órgãos* ou *incorporais*, investindo a vida em sua potência, em que os sentidos, ao se conectarem uns aos outros, ao se encontrarem, ao se cruzarem, só fazem aumentar ainda mais o número de novas possibilidades de conexão/produção dos sentidos. (AXT, 2006, p. 263).

A produção dos sentidos no ensino-aprendizagem envolve, ainda, a “capacidade de liderança e comunicação que permite o estabelecimento de vínculos sólidos e estreitos [...] nos quais processos produtivos e de ensino e aprendizagem são construídos” (SCHMID, 2004, p. 8, tradução nossa).

A EAD, mantém encontros presenciais no sentido de garantir uma suposta qualidade do ensino-aprendizagem nesta modalidade, o que vem sendo questionado. Em termos de legislação consta no Relatório da Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância, elaborado pelo MEC, que:

[...] em face do atual estágio de desenvolvimento de recursos pedagógicos e tecnológicos e dos objetivos de formação dos diferentes tipos ou formas de cursos, sobretudo no nível superior, que a aquisição de competências, habilidades e princípios éticos acadêmicos e profissionais, especialmente nos cursos de graduação, requer atividades presenciais e momentos de interação face a face. E estes não se restringem apenas aos exames finais de aferição, mas incluem: aquisição de comportamentos de convivência organizada; práticas em laboratórios, treinamentos e estágios; momentos de aprendizagem, em atividades cuja complexidade requeira a intersubjetividade; elaboração e aplicação de conhecimentos que requeiram interação na solução de problemas, com a presença de docentes e colegas. Sempre que esses requisitos do processo de ensino aprendizagem não puderem ser inteira ou satisfatoriamente tratados de modo não presencial ou “virtualizados”, deverão ser propiciadas interações e atividades presenciais, ou face-a-face. (BRASIL, 2002, p. 29).

Mais tarde, o Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, em seu parágrafo primeiro, reforça essa ideia:

§ 1º - A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
I - avaliações de estudantes;
II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005, s/p).

Isso remete a Axt (2006, p. 257) ao afirmar que parece haver “um pressuposto implícito de que, num processo totalmente a distância, não se atingiriam os níveis de qualidade esperados”. Então, os respectivos momentos presenciais citados no decreto supracitado precisam obrigatoriamente acontecer para que venham “ao encontro das exigências de uma pretensa qualidade do ensino, sobressaindo a essas mesmas atividades realizadas a distância”, restando “saber o que seria esta qualidade de ensino, como se a determina e em que ou como encontros presenciais a garantem mais do que a formação a distância” (AXT, 2006, p. 257).

Jorge, Caio e Abe (2016, p. 4) também questionam a obrigatoriedade “de momentos presenciais para se realizar por completo, dimensões como ‘intersubjetividade’ e ‘aquisição de comportamentos’ mediados por professores em situações presenciais”, como se a distância isso não fosse completamente possível. Os autores ainda chamam a atenção para o segundo parágrafo do Decreto 5.622, que se refere ao inciso II do artigo 4, que diz que “os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância”, o que reforça a ideia de que, embora a modalidade seja a distância, a avaliação que possui mais valor é aquela realizada de modo presencial.

Axt (2006, p. 258) acredita que “questões metodológicas envolvendo práticas docentes, seus pressupostos e decorrentes configurações relacionais da sala de aula são mais cruciais para a educação como um todo, incluída aí a EAD, que discutir a obrigatoriedade de encontros presenciais”, e, desse modo, a autora se pergunta “se o corpo presente em sala de aula garante alguma coisa, além de um corpo presente; e o que um encontro presencial garante que um encontro virtual não possa garantir?” Nesse sentido, T5 menciona aquele estudante que “às vezes, ta na aula e ta só de corpo presente”, o que nos leva a entender que a resposta a esta pergunta pode ser a geração de sentidos que deve ocorrer no ensino-aprendizagem em ambas as modalidades de ensino, pois:

[...] os sentidos estão presentes na interação escrita, mesmo a distância, garantindo, não a presença de um corpo, mas um modo de *presencialidade*, pode-se começar a pensar em como aferir, a partir da escrita, essa produção de sentidos que emerge [...] dos interlocutores em interação. Na EAD, mais do que exigir uma garantia de *presença* corporal, seria de se pensar como obter elementos que possibilitem produzir modos virtuais de

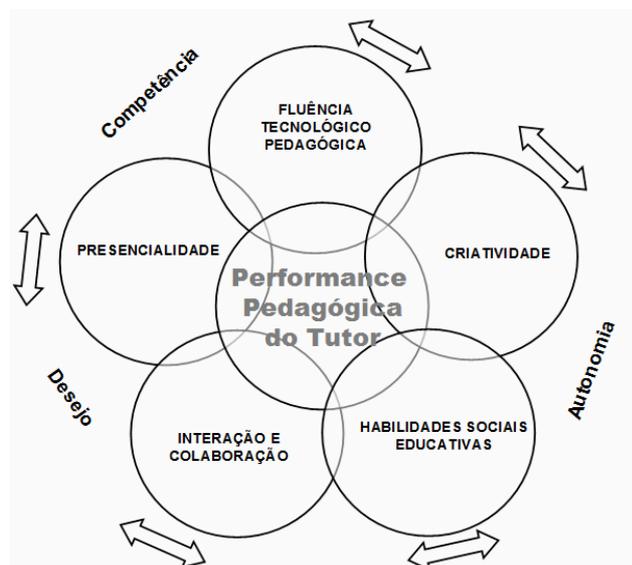
interação dialógica, cuja composição, [...] faz pressupor existência de *presencialidade*. (AXT, 2006, p. 268).

Por sentido, compreendemos essa presencialidade gerada por meio da interação via escrita ou audiovisual. O modo e a frequência com que o tutor se “apresenta” ao estudante por meio dessas alternativas é o que gera o efeito de presença. É nesse ponto que a PPT necessita ser criativa, produzindo, mediante interação dialógica, possibilidades que favoreçam essa presencialidade. Por isso, a FTP, a criatividade, as HSE, a interação e colaboração precisam estar empenhadas, pois todas estão profundamente imbricadas na geração da presencialidade. Jorge, Caio e Abe (2016) acreditam que o *cyberespaço* e a EAD são realidades específicas, com suas regras próprias e autônomas que irão se autonomizar cada vez mais e, assim, precisamos aceitar cada vez mais o fim da presença física na EAD. Para tanto, enfatizamos, novamente, os três princípios de Mallmann (2008), a competência, a autonomia e o desejo, necessários para que a presencialidade na EAD adquira potência suficiente para melhor substituir os encontros presenciais.

Biancalana (2011, p. 122) assevera que “as atividades performativas são manifestações que, historicamente, marcam presença nos diversos contextos socioculturais em que se inserem”. Destarte, a performance pedagógica está marcando a presencialidade na seara do ensino-aprendizagem mediado por TER nesse momento que é histórico e que deixará registros na cultura educacional.

Na figura 14, representamos a convergência entre os conceitos da PPT:

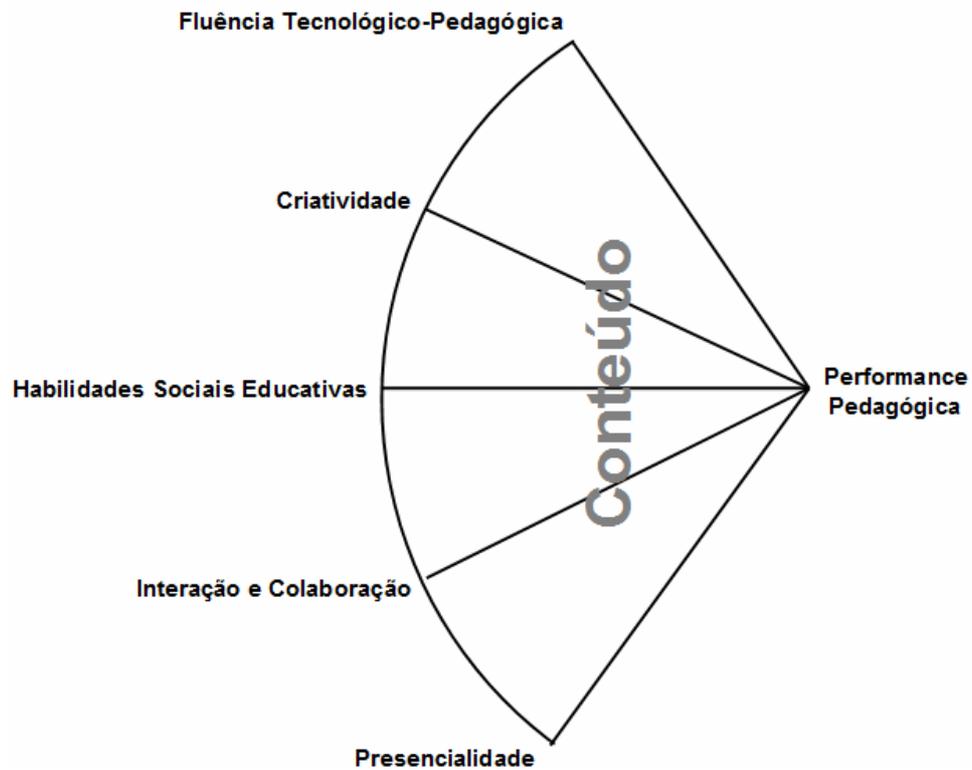
Figura 14 - Convergência entre os Conceitos da PPT



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com os mesmos conceitos e com base no Leque de Schechner construímos, na figura 15, o leque da PPT da UAB/UFSM:

Figura 15 - Leque da PPT



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo apresentado todo o arcabouço teórico, passamos, no próximo capítulo, para a análise dos dados produzidos de acordo com suas respectivas categorias, ou seja, os princípios da PPT que constituem o novo emergente.

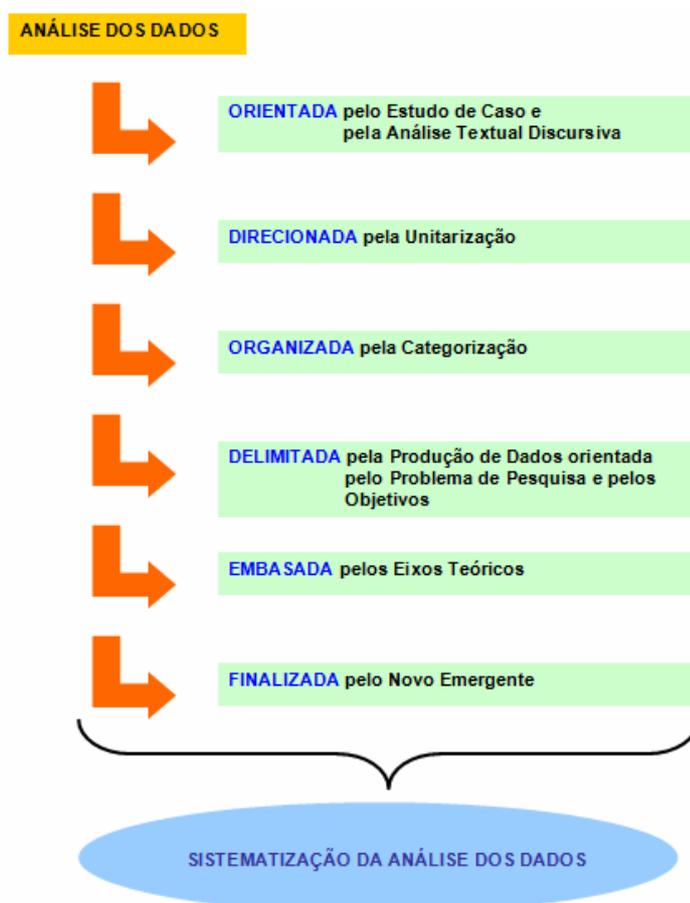
6 O NOVO EMERGENTE: PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM CRIATIVO (PEAC)

Iniciamos o processo de análise, tendo como mote a totalidade dos dados produzidos. Retomaremos as reflexões desenvolvidas no referencial teórico, estabelecendo relações com o que dizem os dados para, então, produzirmos significados e conhecimentos sobre a PPT da UAB/UFSM, correspondendo ao novo emergente.

Com base na ATD realizamos a análise, seguindo as suas três fases. A fase da unitarização teve diversas unidades elencadas que, na fase seguinte, se subdividiram em 5 categorias, que geraram o novo emergente, embasado na teoria e apresentado como metatexto neste capítulo.

A figura 16 apresenta as etapas que realizamos na análise dos dados:

Figura 16 – Etapas da análise dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Todo esse processo responderá como a PPT da UAB/UFSM potencializa o desenvolvimento de um PEAC, nosso grande problema de pesquisa, bem como o

objetivo geral e os específicos, cujas respostas contribuirão para a compreensão do respectivo problema. Iniciamos pela unitarização e categorização.

6.1 UNITARIZAÇÃO E DIVISÃO DAS CATEGORIAS DA PESQUISA

Com a diversidade de unidades extraídas do corpus de dados realizamos o agrupamento das mesmas, conforme se relacionavam entre si, formando 5 grupos de unidades, ou seja, 5 categorias. No quadro 4 apresentamos a fase da **unitarização**, partindo das unidades até chegarmos às categorias. Para essa fase utilizamos a parte mais densa dos dados produzidos: os questionários e as entrevistas.

Na sequência da pesquisa, os demais dados obtidos confirmaram e ampliaram nosso comprometimento para com as categorias definidas, conforme percebemos nas respostas de três questões solicitadas no início do primeiro semestre de 2018, via *e-mail*, aos tutores. Essas questões tinham como tema a tutoria e consistiam em frases que deveriam ser completadas com base na experiência em tutoria do respondente. Essa estratégia teve por objetivo entender o que os tutores consideram como o mais importante na tutoria. Obtivemos 8 retornos, conforme mostra o quadro 5.

Quadro 4 - Unitarização e Categorização

(Continua)

Categoria 1 FLUÊNCIA TECNOLÓGICO- PEDAGÓGICA	Categoria 2 CRIATIVIDADE	Categoria 3 HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS	Categoria 4 INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO	Categoria 5 PRESENCIALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> - <i>WhatsApp</i> - funcionamento da ferramenta - dificuldades com o moodle - tutorial - medo no aluno - recursos possíveis - dificuldade - Moodle - boa comunicação - compartilhamento - domínio da tecnologia - tecnologia - áudio - ferramentas da Internet - informática - fluência plena - saber usar a plataforma - aplicativos - monitoramento <p>CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - fluência tecnológico-pedagógica - fluência tecnológica - normas e regimentos 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Google Drive</i> - passo a passo - faz tutorial - rede social - <i>Facebook</i> - planilha de acompanhamento - <i>Google Docs</i> - sistema de tabelinha - inovação em Educação - diferentes tecnologias - vídeos - <i>Youtube</i> - novas ferramentas - possibilidades tecnológicas - praticar 	<ul style="list-style-type: none"> - acolhimento - comunicação - mediação - avaliação - empatia - aproximação - proximidade - cria um vínculo - <i>feedback</i> positivo - diplomacia - interagir mais - monitoramento - humanizar - motivação - retornos 	<p>EQUIPE</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabalho em equipe - pensamento em equipe - comunicação - rede de apoio - apoio um no outro - reuniões/encontros - vínculo - multidisciplinaridade - trabalho conjunto - pensar em grupo - "um por todos e todos por um!" - colaboração - auxílio mútuo/ajuda - unida, dinâmica e colaborativa - participação - interação - grupo <i>WhatsApp</i> <p>LINGUAGEM ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - comunicação - diálogo - palavras - escrita - informações <p>MEDIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - saber interagir 	<ul style="list-style-type: none"> - grupo no <i>WhatsApp</i> - estar ali - se fazer presente - mais presente - encontros/aula <i>online</i> - letramento - aluno <i>online</i> - tutor presencial - vídeo - ausência dos professores - encontros presenciais - <i>feedback</i> dos professores - presença dos professores - sem <i>feedback</i> - videoconferência - presença do professor - vídeo com chat - webinar - videoaula - falta do tutor presencial - estar presente - comunicação - participação - acompanhamento - boa comunicação - maior interação - ajuda - contato <i>online</i>

<ul style="list-style-type: none"> - dominar o conteúdo - ter boa fluência tecnológica - cursos de capacitação - saber os conteúdos - atualização constante - conhecimento da plataforma - conhecimento pleno do Moodle - critérios 			<ul style="list-style-type: none"> - interação constante - linguagem amigável - boa relação interpessoal - mediação - mediador da comunicação - interação aluno-professor - discurso amigável - elo - ligação <p>EQUIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fazer igual - equidade - mesmo problema - planilha de acompanhamento <p>RELAÇÕES INTERPESSOAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interação e motivação - mais interação professor/aluno - relação professor/tutor/aluno - ligação com o professor - contato constante - orientações - vínculo <p>MOTIVAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivação - <i>feedback</i> - elaborar questionamentos - estimular a participação - assiduidade - agilidade - empatia 	<p>ASSIDUIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - diariamente na plataforma - mais rápido possível - diariamente chamando - chamadas diárias - sempre presente - diariamente - comunicação constante - acesso diário - responder o mais breve possível <p>APROXIMAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - encontro virtual - sempre em contato - alunos próximos da UFSM - tutor diário - buscar contato - presença - webconferência - contato - contato <i>online</i> - manter o contato - mais proximidade - contato com professor - estar junto - sempre em contato
---	--	--	--	--

Quadro 5 – Produção de dados por *e-mail* (primeira parte)

1) A tutoria poderia ser melhor se...	2) Poderia haver mais interação na tutoria se...	3) O estudante aprende mais se o(a) tutor(a)...
T5) ...se e as orientações sobre o que se espera de nós fossem mais claras e específicas.	...se as atividades propostas na disciplina propiciassem isto.	...der-lhe o devido suporte teórico ou, às vezes, apenas o acompanhamento tirando dúvida de compreensão.
T7) ...se ocorressem mais interações com os professores.	...se forem desenvolvidos mecanismos de acompanhamento que possibilitem perceber, com critérios bem estabelecidos, como os estudantes constroem o conhecimento.	...mantiver o contato constante com o estudante, ampliando as relações que potencializam a aprendizagem.
T9) ...se estabelecessem um quadro de atribuições claro, definindo quem faz, o que faz, como faz.	...se as atividades fossem elaboradas com esse propósito e tiver um contato próximo entre professores, tutores e alunos.	...estiver presente fornecendo <i>feedback</i> positivo.
T12) ...se fossem acordadas regras mais fixas.	...se os alunos fossem mais atentos às orientações.	...consegue a empatia dos mesmos.
T3) ...se houvesse regras, normas e diretrizes pré-determinadas, além de pessoas qualificadas para tal.	...se os alunos participassem de atividades, como fóruns.	...incentiva a participação nas atividades, e quando dá o retorno adequado das avaliações.
T10) ...se os tutores fossem melhor remunerados, se a tutoria nos cursos EAD fosse uma profissão regulamentada.	...se tutores e alunos tivessem mais tempo disponível e se as atividades disponibilizadas no ambiente virtual fossem mais interessantes.	...penso que o aprendizado e o sucesso no curso depende mais do aluno que do tutor, se o aluno estuda, interroga o tutor, solicita leituras complementares, problematiza as questões, ele aprenderá mais.
T8) ...se tivesse mais interação síncrona com os estudantes.	...se tivesse um recurso de interação via videoconferência ou gravações.	...estiver comprometido e atento aos "movimentos" do estudante.
T4) ...se houvesse maior interação e diferentes atividades de aprendizagem.	...as atividades fossem realizadas ao longo do prazo.	...interage e orienta.
T11) ...se fosse melhor remunerada.	...se todos os tutores tivessem formação pedagógica.	...for paciente e gostar do que está fazendo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira questão, percebemos que os tutores exigem regras mais delimitadas, uma melhor organização que deve partir da Coordenação e/ou do

professor, ou seja, requerem que o papel do professor da disciplina seja por ele cumprido, o que vai além da produção e organização dos conteúdos didáticos, sendo necessária a **FTP**. A **interação e colaboração** surgem como condições que, junto com regras melhor acordadas, podem dinamizar a tutoria. Mais uma vez é mencionada a precariedade desta.

Na segunda questão, as respostas sinalizam que as atividades desenvolvidas nas disciplinas não promovem uma interação muito ampla e que os estudantes precisam ser mais participativos, além de desejarem um contato mais próximo e recursos (como a videoconferência) como condições que possibilitariam uma melhor interação, o que remete à necessidade tanto de **presencialidade** como de **criatividade**. Percebemos, também, que os próprios tutores precisam promover a interação com mais ênfase, de modo que os estudantes se tornem mais participativos, para o que a formação pedagógica, na forma de cursos de capacitação, pode contribuir.

Na terceira questão, as respostas demonstram que os tutores precisam de **HSE**, como a empatia, sendo um meio de estabelecerem aproximação, presencialidade, promovendo um melhor ensino-aprendizagem. Vemos, então, que as HSE são indispensáveis aos tutores da UAB/UFSM. Não menos importante, está o dever de o tutor ser comprometido, possuir competências e gostar do que faz, o que implica no desejo de ser tutor, princípio de Mallmann (2008).

‘Como você ensinaria alguém a ser tutor?’ foi outra interrogativa lançada aos tutores na segunda entrevista (Anexo D), ou por *e-mail* para aqueles que não participaram desta. Algumas das respostas obtidas reafirmaram a importância das HSE, da FTP, do conhecimento pedagógico, dos conteúdos e normas. O objetivo que pretendemos com esta questão não era apenas saber o *como* ou o meio com que o tutor(a) entrevistado(a) treinaria um possível futuro tutor(a), mas entender o *que* considera mais imprescindível na formação desse tutor(a), para, a partir disso, entendemos quais poderiam ser as categorias da pesquisa.

Em outra questão, também solicitada naquele *e-mail* enviado no início de 2018, os tutores foram solicitados a relacionar 5 palavras que, em suas concepções, tivessem mais a ver com a tutoria. Salientamos que com essas estratégias metodológicas adotadas via *e-mail* tivemos a intenção de fugir dos caminhos tradicionais da produção de dados e focarmos na construção de novas possibilidades metodológicas para um Estudo de Caso, amparados em Coutinho

Figura 18 – Nuvem de palavras cedida por T1, em entrevista



Fonte: De autoria de T1.

Quadro 6 – Produção de dados por e-mail (segunda parte)

(Continua)

O essencial para exercer a tutoria é...	Na relação com o estudante, o mais importante é...	Você fez seu curso de capacitação de tutoria na UAB/UFSM? Em sua opinião, o que poderia ser mais, ou melhor, trabalhado nas capacitações de tutores?
T4) ...é saber se comunicar claramente.	...é clareza e respeito.	Sim, fiz o curso. Necessita maior aprendizagem sobre o Moodle, como gerar relatórios, como configurar o quadro de notas, dicas de interação tutor-estudantes.
T10)...é ter conhecimento técnico na área de atuação e disponibilidade de tempo para atuar.	...é agir de forma ética, profissional e transparente dando um retorno rápido aos estudantes e respeitando as normas do colegiado do curso, da Coordenação de tutoria e dos professores das disciplinas.	Sim, fiz duas capacitações de tutoria na UAB/UFSM. Deveria ter formação continuada porque, muitas vezes, a capacitação é dada antes do profissional começar a atuar e, deste modo, ainda não surgiram as dúvidas, porque o tutor não sabe o básico sobre o ambiente virtual ainda.
T8) ...é ter consciência de que o tutor é um mediador, este deve ter uma preocupação em promover uma aproximação com o estudante através do ambiente virtual de aprendizagem, domínio do conteúdo a ser trabalhado e domínio do ambiente virtual de aprendizagem.	...é a aproximação com o estudante, conhecê-lo de forma a compreender sua forma de aprendizagem e evolução, na sequência do curso.	Sim. Realizei a capacitação de tutoria em 2010 e na oportunidade percebi que o curso estava mais voltado para treinar o tutor quanto a fluência com o Moodle. Não houve discussões e preocupação em capacitar os tutores quanto às demandas da interação humana que ocorrem na rotina de um curso a distância.
T12) ...é saber o conteúdo das disciplinas e manter uma	...é manter o contato e o monitoramento de modo	Sim fiz. Poderia ser mais trabalhado a parte de algumas

relação de aproximação, de motivação e de mediação, ajudando o estudante nas suas dúvidas.	constante, bem como a cordialidade no modo como se expressar nas mensagens.	atividades que praticamente nunca são usadas e os processos interativos de como lidar com os estudantes, pois isso é tratado pouco na capacitação.
T11)...é gostar de atuar como tutor.	...é a disponibilidade e o preparo para bem orientá-los.	Não, achei o curso bem completo e supriu com as demandas da função.
T5)...o primordial é tu manter sempre contato com o aluno, sempre, sempre, sempre, dando aquela força.	...é, sem dúvida, o diálogo, a escrita clara, porque a comunicação via escrita ela não é a mesma que a falada, o escrever, o fazer entender e estar sempre presente através dos retornos dos <i>e-mails</i> e dos fóruns, por exemplo. Com certeza o diálogo e a comunicação constante com os alunos.	Pra mim, o que faz falta é saber configurar as avaliações das diversas atividades, de modo que feche com as notas propostas nas disciplinas. Mas penso que poderia ser um curso extra só pra isto. O básico aprendemos no curso de capacitação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com essas respostas, reiteramos ainda mais nosso compromisso com as 5 categorias - FTP, Criatividade, HSE, Interação e colaboração e Presencialidade - e com o desejo de elaborarmos o plano de capacitação em socioafetividade para tutores e mediadores em EAD. Por meio do Estudo de Caso, com base em Coutinho (2008), nos empenhamos em compreender, explorar e descrever a complexidade da performance pedagógica dos referidos tutores, dentro da qual estão envolvidas, simultaneamente, as respectivas categorias. Para tanto, nos detemos em respostas que procuram explicar o *como*, ampliando o conhecimento sobre o objeto investigado.

A comparação que realizamos até aqui, entre as diferentes técnicas de produção de dados, coloca-se como uma triangulação, “procedimento primordial na validação das informações obtidas” (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010, p. 11), em que vemos a coincidência dos dados quando colocados em confronto. Assim, nos amparamos em Martins (2006, p. 80) ao afirmar que “a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas”, o que embasa o estudo realizado como válido.

A seguir, discutiremos as categorias de pesquisa, a partir dos objetivos e questões de pesquisa, e apresentaremos a proposta de capacitação em socioafetividade.

6.2 PRIMEIRA CATEGORIA: FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA (FTP)

Nessa categoria, analisamos se a FTP consiste em um princípio da PPT para o desenvolvimento de um PEAC. De início, temos o conhecimento de que o Guia de Tutores UAB/UFSM já considera a fluência tecnológica como um princípio da tutoria na UAB/UFSM. Portanto, respondendo, em parte, o primeiro objetivo específico, a FTP como um princípio da PPT já é algo que temos consciência e não resulta desta pesquisa. Nossos dados apenas reafirmaram isso, ao passo que revelaram tanto as estratégias pedagógicas elaboradas pelos tutores com as novas tecnologias como a necessidade de, ainda, desenvolverem mais a FTP, dados os meandros das novas possibilidades tecnológicas.

Quando lançamos aos tutores a questão ‘como você ensinaria alguém a ser tutor?’ as referências sobre a FTP como uma condição da PPT começaram e emergir, como vemos no nesse depoimento de T5:

Olha, eu acho que tem duas coisas bem importantes. Uma é a fluência tecnológica. [...] e a questão do monitoramento [...]. Então, essa questão da fluência tecnológica [...] e do *feedback*, eu acho imprescindível. [...] ter aquele conhecimento do conteúdo, [...] sempre estar junto, retornando *e-mail* [...] é imprescindível que tu conheça o Moodle, que tu saiba usar o recurso, que tu saiba buscar os caminhos que teu aluno percorreu na EAD.

T5 aponta a imprescindibilidade do conhecimento sobre a FTP, o que envolve o Moodle, o monitoramento em relação aos caminhos percorridos pelo estudante neste AVEA e o *feedback*, além do conhecimento sobre os conteúdos disciplinares e da aproximação com o estudante quando se refere a “sempre estar junto”, ou seja, é ciente da presencialidade, do “estar junto virtual” de que fala Valente (2005). No próximo relato, T7 leva em conta as atribuições do tutor e, também, a importância do contato constante como meio de evitar evasão:

[...] num primeiro momento deixar claro quais as atribuições de um tutor e tudo que envolve o curso da necessidade de dar atenção aos estudantes, a falta de atenção gera evasão no curso, por exemplo: acessar o ambiente diariamente, responder as dúvidas, auxiliar nas atividades, ter cuidado com a quantidade de *e-mails* enviados, *e-mails* demais stressam os estudantes.

Do mesmo modo, as atribuições do tutor, como evitar a evasão e demais tarefas, exigem a FTP por serem realizadas via Moodle. Faz parte disso, a sensibilidade em relação ao número de mensagens enviadas, já que uma possível sobrecarga dessas pode causar irritação ao estudante.

T2, sobre a habilidade que considera essencial à função de tutoria, afirma que:

[...] a gente tem que ter uma fluência tecnológica, né, bem significativa e também pedagógica. Acredito que essas duas não podem faltar, né, porque um tutor não ter um certo domínio das ferramentas, do ambiente, não se preocupar em estudar, como é que ele vai atender às questões que os alunos apresentam, né. A mesma coisa na questão pedagógica, saber responder, saber formular respostas né, e ...acho que isso é básico, [...] tem que se dispor a estas questões, se não, não tem perfil pra tutor.

A partir desses relatos, confirmamos a FTP como uma condição básica aos tutores. Mas ainda há limitações com o conhecimento tecnológico e pedagógico que podem comprometer o ensino-aprendizagem quanto ao desenvolvimento da criatividade, das habilidades educativas, da interação e colaboração, bem como da presencialidade. Por isso, deve ser constantemente desenvolvida. Ao longo desta discussão analisaremos como este princípio oferece condições para potencializar o desenvolvimento do PEAC, contempando o primeiro objetivo específico.

Na visão dos tutores, a FTP dos estudantes vem se desenvolvendo ao longo do tempo, pois os estudantes tinham dificuldades que, com o passar do tempo foram sendo superadas. Nesse sentido, temos os seguintes depoimentos: “[...] muitas vezes com uma dificuldade muito grande de a gente ter que usar todos os recursos possíveis, inclusive o telefone [...]” (T8); “[...] essa questão da fluência tecnologia, ela complica muito. Acho que é a que mais complica. Complicava, porque agora essa geração [...] vem com uma facilidade maior. Nós já estamos na pós-graduação sentindo essa diferença [...]” (T2); “Essa parte mais de ferramenta eu tenho percebido que os alunos têm vindo com menos dificuldade em função desse acesso que eles têm no próprio *smartphone* [...]” (T1); “Mas, hoje eu não passei por uma dificuldade tão grande, os alunos não passaram por dificuldade extrema [...]” (T2); “Hoje os alunos possuem menos dificuldade com o Moodle” (T4); “[...] hoje em dia mudaram as coisas, as dificuldades são outras. Antes tínhamos alunos que não conseguiam mandar uma mensagem. Hoje a maior dificuldade deles é fazer um vídeo, como enviar um vídeo, como salvar um arquivo num tamanho menor” (T2).

Com base nesses trechos percebemos uma melhora na FTP dos atuais estudantes em relação a estudantes anteriores. As dificuldades em um primeiro nível parecem estar bastante superadas, no entanto, hoje, há outras pelo fato de existirem AE que exigem mais do estudante como, por exemplo, as que envolvem vídeo e wiki. Sobre uma determinada atividade wiki ouvimos estes relatos: “Eles tinham que

criar uma wiki [...] dentro do mesmo tópico e eles abriram 10 tópicos diferentes, virou uma bagunça. Aí é uma questão técnica, eles não souberam realmente lidar com isso. [...] Não teve um tutorial. Ficou muito confuso” (T6); “A wiki não funciona [...] os alunos deveriam criar um grupo dentro de outro grupo, mas o professor não disponibilizou um tutorial [...]. Aconteceu que eles não sabiam como fazer seus grupos e nem onde postar suas contribuições” (T5). Outros tutores também relataram sobre o insucesso dessa atividade. Mediante isso, a FTP ainda precisa ser desenvolvida pelo professor, tutor e estudante. O professor pelo fato de disponibilizar um tutorial explicativo sobre o funcionamento da wiki; o tutor pela responsabilidade de orientar o estudante nas dúvidas técnicas de realização desse tipo de atividade e, também, no sentido da exploração das possibilidades oferecidas pela mesma; e o estudante que, com o apoio do professor e do tutor, precisa se dispor a aprender a trabalhar em uma produção interativa e colaborativa como a wiki se propõe.

Mediante o insucesso da referida atividade, outras deixam de serem feitas na wiki como, por exemplo, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Relata T6 que “o TCC é feito no *Google Drive* e apenas o *link* é postado no Moodle”, o que poderia ser feito na wiki, pois esta ferramenta apresenta as condições para tal produção textual. No entanto, há carências em termos de FTP que acabaram redimensionando a realização do TCC, que é uma tarefa acadêmica, para fora da plataforma Moodle. Corroboram com isso os depoimentos que recebemos no segundo questionário, afirmando que “seria bom aprender mais os recursos do ambiente, têm tipos de atividades que não se usa” (T13), e que “se o tutor sabe usar as tecnologias ele saberá ajudar os alunos nas dificuldades” (T17). Desse modo, a entrevista confirma o que os tutores já haviam apontado nos primeiros dados que produzimos: é necessário que o tutor (e também o professor e o estudante) desenvolva(m) FTP.

Evidenciamos de acordo com Kafai et al. (1999), que a FTP é, realmente, um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida, no qual é preciso nos adaptar às mudanças e construirmos mais conhecimentos conforme essas modificações acontecem. O aprendizado pode surgir de uma permanente abertura às transformações, pois a tecnologia traz novidades que a todo o momento nos fazem reiniciar nossa aprendizagem sobre ela. O conhecimento adquirido sobre a tecnologia pode não ser cumulativo, nem garantir experiência com a mesma, mas nos manteremos predispostos a reaprender constantemente. Por isso, tanto a

competência como a autonomia e desejo são princípios necessários para que a FTP, nesse constante reaprender do “mesmo”, se desenvolva.

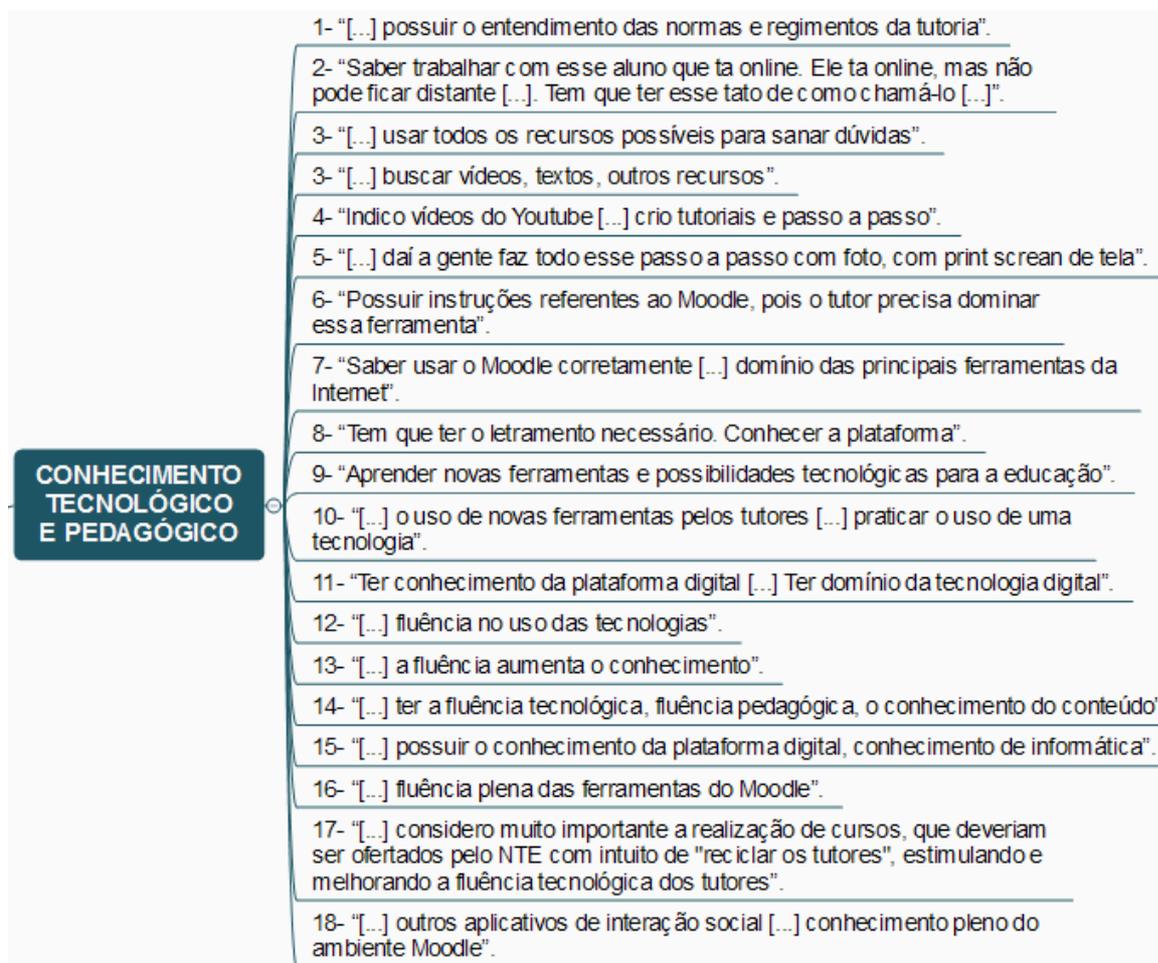
Em outra entrevista, relatando sobre as dificuldades dos estudantes com ferramentas de atividades e com o Moodle, T4 disse que “eles tinham mais dúvidas do funcionamento da ferramenta em si, não do modo como fazer [...] dava aquele medo no aluno de como fazer, de como começar [...] da dificuldade inicial que o aluno tem, daquele medo do novo, por nunca terem visto”. Nesse momento inicial de conhecimento do Moodle é essencial a participação do tutor para fazer a mediação entre a plataforma e o estudante e, para isso, necessita da FTP. Aqui, concordamos com Biancalana (2012), pois o tutor como *performer* realmente precisa dispor de um aprimoramento que seja técnico-expressivo e comunicativo, estabelecendo possibilidades de interação que potencializem o conhecimento do estudante. T4 seguiu dizendo que “depois que se quebra aquela dificuldade do novo e do medo o aluno vai embora. Mas, a gente sente que há certas dificuldades com o Moodle”. T4 dá a entender que o medo é um obstáculo que atrapalha o desenvolvimento da FTP e que precisa ser vencido para resolver as dificuldades com o Moodle.

Por mais que tenha ocorrido uma melhora em certos níveis de FTP, ainda há barreiras a serem superadas, tanto que muitos dos tutores deixaram transparecer, direta ou indiretamente, nos questionários e entrevistas, a necessidade do conhecimento para o desenvolvimento da FTP. Mediante isso, elegemos o **conhecimento tecnológico e pedagógico** como subcategoria, selecionando os depoimentos apresentados na figura 19.

Esses fragmentos remetem ao conhecimento sobre a FTP que os tutores já dispõem e à necessidade de desenvolvê-lo ainda mais, pois na especificidade do Moodle, com seus recursos e atividades, a FTP precisa ser potencializada. Dado o avanço das tecnologias cotidianas, muita coisa se aprende no seu uso diário como acontece com as redes sociais, por exemplo, nas quais não há a obrigatoriedade da produção do conhecimento acadêmico como há no Moodle, pois este exige uma conduta e uma fluência diferenciadas da liberdade dessas redes, envolvendo uma reflexão mais profunda, crítica e contextualizada (AMARAL; AMIEL, 2013). No entanto, hoje, devido a grande facilidade de publicação *online* de qualquer informação, surge a necessidade de uma FTP que solicite mais autonomia, que seja mais emancipatória do que apenas técnica e prática, e que permita construir

estratégias que contenham significado (MIT MEDIA LAB, 2015) com tecnologias que vão além do Moodle.

Figura 19 – Depoimentos sobre o conhecimento tecnológico e pedagógico



Fonte: Elaborado pelo autor.

A FTP permite o tutor desenvolver possibilidades de interação e colaboração, sendo performativo e criativo, fazendo sua performance acontecer no contexto das tecnologias. Por isso, é indispensável que o desenvolvimento da FTP continue. Com a integração de tecnologias, como o *Youtube*, por exemplo, a forma de produção de conhecimento mudou, surgindo novas dúvidas. Hoje, ter fluência significa, além da superação das dificuldades em nível mais inicial, superar as barreiras vindas das novas possibilidades tecnológicas. Nessa perspectiva, T5 relata que:

Os professores [...] pedem aos alunos pra gravar vídeo no *Youtube* e postar, como se fosse fácil. Tem que gravar o vídeo e soltar no *Youtube*. Uma coisa é gravar no computador e postar no Moodle, e outra é fazer pelo *Youtube*. Tem que autorizar o vídeo a ficar público. Os alunos não fazem isso, aí tem que explicar como se faz isso. Precisaria ter um tutorial.

Esses vídeos são produzidos tanto por professores como por tutores e estudantes, alguns dos quais tivemos oportunidade de assistir, e são disponibilizados no *Youtube*, permanecendo na rede, como produção e expansão de conhecimento e informações sobre um dado curso de pós-graduação que é da UAB/UFSM. Mediante isso, as dificuldades em nível técnico, em parte, parecem migrarem do Moodle para outros locais como o *Youtube*, havendo a necessidade de um conhecimento maior na orientação desse tipo de atividade pelo fato de a publicação do vídeo ser algo novo aos estudantes, o que requer um procedimento com o qual ainda não estão familiarizados. A publicação desses vídeos envolve um ato responsivo e uma postura ética (JACQUES, 2017), dado que professores, tutores e estudantes mantêm vínculo institucional e, portanto, isso inclui o dever de responsabilidade profissional, além da pessoal.

Percebemos que é preciso o desenvolvimento da FTP em sentido mais amplo, ou seja, em nível emancipatório e com criação de competências que sejam satisfatoriamente amplas (BRASIL, 2000) à performance do tutor. É nesse ponto que entram os princípios de Mallmann (2008), pois o nível emancipatório solicita muito da competência, da autonomia e do desejo para compreender a complexidade tecnológica que se apresenta. A fluência emancipatória exige saber das licenças, dos direitos autorais, dos termos de serviço ou contrato, e das possíveis consequências, positivas e negativas, da publicação de material institucional em redes sociais que não são, especificamente, para esse fim.

O *Youtube* tem termos de serviço e ao postar um vídeo produzido pela UAB, os tutores, contratados por bolsa, cedem o conteúdo para o *Youtube* que visa a exploração comercial. O tutor deve estar a par disso. No entanto, o Curso de Capacitação de Tutores que realizamos, no decorrer desta pesquisa, ainda não aborda tais questões, detendo-se à capacitação mais básica para o conhecimento do Moodle e suas ferramentas. A atividade wiki também não foi abordada. Desse modo, são imprescindíveis oportunidades para que o tutor possa desenvolver a sua fluência emancipatória e, conseqüentemente, a competência e a autonomia. Todavia, admitimos que a produção de vídeo, integrada ao *Youtube*, é uma estratégia pedagógica potencializadora do PEAC, o que nos permite afirmar que o desejo já existe e que agir sobre uma nova tecnologia, como o *Youtube*, integrando-a a objetivos educacionais específicos é desenvolver a FTP (MALLMANN;

SCHNEIDER, MAZZARDO, 2013). A FTP incide diretamente no nível de criatividade que o tutor desenvolve no contexto do ensino-aprendizagem pelas TER.

A fluência com as ferramentas do Moodle, com tecnologias e procedimentos de uso, que há tempos se manteve no foco como a grande preocupação na capacitação dos tutores, parece estar saindo da berlinda na visão dos tutores, mas não do curso de capacitação. Como já discutido anteriormente, a preocupação maior dos tutores, hoje, se dá em torno de atividades mais complexas, envolvendo as tecnologias atuais. Tanto que do Moodle a única ferramenta que os tutores relataram dificuldades foi a Wiki, preferindo, em sua substituição, o Google *Drive*, mas que também requer FTP, pois os documentos precisam ser compartilhados com todos os participantes e editados *online*, semelhante a wiki. A performance do tutor ainda carece de um movimento com uma maior exploração e integração da ferramenta wiki, o que não deve partir apenas do tutor, mas da equipe como um todo, incluindo Coordenação, professores e tutores que, por conseguinte, envolvem os estudantes.

A FTP potencializa a criatividade ao passo em que a tecnologia é integrada com a finalidade de dinamizar o ensino-aprendizagem. Quando o tutor assim o faz está sendo performativo. Há, então, a criação de significados com as condições dadas pelas tecnologias. Esses significados se integram à PPT produzindo conhecimentos, conforme se sucedem ações mais criativas em relação as anteriores (KAFAI et al., 1999). Nesse sentido, apontamos o que vem sendo realizado na tutoria na UAB/UFSM em relação à fluência técnica, prática e emancipatória de acordo com as atribuições apontadas por Schneider (2012) para um tutor.

Em relação à fluência técnica, referente às habilidades contemporâneas, os tutores utilizam o computador sem dificuldades, enviam mensagens e *e-mails*, acompanham o andamento das atividades, revisam materiais didáticos, checam o perfil dos estudantes, fazem o monitoramento das AE pela planilha, integram os recursos do *Google Docs*, detectores de plágio e *WhatsApp*. A fluência técnica envolve, como nos diz Papert e Resnick (1995), o conhecimento sobre o modo como usar essas ferramentas. No entanto, alguns tutores ainda necessitam ampliar esse nível com a ferramenta Wiki.

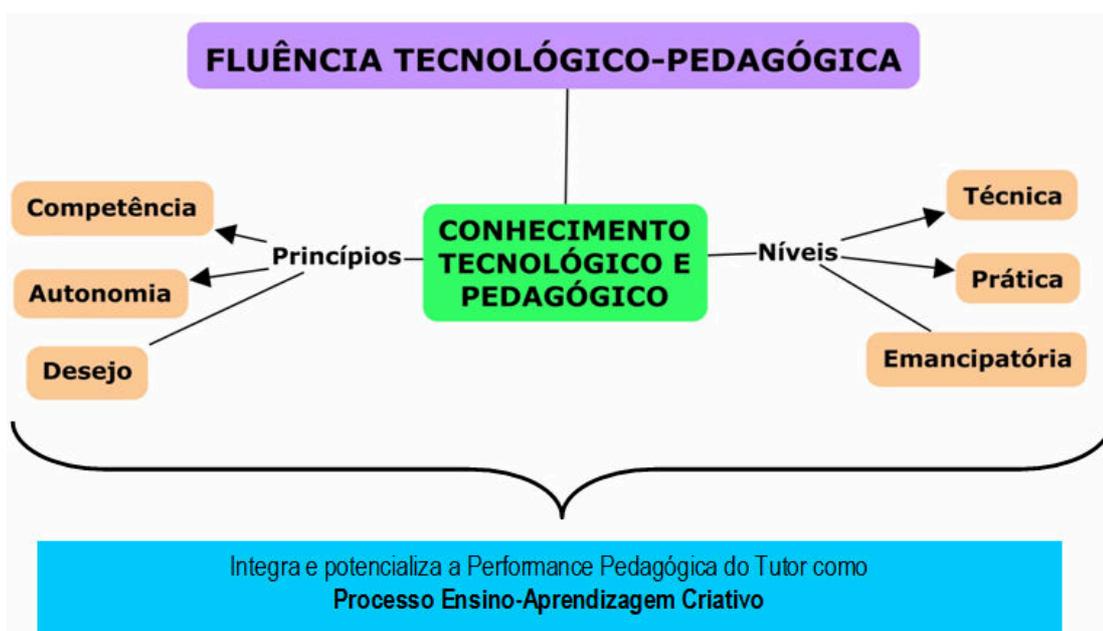
Quanto à fluência prática, referente aos conceitos fundamentais, os tutores respondem dúvidas, orientam o desenvolvimento das AE, estabelecem comunicação, monitoram os estudantes no Moodle e os fóruns de discussão, corrigem as AE e interagem, mantendo aproximações com os estudantes.

Na fluência emancipatória, referente às capacidades intelectuais, os tutores exigem dos professores critérios para melhor avaliar as AE; discutem e avaliam criticamente o material das disciplinas junto com a Coordenação, apontando problemas nelas identificados; produzem e publicam vídeos no *Youtube*; além de outros usos pedagógicos de redes sociais, como o aplicativo *WhatsApp* para discutir questões do andamento do curso, e o *Facebook* para divulgação de informações do curso e interação com alguns estudantes no sentido de não deixá-los evadir. Todavia, ainda carecem desenvolver mais esse nível em relação à divulgação do material em formato de vídeo no *Youtube* (material institucional).

O conhecimento gerado nesses três níveis de FTP repercute em criatividade na elaboração de estratégias pedagógicas, alavancando o desenvolvimento do PEAC, logo na perspectiva da performance como invenção pedagógica. A fluência emancipatória, tendo por base as duas anteriores, tem grande potencial estimulador da criatividade, quando se dispõe de competência, de autonomia e de desejo na integração de novas tecnologias e na compreensão de suas possibilidades criativas no ensino-aprendizagem mediado pelas TER.

Sintetizamos as principais ideias da categoria FTP no do mapa da figura 20:

Figura 20 – Mapa da Categoria FTP



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, discutiremos a categoria Criatividade.

6.3 SEGUNDA CATEGORIA: CRIATIVIDADE

Nesta categoria analisaremos como a PPT gera criatividade no processo ensino-aprendizagem. Não apresentaremos subcategorias, mas analisaremos a criatividade a partir dos quatro termos de Schechner (2006) e dos quatro componentes de Nikerson, Perkins e Smith (1997).

O potencial criativo do tutor está situado em um *entre liminar*, isto é, um espaço que é a sua oportunidade de manifestar sua criatividade no ensino-aprendizagem. Para ilustrar isso, partimos da fala de T2 ao afirmar que “acho que os professores, hoje, ainda, a maioria, precisam estar mais presentes, precisam participar mais, o aluno quer isso, [...] ele precisa ouvir esse professor, sentir o professor, a presença, como o professor reage [...]”. T2, assim como diversos outros tutores, se refere à necessidade de o professor se fazer mais “visível”, mais “presente” no processo ensino-aprendizagem. Em outra fala, T1 relata que “tem aquele professor que se aproxima mais, que quer saber mais, que te solicita mais e aquele que prefere ele mesmo tomar conta, e aquele outro que acaba confinando quase todo o trabalho ao tutor [...]”. Diante disso, entendemos que esse professor que deixa “quase todo o trabalho ao tutor” acaba concedendo a este a possibilidade de ser performativo, pois deverá agir mais para cumprir o que, a princípio, o professor faria, logo performando mais.

A “ausência” que o tutor e o estudante sentem por parte dos professores poderia ser vista como um espaço-oportunidade a ser ocupado pelo tutor, gerando presencialidade e assumindo seu papel de educador. É uma “ausência” a ser revertida em potência, pois é um espaço potencialmente criativo, no qual o tutor pode ter a liberdade e o compromisso de refletir, planejar e desenvolver estratégias para suprir a carência de presencialidade que os estudantes sentem dos seus professores.

Essa “ausência” é fértil, produtiva e produtora. É oportunidade. É uma linha de fuga às possibilidades do desenvolvimento de um PEAC. É um espaço liminar, um *entre* oportuno em que o professor está permitindo o tutor performar, desenvolver a competência, a autonomia e o desejo, princípios requeridos para interagir e se presencializar. A criatividade se dá nesse espaço de liminaridade, nesse *entre*, o que depende das capacidades e habilidades do tutor que fazem a sua performance movimentar o ensino-aprendizagem interativa e colaborativamente, estando os três

princípios acima incluídos do seguinte modo: a competência por exigir do tutor conhecimentos pedagógicos necessários para performar por intermédio das TER - precisa saber fazer nesse contexto; a autonomia pelo poder de iniciativa em resolução de problemas, tomada de decisão, mediação de conflitos e elaboração de estratégias pedagógicas que resultem em conhecimento - precisa poder fazer; o desejo por provocar ação e produção de condições de modo que a competência e a autonomia aconteçam - precisa querer fazer.

O tutor precisa desejar ocupar o espaço-oportunidade, desejar agir, fazer e fazer-se nele. Precisa performar. É o espaço-oportunidade para seu agir performativo, para performar o 'ser tutor', o 'ser educador', tocando os limites do 'ser professor', mas não sendo o professor. É o espaço-oportunidade do **ser**, do **fazer**, do **mostrar** e do **explicar**: espaço da performance pedagógica.

Com base em Schechner (2006), na complexidade da performance do tutor, esses quatro termos estão integrados do seguinte modo: no '**sendo**' a PPT existe, é e acontece por intermédio das TER, e o tutor existe como participante concreto e apto a realizar sua performance no espaço-oportunidade; no '**fazendo**' a performance corresponde às funções, ações e/ou estratégias pedagógicas criadas pelo tutor para potencializar o PEAC – vincula-se ao princípio da competência pelo fato de saber elaborar essas estratégias; o '**mostrar-se fazendo**' é a performance acontecendo, é a demonstração da ação, é quando o tutor realiza, pelas TER, ou outra tecnologia, aquelas estratégias elaboradas, exercendo seu(s) papel(is) (de tutor, de educador, de mediador...), o que exige maneiras de escrita, de discurso, de habilidades socioafetivas e de postura no Moodle, sendo performativo na liminaridade do espaço-oportunidade – vincula-se ao princípio da autonomia pelo fato de realizar, concretizar a ação; o '**explicar 'mostrar fazendo'**' trata dos estudos, da reflexão, da autoavaliação que o tutor precisa fazer sobre os conteúdos e sua performance no espaço liminar que é a tutoria – vincula-se ao princípio do desejo, correspondendo à sua potência, força e vontade de educar. O tutor tem na tecnologia o meio para realizar essas quatro ações, pois é, faz, mostra-se e explica-se por meio dela, sendo a FTP condição para isso acontecer.

Indiretamente, essas quatro ações possuem relação com o professor que, ao deixar o tutor responsabilizar-se pelo andamento da disciplina, permite que aconteçam. O tutor, com a habilidade de automonitoramento, de resolver problemas e de tomar decisões, faz o estudante entender que está ali justamente para atendê-

lo, orientá-lo, tirar suas dúvidas e, mediante isso, assume condições de, em muitos momentos, agir pelo professor, em relação às explicações de conteúdos. O tutor está e precisa fazer, justamente, porque o professor não o pode para cada um dos estudantes de cada polo, dado à logística do sistema EAD/UAB. Está aí o espaço-oportunidade para a invenção da sua performance pedagógica, o que está relacionado com **as capacidades**, de Nikerson, Perkins e Smith (1997), por se constituir das competências necessárias ao tutor em sua performance. Condiz com introdução de desafios, com a competência interpessoal, com o dinamismo, entusiasmo, com o trabalho em equipe (SOUZA, et al., 2004) e com a iniciativa (BRASIL, 2009b).

O depoimento de T9 nos mostra o caráter performativo do tutor quando afirma que “os alunos nos procuravam, ‘eu não entendi o que quer dizer o que ta na página tal do polígrafo’, daí a gente que tinha que explicar, porque nem todos os professores respondem com agilidade, né”. Nesse caso, é a explicação do tutor que passa a valer ao estudante e, ao explicar, torna-se performativo porque é a sua explicação que prevalecerá e fará o estudante produzir seu conhecimento.

Quando o tutor avalia atribuindo nota e é essa nota que o estudante leva, quando sugere alterações na avaliação crítica das disciplinas e as disciplinas são modificadas, o tutor está sendo performativo. Ser um tutor performativo exige agir e ser criativo, o que faz da sua performance invenção pedagógica, processando informações do seu agir. Quando o tutor espera pelo professor todas as informações, quando não dispõe de autonomia para operar, quando não faz, não se envolve e não se presencializa não está sendo performativo. Sua performance é, então, não performativa porque não há o processamento dessas informações. Desse modo, ser performativo está vinculado ao **estilo cognitivo**, de Nikerson, Perkins e Smith (1997), pelo fato de a criatividade em ser performativo estar imbricada com o processamento das informações.

A criatividade na PPT solicita o desenvolvimento de estratégias criativas como, por exemplo, a de produzir vídeos e disponibilizá-los no *Youtube*, o que, como já dissemos, exige FTP. Planilhas de controle das AE também são produzidas no sentido da criatividade. Diz T1 que “o legal é que a gente criou um sistema de tabelinha das atividades que todos os tutores acessavam e a gente podia acompanhar quem estava fazendo, quem não estava fazendo, ‘puxar a orelha’ dos alunos, né, periodicamente, pra eles voltarem a fazer as coisas”. T5 complementa

que essas planilhas, como a da figura 21, são feitas no *Google Docs* para cada disciplina e, além dos tutores, são compartilhadas, também, com os professores.

Essas planilhas são desenvolvidas para controlar a realização e avaliação das AE e para estabelecer maior aproximação com os estudantes. É uma estratégia que solicita FTP, por envolver o *Google Drive*, e o monitoramento constante do estudante no Moodle para, posteriormente, informar os dados na planilha. Nesse sentido, a FTP tem contribuído para o desenvolvimento de estratégias que vem possibilitando meios de a criatividade acontecer.

Figura 21 – Planilhas de avaliação de AE

1		Fórum Apresent.	Fórum Unid A	Fórum Unid B1 Voki	Fórum Unid B2	Fórum Unid.C	Total 40%	Pre
2		ok	ok - 100	ok 100	ok - 100	ok - 100		
3		ok	ok - 100	ok - 100	ok - 100	ok - 100		
4		ok	ok 100	ok 100	ok - 100	ok - 80		
5		ok	ok 100	ok - 100	ok - 100	ok - 60		
6			ok 70 atras.	ok - 100	ok - 100	ok - 60		
7		ok	ok 100	ok - 100	ok - 100	ok - 100		
8		ok	ok - 100	ok - 100	ok 100	ok - 100		
9		ok	ok - 100	ok - 100	ok - 100	ok - 100		
10		ok	ok - 100	ok - 100	ok - 100	ok - 80		
11		ok	ok - 100	ok - 100	ok - 100	ok - 40 - atras ***		
12		ok	ok - 100	ok - 70 atras	ok 70 atras	ok 50 ****		vai
13		ok	ok 60 R atras.	ok - 100	ok - 100	ok - 80		
14			ok 70 atras.	-	-	-		NC
15		nk	nk - 100	nk 70	nk - 100	nk - 60 **		

Fonte: Dado obtido em entrevista.

Nas falas “a partir do momento que o tutor, ou professor, domina as diferentes tecnologias digitais ele consegue ter uma visão mais ampla sobre como e quando utilizá-las para fins educacionais” (T5), e “[...] quando indica alguma tecnologia ou alguma coisa que ajuda os alunos além do que foi postado no Moodle [...] quando o tutor mostra outras opções” (T13); podemos identificar aspectos por meio dos quais os tutores têm procurado desenvolver a criatividade na tutoria. Na primeira fala, a expressão ‘como e quando’ denota que há um modo e um momento desejado para empregar a tecnologia, bem como o conhecimento que se tem sobre a mesma. No segundo relato, a expressão ‘mostrar outras opções’ remete que para oferecer algo além do que já existe, é preciso refletir, pesquisar, sendo que a pesquisa é o que permite a criação de possibilidades, de modificação. Aqui vemos **as atitudes**, de Nikerson, Perkins e Smith (1997), quando o tutor possui originalidade e assume seu compromisso, o que está muito relacionado com o princípio da autonomia.

As possibilidades criativas também são oferecidas pelas outras redes sociais, além do *Youtube*, as quais podem ser úteis tanto para divulgar informações do curso

como para resgatar o contato com estudantes infrequentes no Moodle, conforme disse T5 ao relatar que “[...] a própria Coordenação criou um grupo no *Facebook* que [...] posta informações relevantes do curso, [...] em último caso a gente manda mensagem por ali. [...]. Então a gente tenta tudo o que ta ao alcance, né [...]”. T5 nos passou o *link* do perfil desse grupo e, então, verificamos diversas postagens feitas pela Coordenação do respectivo curso sobre notícias da UAB e da UFSM, editais de seleção de pós-graduação, fotos de aulas e de avaliações presenciais, período de matrícula, datas de encontros presenciais, de webconferências, entre outros. Do mesmo modo, verificamos postagens feitas por T5 sobre livros pdf relacionados aos interesses do curso, lembretes dos encontros presenciais, dicas explicativas para escrita do TCC, conforme vemos nos exemplos da figura 22:

Figura 22 – Postagens na rede *Facebook*, por T5



Fonte: https://www.facebook.com/pg/cnen.cin/photos/?ref=page_internal)

Nesse caso, temos um conhecimento mais amplo da FTP para a criatividade na PPT. Quando T5 publica informações sobre o curso no *Facebook*, indica ter o conhecimento de que isso significa divulgar informações em redes sociais, que podem ser utilizadas para diversas finalidades, como manter os estudantes informados e próximos do curso; integrar redes sociais como alternativa para recuperar contato, por isso “tenta de tudo o que ta ao alcance”; e ampliar a divulgação do curso para possíveis futuros estudantes. Dessa forma, o modo de interagir com o estudante desterritorializa-se e contamina-se com esses outros meios de comunicação externos ao Moodle. Não tomam o lugar do Moodle, mas complementam a interação e, por vezes, influenciam sobre a continuidade de certos

estudantes no curso, por ser mais uma oportunidade por onde o tutor pode se presencializar.

Podemos nos questionar o que faz estudantes, em nível de pós-graduação, não serem assíduos no Moodle, que é sua “sala de aula” virtual, faltando com a responsabilidade mediante o compromisso assumido quando aprovados na seleção de ingresso, mas participam mais assiduamente das redes sociais. Acreditamos que seja pelo caráter atrativo, pois a rede social é liberdade, entretenimento, enquanto o Moodle é compromisso, trabalho, dever, estudo. Diante disso, o tutor direciona parte da sua atenção às redes sociais, ampliando as possibilidades de interação com o estudante, se colocando, no sentido de Bernal (2008), como um “artesão da cultura” no contexto da EAD e como um produtor de “uma nova cultura” no ensino-aprendizagem, ao usar essas redes com competência e motivação (SOUZA, et al., 2004). No segundo questionário, T1 relatou que “ser criativo implica buscar várias formas de interagir com os alunos, levando-se em conta as características pessoais de cada um ou do grupo, fazendo com que o aluno se motive a estar constantemente envolvido com o curso”, o que dialoga com os tutores que incluem as redes sociais no intuito de manter o estudante próximo, motivado e envolvido.

Conforme disse T5, o perfil do *Facebook* “não é um grupo meu com os alunos, entende, eu não faço grupo, nem *WhatsApp*, nem coisa nem uma com aluno, é tudo via Moodle”. Nessa fala verificamos que há o zelo pelas orientações institucionais que cobram que a relação com o estudante seja somente pelo Moodle. No entanto, a interação que ocorre entre tutor-estudante nas redes sociais, adquire um caráter mais informal e complementar, embora possa ser decisivo para a permanência e envolvimento de alguns estudantes no curso. Para T5, isso não abala o trâmite interativo dialógico que é respeitado via Moodle porque isso se mantém. Em outra publicação feita pela Coordenação, na rede *Facebook*, T5 interage com um estudante, conforme vemos na figura 23.

O perfil do curso no *Facebook* torna-se uma ideia criativa para atingir os estudantes que estão nessa rede. A interação de T5 nesse perfil amplia sua possibilidade de presencialidade mediante os estudantes. Criativa, também, é a possibilidade de uma aula inaugural ser transmitida *online*, via Multiweb, permanecendo disponível para ser assistida em tempo assíncrono por estudantes que, por seus motivos, não tiveram como assistir no tempo real da transmissão.

Figura 23 – Interação entre tutor e estudante no *Facebook*

Fonte: Diário de pesquisa do autor.

A busca por alternativas de interação para além do Moodle pode potencializar a criatividade nas possibilidades de gerar presencialidade aos estudantes. Quando implementam tais alternativas os tutores fazem da performance uma invenção, estão sendo performativos, ou seja, realizando uma pedagogia performativa (LANGDON, 2006). A FTP é uma condição para que essas alternativas resultem em criatividade. A performance, na perspectiva da invenção pedagógica, exige conhecimento para transformar, logo tem no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem a sua preocupação primeira. Fato que exige dos tutores uma familiarização com os conteúdos curriculares e com as maneiras de integrar a tecnologia a esses conteúdos para que gerem conhecimento aos estudantes. Como disse uma coordenadora de curso, “há a necessidade do conhecimento dos conteúdos por parte do tutor”. O tutor necessita estudar os conteúdos das disciplinas para, posteriormente, via tecnologia, colaborar com o estudante, fazendo-o aprender.

A criatividade, em outros momentos, está em estratégias pedagógicas como nas relatadas nestas falas: “indiquei o *Google Acadêmico* para os alunos pesquisarem mais coisas sobre os conteúdos. A novidade foi que alguns não conheciam e puderam aumentar seus conhecimentos, não ficando só no material do Moodle” (T16) – nesse caso temos incentivo e motivação a partir da ação do tutor; “costumo fazer tutoriais com imagens ou gravar algum áudio para explicar e fazer o

aluno compreender” (T14) – aqui há inovação no modo de interagir com o estudante ao usar áudio; “Quando os alunos encontram dificuldades mais técnicas, eu crio tutoriais de passo a passo para auxiliá-los” (T6) – os tutoriais são meios explicativos, esclarecedores que requerem capacidade de síntese e organização esquemática de determinado procedimento, portanto exige criatividade na sua elaboração; “Eu tenho um roteiro. Uso uma tabela de acompanhamento que está no *Google Drive* [...]. Costumo acompanhar os alunos por ordem alfabética semana a semana, de acordo com a tabela. [...] adotei uma política de “zero *e-mail*”, ou seja, todos os dias faço uma triagem nos *e-mails* e mensagens” (T17) – nessa situação temos um modo particular elaborado para a realização do monitoramento dos estudantes.

Outras estratégias pedagógicas foram; a criação de um grupo no *WhatsApp* como meio de aproximação entre estudante e universidade (T4); o relato de T11 que, após analisar todas as respostas de uma atividade, entrou em contato para auxiliar cada estudante que descreveu suas dúvidas com certas ferramentas do Moodle, nessa atividade, trocando algumas mensagens até que as dúvidas fossem resolvidas – estratégia que estimula-se o interesse por meio do *feedback* e propicia a interação e colaboração (MORGADO, 2003).

Todas as estratégias pedagógicas que descrevemos, solicitam a FTP para que sejam realizadas. Essas **estratégias** integram o quarto componente de Nikerson, Perkins e Smith (1997), potencializam a criatividade e estão relacionadas com o desejo, dado que toda a elaboração de uma estratégia pedagógica é movida por uma necessidade de criá-la. As estratégias junto com as atitudes compõem a ação criativa como importante característica da performance (MALLMANN, 2008).

Com base nos dados e nos autores que nos embasam, o tutor contribui para um PEAC quando interage e colabora, quando media, quando monitora e motiva, quando se coloca na situação do estudante, auxiliando-o, quando investiga soluções aos problemas de aprendizagens, quando inova, modifica e elabora estratégias pedagógicas a partir de necessidades de aprendizagem (BARION; MARQUES, 2013; MORGADO, 2003; TENÓRIO et al., 2015, 2016; MALLMANN et al., 2011; CORAZZA, 2011; LEAL, 2005; MILL, et al., 2008; SOUZA, et al., 2004; BERNAL, 2008; MACHADO; MACHADO, 2004). Desse modo, o tutor torna-se criativo, pesquisador e produtor de conhecimento. Por isso, a criatividade é princípio da PPT.

Mas, nem sempre há a possibilidade do desenvolvimento de estratégias criativas. Em determinadas situações a relação entre professor e tutor impõe alguns

limites que impedem o tutor de exercer alguma criatividade. Disse T1 que para ser criativo “primeiramente depende do grau de autonomia que o professor proporciona ao tutor”, e T5 que “dependendo do professor, a gente não edita nada né, é tudo com eles, a gente só solicita e faz algum tipo de ação, mas não faz”. Para ser criativo depende, por vezes, da liberdade dada pelo professor, o que nos leva a entender que, se o tutor ainda não é tão criativo, ao menos sabe o que o impede de ser. Quando T5 diz que “faz algum tipo de ação, mas não faz”, está dizendo que faz aquilo que é previsto e exigido que deve fazer, mas não faz algo que extrapole isso e que pudesse movimentar o ensino-aprendizagem em perspectiva mais criativa, dada à falta de abertura por parte de alguns professores. Dessa forma, ser criativo depende, por vezes, de um poder fazer, ou seja, de uma permissão para fazê-lo.

O *fazer* envolve saber o que criar a partir das tecnologias, atendendo às necessidades de aprendizagens - é a competência; o *saber* aplicar o que foi criado - é a autonomia; o *querer* aplicar as estratégias desenvolvidas - é o desejo. A criatividade é o princípio da PPT que se dá naquilo que o tutor consegue inovar, mediante um conjunto que envolve as TER, a FTP, os princípios de Mallmann (2008), o ‘sendo’, o ‘fazendo’ o ‘mostrar-se fazendo’ e o ‘explicar ‘mostrar fazendo’’, as capacidades, o estilo cognitivo, as atitudes e as estratégias. Esse conjunto constitui o espaço poético que o tutor faz da EAD (LEAL, 2005), a poética da performance educacional (PINEAU, 2010), mostrando as dimensões estéticas da PPT do tutor como PEAC.

Na figura 24, temos o mapa da categoria Criatividade com as suas conexões:

Figura 24 – Mapa da Categoria Criatividade



Fonte: Elaborado pelo autor.

A criatividade está muito imbricada com as HSE, nossa próxima categoria.

6.4 TERCEIRA CATEGORIA: HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE)

Nesta categoria, discutiremos como as HSE fazem parte da PPT e porque é preciso que os tutores tenham uma capacitação nessas habilidades. Embora não tenhamos estipulado subcategorias para as HSE, analisaremos os dados de acordo com as categorias de habilidades sociais e as classes gerais, ambas de Del Prette e Del Prette (2001; 2008).

Com a questão ‘como você ensinaria alguém a ser tutor?’ também obtivemos várias respostas fazendo referência às HSE, mais precisamente à empatia, como uma condição à PPT.

Como primeira resposta, T10 afirma que “[...] os tutores devem possuir o entendimento das normas e regimentos da tutoria, estabelecer boa comunicação e empatia com os alunos e com seus colegas tutores. Em resumo é isso, pois é bem amplo, listei aquilo que considero primordial”. T10 está nos dizendo que o conjunto de conhecimento que um tutor necessita é bastante amplo, mas eleger como primordial as normas, a comunicação e a empatia. A tutoria exige monitoramento e mediação, o que solicita atendimento às regras e à interação pela qual a empatia precisa conferir ao estudante o apoio e a confiança no tutor. Em outra resposta, T3 diz que:

Quando começamos o trabalho de tutoria, precisamos fazer um curso básico da ferramenta Moodle e só. Como se isso nos habilitasse. Mas, na minha opinião é pouco, pois o contato do tutor com os alunos exige bem mais informações, jogo de cintura e empatia. [...] Então, se eu fosse ensinar alguém a ser tutor, diria que a lição mais importante é a empatia mesmo. Se colocar no lugar do aluno, com todas as dificuldades que a distância impõe, e tentar resolver todos os problemas como se fossem seus.

Nesse relato temos um posicionamento muito crítico sobre o curso de Capacitação de Tutores, considerando-o insuficiente para habilitar um tutor em sentido mais completo e amplo. Menciona a empatia como uma condição, ou seja, como uma HSE imprescindível na interação entre tutor e estudante. A resposta seguinte traz, novamente, a necessidade das HSE, da motivação e da FTP:

Eu ensinaria por um curso de capacitação, primeiro eu escolheria alguns assuntos para se trabalhar como saber usar as coisas do Moodle, a importância de saber os conteúdos das disciplinas, a relação do tutor com os alunos [...] o tutor precisa saber motivar, incentivar, ele tem que saber

puxar o aluno [...] se manter sempre perto do aluno e se comunicar também de forma educada simpática, mas no limite, sem exageros. (T11).

Quando menciona “as coisas do Moodle”, T11 se refere às ferramentas, recursos e atividades, o que precisa ser dominado pelo tutor, pois o Moodle é tanto ferramenta quanto seu local de trabalho. É condição para que sua performance aconteça, é o seu espaço performativo e criativo. Logo, a FTP está implicada. Já as expressões “saber motivar, incentivar”, “se manter sempre perto” e “de forma educada simpática” nos remetem novamente as HSE como uma condição crucial a PPT. No próximo depoimento ouvimos de T9 que:

A primeira dica seria a pessoa ter diplomacia porque vai ter que tratar com os professores, com os alunos né, então nesse sentido, tem que ter jogo de cintura pra não se indispor com ninguém. Aí, a segunda questão é da pontualidade, de dar o retorno pro aluno das atividades que foram feitas [...].

A “diplomacia”, “tratar com”, “jogo de cintura” e “não se indispor com ninguém” são expressões em que T9 deixa subentender que as HSE são básicas nas relações interpessoais na tutoria. A pontualidade faz relação com a assiduidade, característica já mencionada anteriormente e, também, com a consideração para com o estudante que está à espera do *feedback*.

Em outros depoimentos, novamente, temos a referência sobre a empatia: “[...] estabelecer boa comunicação e empatia com os alunos e com seus colegas tutores” (T15); “Acho que a empatia é essencial. Esses dias uma aluna me disse que não havia feito uma atividade, pois sua filha estava doente. Eu, em retorno, desejei melhoras à filha dela e ela gostou desse interesse” (T1); “[...] participação e interação, os estudantes são carentes desta atenção do tutor” (T2). Essas falas reafirmam a necessidade de o tutor desenvolver as HSE.

Os depoimentos até aqui apresentados, compõem a maior parte dos dados produzidos sobre as HSE e se relacionam com as **habilidades empáticas**, estando incluído nestas os princípios de Mallmann (2008), necessárias à performance dos tutores. A partir dos depoimentos apresentados e de Del Prette e Del Prette (2001; 2008), nos motivamos ainda mais para a capacitação do tutor em socioafetividade, como um dispositivo capaz de potencializar o desenvolvimento da sua performance na perspectiva do PEAC.

Em relação à **habilidade de automonitoramento**, T1 relata que “uma coisa muito comum a coordenadora fazer era mandar um *e-mail* semanalmente, perguntando [...] como estava o andamento das disciplinas [...]. Isso fazia a gente

também fazer um processo de reflexão [...] pensar e colocar as situações”. Essa fala ilustra o automonitoramento no momento em que os tutores fazem esse processo de autoreflexão como uma autoavaliação para, conseqüente, melhora da sua competência social. Novamente, temos os princípios da competência, da autonomia e do desejo atrelado ao automonitoramento.

Contemplando a **habilidade de comunicação** T2 relatou que “gosto de me despedir desejando um bom dia, mandando um abraço. [...] pergunto o que eles acham, em geral escrevo “ok?”. Me parece que assim a pessoa se sente mais acolhida e como se estivesse falando com alguém muito próximo”. Esse depoimento evidencia que o acolhimento, por meio da comunicação, pode garantir maior contato entre o tutor e o estudante, sendo outra competência do tutor.

Na **habilidade de civilidade** tivemos acesso a algumas mensagens enviadas aos estudantes pelos tutores, nas quais as expressões “Bom dia caríssimos” (T6), “Caros (as) alunos (as)” (T6), “Olá queridos (as)” (T7), “Qualquer dúvida, entrem em contato!!!! Bons estudos!!!! Abraço!!!” (T7), e “Bom domingo. Abraço!” (T6) remetem à cordialidade e à urbanidade na interação com os estudantes.

Quanto às **habilidades de trabalho**, no próximo depoimento, temos uma percepção sobre a importância do conhecimento dos conteúdos e sobre a pesquisa, ou seja, o tutor como aquele que precisa investigar, mantendo a agilidade como característica da modalidade EAD:

Penso que para ser tutor é necessário ter o mínimo de domínio do conteúdo. [...] Então, o tutor precisa saber se mover rápido dentro do campo de conhecimento para ajudar o aluno, saber pesquisar rápido nos caminhos que levam a informação que o aluno precisa, no mínimo de tempo possível para que o processo seja dinâmico. (T12).

Para o tutor agir dessa forma, é preciso que se disponha à criatividade, pois pesquisar rápido e ser dinâmico envolve ser criativo. Além disso, T7 considera como essencial para exercer a tutoria “o comprometimento”, o que faz com que o tutor cumpra as atribuições e metas que são exigidas na sua função. Para cumprir com essas atribuições e metas e para investigar o tutor precisa dispor de competência, de autonomia e, também, de desejo porque investigar solicita a sua potência em querer saber, pesquisar e descobrir.

Contemplando a Classe das **Habilidades de apresentação das atividades** (ou Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) temos o relato de

T2 que nos fala sobre o TCC dos estudantes, quando os tutores se organizam para favorecer a interação por ser um momento muito importante do curso:

[...] a gente redobra a atenção, né, e procura estar presente mais e mais vezes ao dia, vamos dizer assim, porque os estudantes se tornam bastante apreensivos. Muitos não tiveram contato com trabalhos dessa natureza e se tiveram são inseguros e acabam vendo no tutor [...] aquela presença de confiança, né, que eles podem contar. Então, a gente procura estar sempre presente e esclarecendo dúvidas e dando sugestões e acolhendo, né, [...] se tu não dá esse amparo a tendência dele é desistir [...].

Quando T2 se propõe a “estar presente”, esclarecer dúvidas e oferecer sugestões está usando da sua habilidade em expor e explicar a proposta do TCC, colocando-se como alguém que os estudantes podem confiar.

Na Classe das Habilidades de transmissão dos conteúdos (ou Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) que agora preferimos chamar de **Habilidades de exposição de conteúdos**, T5 dá um exemplo de como encorajar e ajudar os estudantes no ensino-aprendizagem:

[...] aquele aluno que tem mais dificuldade na hora de escrever, então, tu tem que [...] sempre estar junto dando *feedback*, retornando, mandando *e-mail* e não no sentido de cobrança, no sentido de acompanhamento ‘olha eu to aqui se precisar de alguma coisa posso te ajudar’, porque muitas vezes só o *e-mail* dizendo ‘eu to aqui’ já resolve [...] de saber que alguém ta se preocupando [...].

A habilidade em expor o conteúdo envolve aproximação com o estudante, oferecendo apoio e isso cria o espaço para que o tutor possa explicar o conteúdo.

Com relação à Classe das **Habilidades de mediação de interações educativas entre os estudantes** (ou Estabelecer limites e disciplina) T5 fala da importância do estudante se perceber no grupo:

Outra coisa que é importante, é sempre o aluno ta percebendo [...] todo o grupo evoluindo junto, todo mundo ta fazendo e pra isso precisa ser atividades de interação, que ele perceba o resto do grupo junto, sejam fóruns, [...] seja através do *feedback* do tutor e do professor junto [...].

T5 chama a atenção para o fato de que as atividades que proporcionam maior interação com os colegas são aquelas que fazem o estudante perceber que ele pertence a um coletivo, com todos em colaboração.

Na Classe das **Habilidades de avaliação da atividade** (ou Monitorar positivamente) nos referimos quando o tutor faz o papel de avaliador, atribuindo nota e explicando as condições da avaliação para atividades e provas, conforme depoimentos já apresentados no item 2.2.7 e também no seguinte:

[...] postou no fórum, aí eu dou retorno e ele pode retornar à atividade. Na medida em que ele me responde aquilo que ta faltando na atividade a nota dele vai mudar, [...]. Assim, se eu dei o *feedback* hoje, ele tem mais um dia pra dar aquele retorno, se ele der dentro daquele período a gente pode trocar a nota dele.

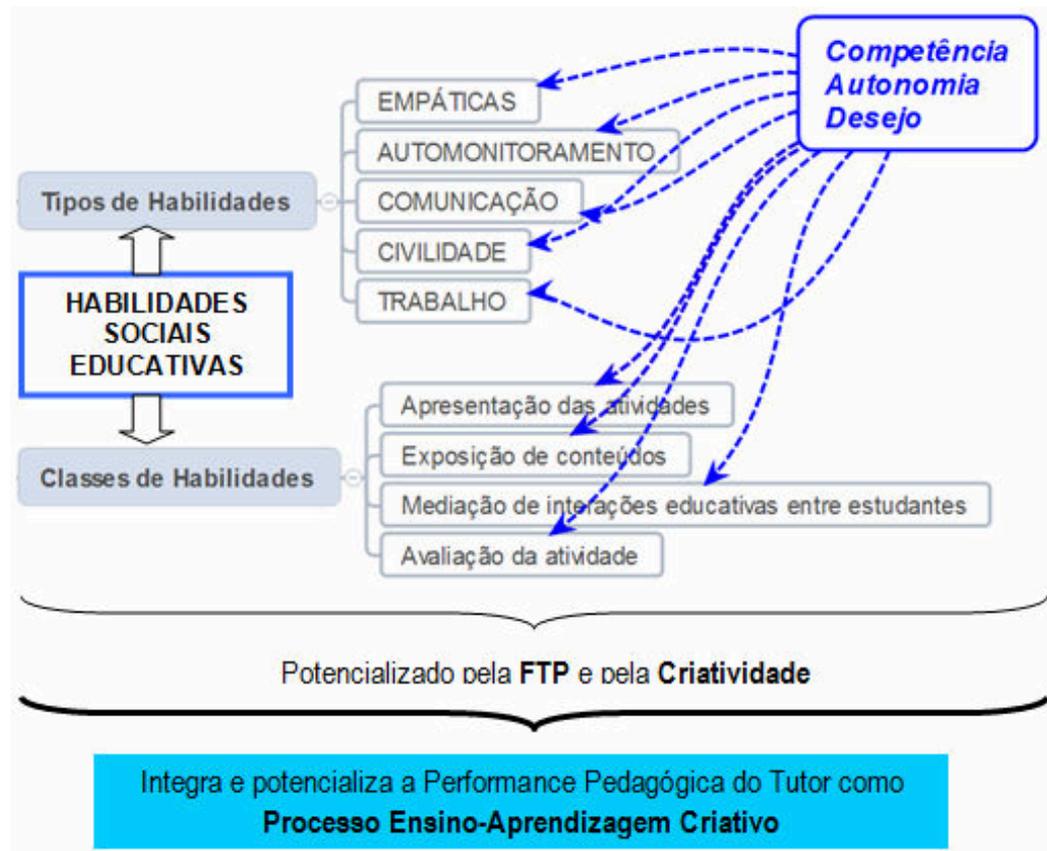
Com base nos depoimentos apresentados nesta categoria e em Corsino (2015), entendemos que respostas a possíveis problemas no ensino-aprendizagem podem ser criadas a partir de uma relação com as HSE, com a alteridade, em que o outro, além de nos constituir, nos importa, sendo o *Eu* e o *Tu* mutuamente afetados pelo acolhimento no contato com a alteridade. Esta última possibilita a conexão mesmo que o eu-tutor e o outro-estudante estejam em lugares distintos. Na tutoria, a alteridade é alicerçada na socioafetividade e no processo dialógico entre o par eu-outro (tutor-estudante), exigindo, conforme Reginatto (2015), a participação mútua de ambos e, assim, sendo ativa. Dessa forma, a partir de Bakhtin, reiteramos a PPT como responsabilidade por envolver as HSE e a alteridade, estando o eu-tutor presente no outro-estudante e o outro-estudante presente no eu-tutor.

Ainda, com base nos dados apresentados nessa categoria, reiteramos que os três princípios de Mallmann (2008), do mesmo modo, se fazem presentes nas quatro classes de habilidades elencadas. Reafirmamos, também, que o caráter empático e socioafetivo do tutor é um tema necessário a ser trabalhado nas capacitações de tutoria do PACC. Assim, propomos que para uma melhor formação do tutor seria muito pertinente sua capacitação em HSE, dadas as várias menções sobre a empatia e outras habilidades durante o processo de produção de dados. A FTP e a criatividade também precisam ser contempladas nessa proposta pelo fato das HSE, em EAD, acontecerem pela tecnologia, sendo necessária FTP para exploração das possibilidades criativas das HSE, gerando aproximação e potencialização do PEAC.

Conforme apontaram os dados, as HSE são essenciais para que o tutor mantenha uma relação socioafetiva com o estudante, por isso, são princípio da PPT. No Guia de Tutores UAB/UFSM apenas a atribuição nº 20 (Anexo F) menciona sobre o desenvolvimento da empatia, mas o assunto não recebe uma atenção mais ampla, nem é claramente discutido. Portanto, a capacitação em socioafetividade pode ser algo inédito e inovador para a formação de tutores e mediadores no âmbito da UAB/UFSM, potencializando o desenvolvimento das HSE na PPT.

Sintetizamos a categoria HSE no mapa da figura 25:

Figura 25 – Mapa da Categoria HSE



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dito isso, as HSE propiciam a interação e colaboração, categoria seguinte.

6.5 QUARTA CATEGORIA: INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO

Nesta categoria analisaremos como a interação e colaboração constituem e caracterizam a PPT da UAB/UFSM.

De acordo com os dados obtidos, a interação e colaboração abrangem as subcategorias equipe, linguagem escrita, mediação, equidade, relações interpessoais e motivação, criadas pelo agrupamento de unidades relacionadas entre si e por unidades repetidas. Para entendermos como essas subcategorias constituem parte desta categoria, organizamos fragmentos dos depoimentos dos tutores para cada uma delas.

As referências em relação à subcategoria **equipe** foram as primeiras que recebemos, tanto nos questionários como nas entrevistas. Vejamos algumas falas na figura 26:

Figura 26 – Falas da subcategoria Equipe

EQUIPE

- 1- "Trabalhar em equipe, pensar em grupo, pensamentos distintos, sempre auxiliam na formulação de melhores respostas às dúvidas que surgem ao decorrer das atividades."
- 2- "A coordenação proporcionou pra nós tutores vários momentos, vários encontros muito bons e que favoreceu muito o nosso trabalho conjunto pra gente se afinar, pra gente conseguir falar a mesma língua entre nós e com os estudantes."
- 3- "Tirando alguns percalços no caminho, mas a equipe como um todo era muito unida."
- 4- "[...] então, é uma relação que tem que ser de cumplicidade e de trabalho em equipe mesmo."
- 5- "A nossa relação foi sempre de equipe. Não de grupo, [...] a equipe era todo mundo junto."
- 6- "[...] o real trabalho começa em equipe."
- 7- "[...] o trabalho em equipe permite agilidade."
- 8- "Essa multidisciplinaridade do grupo é muito válida para o aprendizado e troca de conhecimentos."
- 9- "[...] um vínculo grande entre os tutores."
- 10- "[...] um ajudava o outro e a gente tinha esse apoio um no outro [...] bem conjunto, bem com o equipe mesmo."
- 11- "A gente fazia reuniões de 20 em 20 dias, mais ou menos. Tivemos vários encontros muito ricos."
- 12- "Fazemos reuniões periódicas, mas temos se encontrado menos em função de ter o Whats. Diminuiu muito esse fluxo."
- 13- "Nós nos ajudávamos muito [...] utilizando o WhatsApp [...] nós resolvíamos problemas de uma forma muito rápida".
- 14- "Sempre que alguém tem algum problema, uma pergunta, um desabafo, é para o nosso grupo no Whats que recorremos".
- 15- "[...] tudo o que a gente podia resolver entre nós a gente resolvia, pra depois levar pra coordenação os problemas".
- 16- "Quando temos uma dificuldade, antes de passar adiante, nós procuramos resolver entre a gente".
- 17- "[...] tudo a gente se trocava muito rapidamente".
- 18- "Neste grupo SEMPRE alguém vem ajudar [...]".
- 19- "[...] a relação colaborativa entre os tutores".
- 20- "Creio que, quando a equipe de tutores atua em auxílio mútuo, a resposta aos alunos se torna mais consistente e rápida. Além disso, a própria aprendizagem do tutor melhora".

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas falas nos mostram que os tutores entendem a tutoria como um trabalho que acontece em equipe, com interação e colaboração. A fala 1 remete ao trabalho coletivo e colaborativo da equipe como possibilidade para melhor atender aos estudantes. As expressões "pensar em grupo" e "pensamentos distintos" remetem à interação dialógica, porque a primeira envolve diálogo e segunda abarca a diversidade de ideias, o que é original em uma equipe e caracteriza sua poética (LANGDON, 2006), não sendo os tutores apenas membros operativos de um coletivo, pois mantêm suas singularidades e proposições individuais de modo que se entrelaçam (RUSHAN, 2016; BIANCALANA, 2017). E, assim, a performance se constitui de formas (ZUMTHOR, 2007). Nas falas 2 e 11 vemos o papel da Coordenação do curso como mediadora, empenhada em promover unidade e

interação entre a equipe, via reuniões presenciais, para que os tutores tivessem condições de dialogarem na “mesma língua”.

A fala 3 remete aos problemas que podem ocorrer em equipe, aos desentendimentos, às diferenças de pensamento, à aceitação do instável e às relações entre heterogêneos (BIANCALANA, 2016). As falas 4, 9 e 10 trazem a ideia de uma relação afetiva e empática entre os próprios tutores. A fala 5 indica uma diferenciação entre grupo e equipe. No fragmento 6, o “real trabalho” indica que existe um trabalho propriamente dito e que, em tutoria, se inicia “em equipe”. O trecho 7 indica que a equipe é condição para que se tenha agilidade entre os tutores, ao que o *WhatsApp* contribui. Na fala 8, a multidisciplinaridade abarca, novamente, a função poética de Langdon (2006), pois a pluralidade de significados, da qual nos fala Schechner, atribui um caráter poético ao trabalho de equipe e faz a performance renovar as formas de interação entre os participantes e seus papéis (ICLE, 2013).

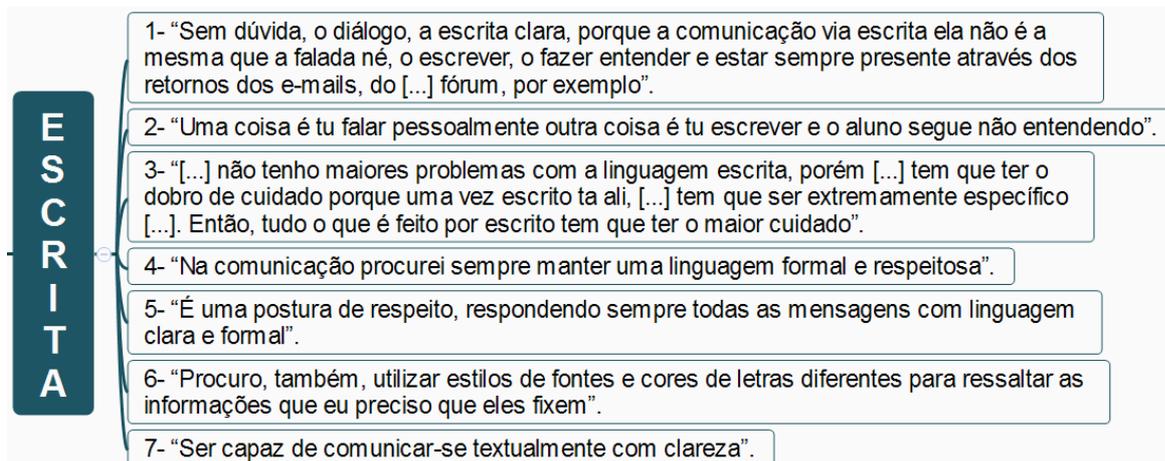
O caráter poético faz relação com a performatividade, conceito de Turner, que é o modo de fazer, de ser da PPT, é seu modo de acontecer que é por meio das TER e em equipe, o que implica no seu *know how, ou seja*, os conhecimentos característicos para que aconteça do modo como acontece no contexto da UAB/UFSM. Fora desse contexto a performance não é do mesmo modo, ou não é. Conforme Mostaço (2012, p. 9) “a performatividade hoje ocupa função central em tudo aquilo que envolve as representações, reais, simbólicas ou virtuais” e, assim, acontece o PEAC em um espaço que é simulação do espaço real: o AVEA Moodle.

O fragmento 12 apresenta uma modificação colocada pelo aplicativo *WhatsApp*, alterando aquilo que se diz nas falas 2 e 11 e desterritorializando a interação entre os corpos físicos para a interação mediada pelo aplicativo, tanto que nos últimos momentos desta pesquisa já era bastante reduzido o número de reuniões presenciais. Nas falas 13 e 14, novamente, o aplicativo *WhatsApp* como meio de agilidade e ajuda. Os trechos 15 e 16 remetem a autonomia, a habilidade e a capacidade em gerenciar conflitos.

Os fragmentos 18, 19 e 20 fazem referência à cumplicidade, ao auxílio mútuo, à colaboração como condições para ampliação do conhecimento. Esse auxílio é o momento em que a colaboração se torna mais do que um agir em conjunto, dada à rede de interconexões que é estabelecida. Agir em colaboração torna esta um processo performativo e transformador (SCHNEIDER, 2007) dentro de uma hierarquia professor-tutor-estudante, mas como uma logística da EAD que a mantém

A **linguagem escrita**, segunda subcategoria, é o principal meio pelo qual se dá a interação e colaboração na PPT. Para ilustrá-la temos as falas na figura 28:

Figura 28 – Falas da subcategoria Linguagem Escrita



Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro trecho, há a percepção da diferença entre a fala na modalidade presencial e a escrita na EAD, como o meio pelo qual o tutor se faz “sempre presente”. Na fala 2, o tutor deixa perceber que a mensagem escrita pelo tutor pode não ser a mesma coisa que o estudante interpreta, portanto, a necessidade de atenção e clareza, conforme faz referência a fala 3. Os trechos 4 e 5 remetem à cordialidade e às habilidades sociais na relação tutor-estudante. O trecho 6 remete a um nível de criatividade mais básico, mas válido para criar uma dinâmica na formatação das mensagens. A fala 7 envolve um conjunto que integra competência, habilidade e FTP, dado que “comunicar-se textualmente com clareza” por intermédio das TER é uma tarefa complexa.

A comunicação ocorre basicamente pelo Moodle, em mensagens privadas, fóruns e, menos frequente, por *e-mail*, ou seja, é basicamente escrita, dado a especificidade da EAD. Disso é que vem a necessidade de o tutor dispor de habilidades de comunicação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) de modo que possa se comunicar clara e empaticamente, resolvendo conflitos, dúvidas e exercendo seu ato responsivo que tem na escrita a sua mediação. É o desenvolvimento dessas HSE que promoverá aproximação entre tutor e estudante, potencializando um PEAC e colaborativo. No mapa da figura 29 resumimos as ideias centrais dos depoimentos em torno desta subcategoria:

constituindo um ao outro, em encontro com a alteridade (CORSINO, 2015), sendo a interação e colaboração princípio indispensável à PPT.

Compreendemos, com Corsino (2015), que a linguagem escrita se torna eixo da PPT e envolve o modo como o tutor se dirige aos estudantes e explica suas dúvidas, abrangendo afetividade, sensibilidade, expressividade, alteridade e empatia como importantes características na interação e colaboração. É por meio da escrita que a interação favorece a prática dialógica, proporcionando a colaboração. Então, quando os tutores relatam que a comunicação é necessária, há um processo de interação dialógica acontecendo, que é permissivo de colaboração.

Questionamos os tutores, alguns por entrevista e outros por *e-mail* quando não entrevistados, acerca do que pensam sobre a escrita como linguagem usada na EAD para mediação com os estudantes, com a seguinte questão: ‘Como é, para você, mediar o ensino-aprendizagem pela linguagem escrita? É mais fácil ou mais difícil? A escrita garante a mesma coisa no ensino-aprendizagem em EAD do que a linguagem falada no presencial? Percebe alguma vantagem ou desvantagem em mediar pela escrita do que pela fala? Comente sobre essas interrogativas.’

Na primeira resposta T9, afirmou que “não. [...] eu vejo mais vantagens no sentido de que tudo fica registrado [...] podem até contestar o que tu escreveu, mas eu acho melhor”. Ao responder “não” T9 se refere que não vê dificuldades na mediação pela escrita e que o fato de tudo ficar registrado no Moodle é um aspecto positivo com o qual ela concorda ser útil, caso haja a necessidade de revidar alguma informação. Na próxima resposta T11 diz que:

Não vejo dificuldades na comunicação por ser usada apenas a linguagem escrita. Acredito que a aprendizagem é a mesma. Pois mesmo no presencial se o aluno não for interessado não irá ouvir nada do que o professor está explicando. Com o Moodle ainda há a oportunidade de retomar o conteúdo sempre que sentir necessidade, pois está ali disponível.

Vemos que T11 considera o estudante como o responsável pelo seu aprendizado e que isso independe da modalidade em que estuda. Novamente, temos uma ideia positiva sobre o fato de o Moodle registrar todas as informações do processo ensino-aprendizagem. Em outra resposta:

A linguagem escrita fica gravada e permite que o estudante releia e reveja suas dúvidas. É mais difícil, pois uma conversação presencial é mais interativa e permite gerar e elucidar questões mais rapidamente. Sim a linguagem escrita garante a mesma aprendizagem, desde que o estudante interaja com os professores ou tutores e busque sanar suas dúvidas. Como vantagem, a linguagem escrita pode ser compartilhada e elucidar questões

de diversos estudantes, mesmo em momentos diferentes, por exemplo, num recurso de dúvidas frequentes. (T12).

Mesmo tendo um parecer positivo do registro do processo ensino-aprendizagem na EAD, T12 ainda acredita na presença física como a condição mais fácil para esse processo acontecer, mas a escrita pode garantir a mesma aprendizagem se o estudante buscar interação. Aqui, novamente, temos a crença de que para o estudante aprender depende dele próprio. O tutor aponta o compartilhamento como possibilidade dada pela escrita, do qual todos podem se beneficiar, ou seja, a linguagem escrita auxilia na aprendizagem colaborativa. Na resposta seguinte, ouvimos o que segue:

Mas a parte escrita não é difícil, ela requer um pouco mais de tempo em função de que tu tens que escrever e reler [...] tem que ter bastante cuidado [...] o fato do aluno ter que ler e depois escrever pra responder [...] faz ele pensar, repensar [...]. Então, acho que o aproveitamento é muito bom e a aprendizagem é significativa sim. Muitas vezes eu considero mais significativa do que se fosse um curso presencial [...] hoje em dia toda a grande maioria da linguagem que nós passamos é escrita, né, é o *Facebook*, é o *WhatsApp*, são as mensagens, tudo se tornou mais “fácil”, entre aspas né, a partir dessa escrita. Então, é importante que se dê valor à escrita muito mais do que a fala nesse momento de evolução tecnológica e, principalmente a escrita no ambiente digital, que é tão difundida. Hoje em dia a gente lê no ambiente digital, os livros são todos digitalizados, né. (T5).

T5 admite que a linguagem escrita requer mais atenção pelo fato de permanecer no AVEA e de exigir organização da ideia daquilo que é escrito. Concorda que pode permitir uma aprendizagem significativa e chama a atenção para o atual desenvolvimento tecnológico, no qual a escrita prevalece nos meios comunicacionais, tornando mais “fácil” a agilidade na comunicação, mas o fato das aspas não significa que o ensino-aprendizagem seja, de fato, mais fácil, pois isso pode não representar qualidade. Pode ser esse o fato que a faz atribuir, hoje, maior valor à escrita do que à fala, dado que na EAD é a escrita que direciona o processo ensino-aprendizagem, deixando-o registrado no Moodle do início ao fim do curso, para o que “tem que ter bastante cuidado” com as palavras. As redes sociais também solicitam a escrita e, assim, nessas três últimas respostas, nos deparamos com a interação que sai do corpo físico (via fala) e vai para o plano virtual (escrita).

Quando se conhece os estudantes pelas palavras que escrevem, e identificando a carência que sentem em relação à interação, vemos, conforme diz Axt (2006), a interação dialógica se amparar no dialogismo bakhtiniano, sendo que a

relação dialogal vem implicando em alteridade e a expressão enunciativa, ou seja, a escrita do tutor, vem carregando sua atitude responsiva para com o estudante.

Se os tutores se preocupam em “ter o dobro de cuidado” com a escrita, então a atitude responsiva no dialogismo está pressupondo uma relação de alteridade entre o eu-tutor com o outro-estudante. Desse modo, conforme Corsino (2015) o ato responsivo, que ocorre no encontro e no confronto com ambos, traz em si a dimensão social constitutiva que tem na linguagem escrita a mediação sógnica necessária para que interação e colaboração aconteçam na relação eu-outro (tutor-estudante).

O tutor estabelece um processo comunicativo, cuja finalidade é a de interagir e colaborar mediada pela tecnologia. Com isso, o tutor exerce o seu ato responsivo, ou seja, a sua resposta responsável, a sua não indiferença e alteridade em relação às necessidades de aprendizagens dos estudantes. Essa não indiferença é mutuamente constitutiva, conforme Corsino (2015), e pode contribuir para a produção de conhecimento em colaboração. Isso é empatia que, conforme temos percebido, é cara aos tutores.

O ato responsivo se instaura na relação entre o tutor e estudante pelo fato deste ato representar uma forma de ver e de apreender, envolvendo tomada de decisão e de posição. Mesmo que a função do tutor não seja ensinar, ele pensa meios, propõe maneiras de ensino-aprendizagem, envolvendo o afeto de modo que tutor e estudante, nesse processo, se afetam mutuamente e se transformam, como nos diz Corsino (2015), e assim, a tutoria torna-se um ato responsivo. Ato que está na responsabilidade de o tutor promover a aprendizagem na interação dialógica, aproveitando os recursos da tecnologia que possibilitam esta acontecer pela linguagem escrita.

T5 nos relatou que os estudantes devem fazer nos fóruns,

[...] sua colocação sobre [...] aquele tema, e comentar a resposta de algum colega e o colega tem que dar o retorno, pra ter o bate e volta, né, [...] a gente vai lá e dá aquela conversada, questiona, faz mais alguma pergunta a respeito daquele tema que [...] ele lançou pra instigar o debate [...].

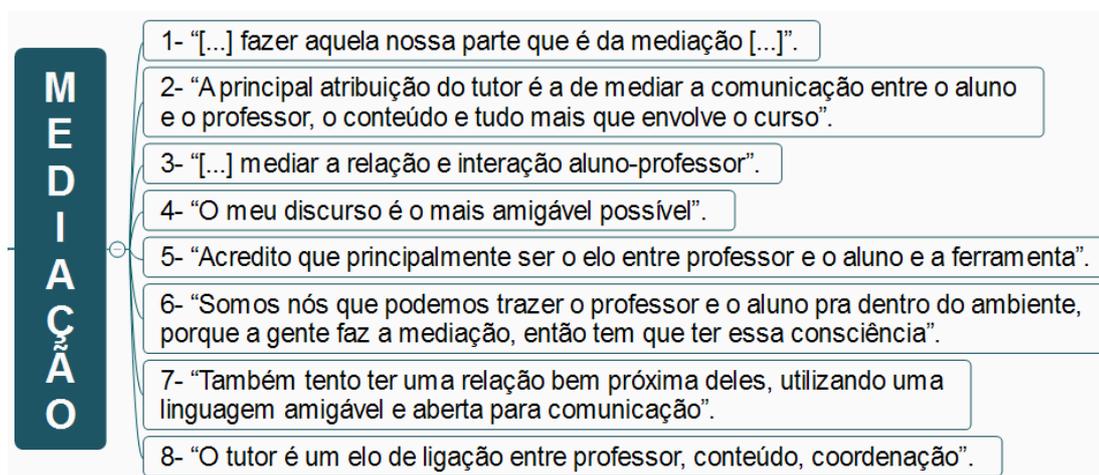
Nesse caso, temos o tutor oportunizando a interação e colaboração para que o estudante expresse sua palavra, conforme menciona Bernal (2008). Isso é outro exemplo de habilidade de mediação de interações educativas entre estudantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008). Desse modo, interagir e colaborar é o meio que

permite desenvolver as ideias dos temas abordados nas respectivas atividades, sendo necessária a comunicação clara, não deixando margem de dúvida que prejudique a aprendizagem (MACHADO; MACHADO, 2004). Isso é outra ação que reflete o ato responsivo do eu-tutor, envolvendo sua atitude empática e alteritária na relação com o outro-estudante, é, nas palavras de Bakhtin (1993), sua responsabilidade moral.

A linguagem escrita não só permite, como está em toda a performance pedagógica do ensino-aprendizagem, percebendo e acolhendo suas manifestações, produzindo sentidos e significados nas relações interativas (CORSINO, 2015). É via palavra que o tutor interage e colabora e constrói com o estudante a empatia, o afeto, a sensibilidade, a expressividade, a comunicação, o ensino-aprendizagem. Temos, aqui, a ideia de Bakhtin (1993) com a interação se dando pela escrita, entre duas ou mais pessoas, envolvendo atitude responsiva.

Para a subcategoria **mediação**, selecionamos as falas da figura 30, nas quais os tutores a admitem como parte integrante e necessária a sua performance:

Figura 30 – Falas da subcategoria Mediação



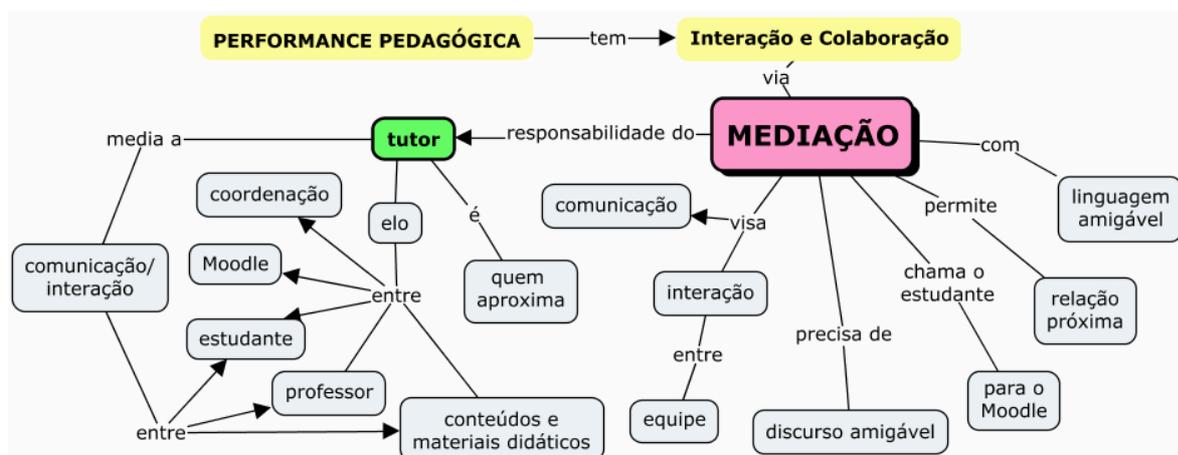
Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesses fragmentos percebemos as habilidades de comunicação, além das empáticas e de civilidade, como indispensáveis para mediar. A mediação mantém a aproximação, sendo, igualmente, ato responsivo do tutor para com o estudante. A FTP a criatividade e as HSE estão implicadas no modo como o tutor planeja a mediação, envolvendo os conteúdos, os recursos, a tecnologia e os participantes do ensino-aprendizagem.

O tutor faz o elo entre Coordenação, professor e estudante, via TER, sendo esse elo relações dialógicas, logo pautadas na interação e colaboração entre todos. Na mediação, vemos, conforme Reginatto (2015), que a base do dialogismo está colocada no processo alteritário, ou seja, na relação eu-outro (tutor-estudante), na qual cada um possui a responsabilidade sobre seus próprios atos.

A mediação acontece pela tecnologia e, sendo assim, a FTP é o que a viabiliza também como ato responsivo do tutor, tornando-o alteritário e cumpridor da sua não indiferença para com as necessidades de aprendizagem do estudante que, assim, sente-se acolhido e amparado. Em outras palavras, o ato responsivo, a alteridade e a não indiferença correspondem à socioafetividade nas relações interativas no AVEA. Nesse sentido, T10 diz que “normalmente, os alunos nos pedem para mediar comunicações com a Coordenação e com os professores e vejo que isso de fato funciona, pois algumas solicitações dos alunos só são atendidas quando o tutor está envolvido. É uma questão de confiança”. Diante isso, reiteramos, novamente, a necessidade de os tutores serem capacitados em HSE. A mediação é viabilizadora do ensino-aprendizagem, fazendo com que o conhecimento produzido a partir de ações compartilhadas entre tutor e estudante aconteça, instaurando uma dialogia interativa que engloba um acolhimento que é mútuo (CORSINO, 2015). No mapa da figura 31, temos a síntese desta subcategoria:

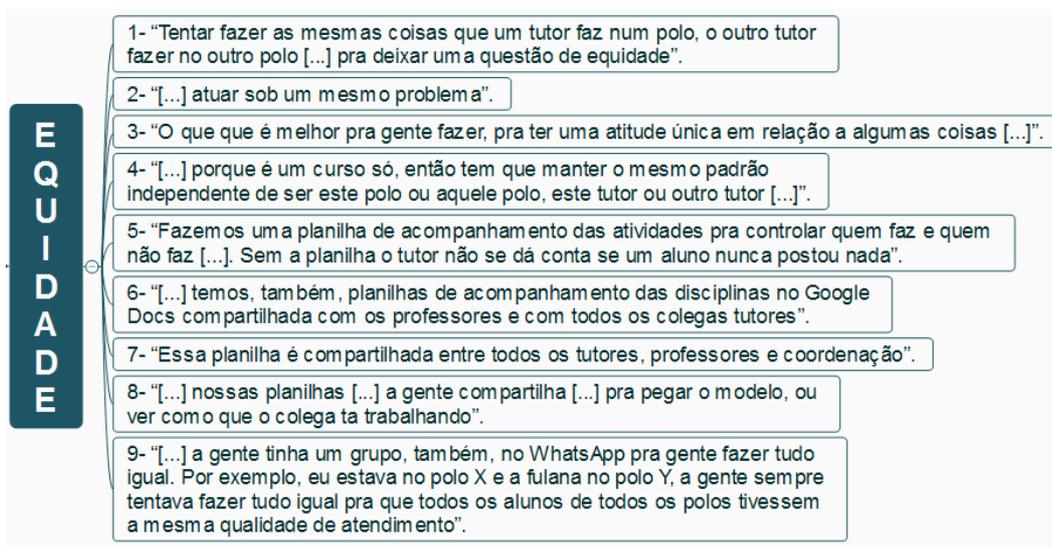
Figura 31 – Mapa da subcategoria Mediação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à subcategoria **equidade**, selecionamos as falas apresentadas na figura 32:

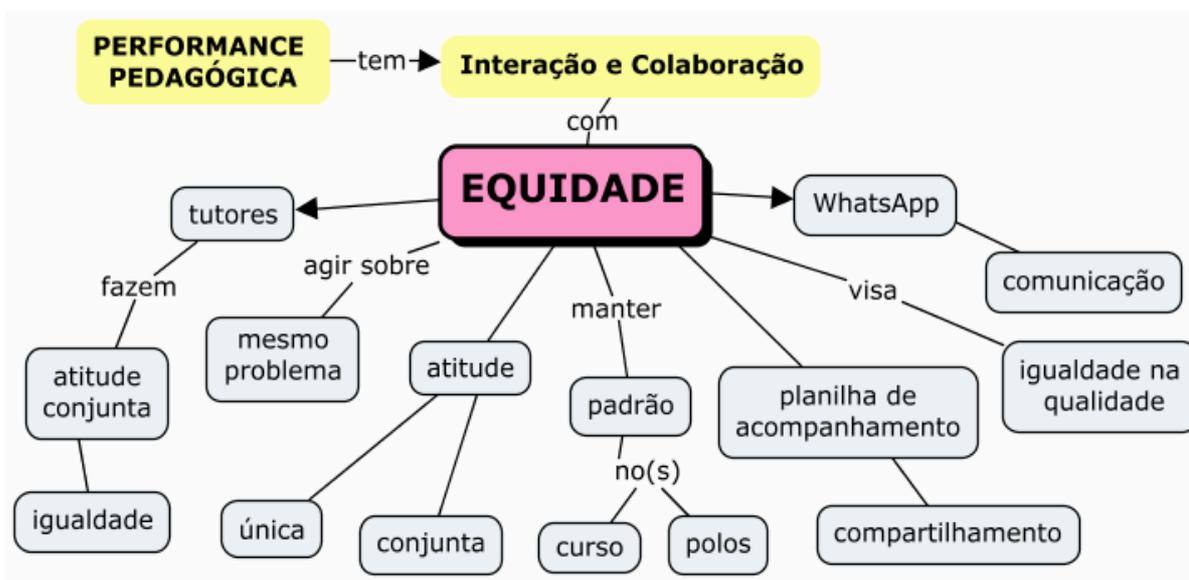
Figura 32 – Falas da subcategoria Equidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como a tutoria é em equipe há uma concordância de modo que todos os tutores ofereçam as mesmas condições de trabalho em cada polo. Dessa forma, a performance é colaborativa entre os tutores, justamente, porque a equidade assegura que uma qualidade mais igual seja respeitada. A interação pelo grupo do *WhatsApp* contribui para que essa equidade aconteça. No mapa da figura 33 apresentamos a síntese desta subcategoria, a partir das falas dos próprios tutores:

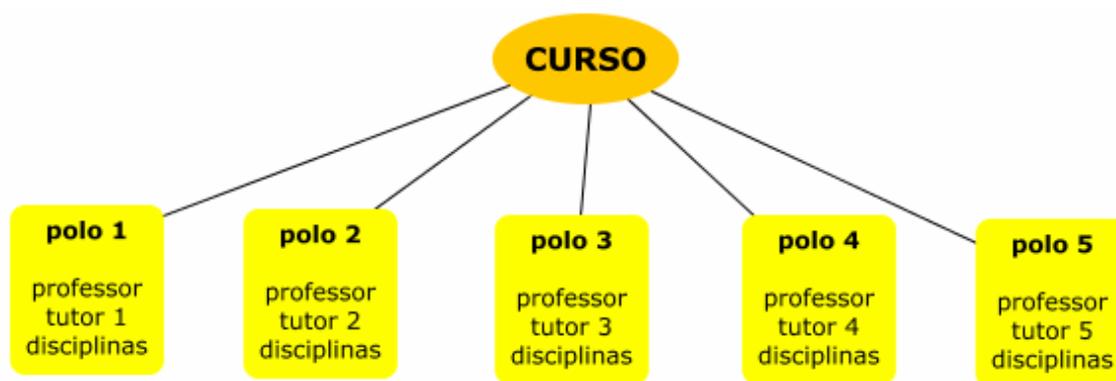
Figura 33 – Mapa da subcategoria Equidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada um dos cursos que fizeram parte até o final desta pesquisa, tinha um total de 5 polos cada, com um tutor em cada um, conforme visualizamos da seguinte forma no mapa da figura 34:

Figura 34 – Mapa da organização dos polos por curso



Fonte: Elaborado pelo autor.

De um polo para outro muda apenas o tutor, visto que é contratado um por polo. O professor e as disciplinas se repetem em todos os polos. No entanto, mesmo em contato constante, há momentos em que nem todos os tutores dispunham de condições para manter a equidade desejada. Percebemos algumas fragilidades devido a não responsabilidade por parte de alguns, conforme temos nesses relatos:

[...] as provas vieram iguais, teve cola né. Bom, aí ela foi chamada lá pra dizer o que que tinha acontecido [...] ficamos sabendo quando ela já tinha sido desligada. [...] aí nós fomos verificar que a colega não tinha feito o acompanhamento das planilhas do polo dela, então não tinha nada corrigido do semestre inteiro [...] a gente pegou os alunos dela, 'redividiu' entre nós e fomos fazer o atrasado, né. (T5).

No mesmo sentido, os próximos relatos:

[...] a gente tem um prazo de até tal dia pra fazer as correções e dar retorno pro aluno. [...] teve problema com uma tutora que ela até saiu em função disso, que no final do semestre se descobriu que ela não corrigia os trabalhos, os alunos ainda não tinham nota, foi um caos. (T9)

[...] tem algumas tutoras que têm uma insegurança em responder para os alunos [...] às vezes, tudo o que vão mandar pro aluno me copiam ou ficam muito inseguras. Tem uma tutora [...] que acabou recebendo um *feedback* não muito bom de uma aluna dizendo que ela não estava corrigindo as atividades da forma que ela achava que era correta [...] que o que a tutora falava eles não entendiam, que ela não auxiliava e tal. [...] ela tá bem insegura no sentido desse *feedback* que ela recebeu [...]. (T3)

Nesses depoimentos temos problemas de habilidades de comunicação, de trabalho, de avaliação da atividade e de expor conteúdos (DEL PRETE; DEL PRETTE, 2001, 2008), o que dificulta a resolução de problemas, cria conflito na comunicação e prejudica a mediação e todo o processo ensino-aprendizagem. Essas tutoras realizam uma performance que destoa e não colabora com a proposta de trabalho em equipe com equidade. É uma performance negativa, às vezes, por negligência da própria tutora e, às vezes, por dificuldades de relações interpessoais que precisam ser vencidas, como no exemplo do último depoimento. No ano seguinte, tendo passado quase um ano, obtivemos um novo parecer dado por T3, em relação às referidas tutoras inseguras:

Em relação à questão das tutoras melhorou bastante conforme passou o tempo. Elas já estão muito mais independentes [...]. Do caso específico daquela tutora, ela é insegura em si [...] ela continua me enviando os e-mails [...] quando ela precisa resolver alguma coisa mais...mais importante, assim [...]. Mas eu acho que mais pelo estilo que ela tem, sabe, de ser uma pessoa mais insegura e querer trocar uma ideia, mas ela tem total conhecimento já do processo e ela não necessitaria disso [...].

Alguns casos resultam no desligamento do contrato de bolsista, em outros, é dada a chance de evoluir, como aconteceu nesse último caso, para o qual acreditamos que o desenvolvimento de HSE pode minimizar a insegurança da referida tutora e, até mesmo, de outros tutores que podem não ter admitido sua insegurança, ou fragilidades, nas entrevistas.

A equidade nos permite uma relação com o conceito de *Communitas*, de Victor Turner, que faz referência aos interesses, sentimentos e objetivos compartilhados em comum entre os tutores da equipe e entre os estudantes do curso por estarem em uma liminaridade em comum, cada um na sua *Communitas*. Mas não pertencem, necessariamente à mesma comunidade local, dado que a EAD coloca em liminaridade, no AVEA, tutores e estudantes geograficamente dispersos. A *Communitas* cria uma unidade de interesses entre os tutores da equipe e entre os estudantes que giram em torno do curso no qual tutoram e cursam, respectivamente. No Moodle, todos estão horizontalizados a partir de um foco em comum, não havendo condições que se sobressaem dentro das *Communitas*, pois o tratamento é em equivalência, dado que estão todos juntos no espaço e no objetivo. Portanto, todos devem caminhar e contribuir para o alcance dos objetivos propostos, de modo que se algum tutor não o fizer, implica em alguma tomada de decisão para que haja o realinhamento da performance pedagógica na tutoria.

A subcategoria **relações interpessoais** envolve relações entre tutores, professores e estudantes. Chamamos a atenção para a questão do vínculo que foi levantada por alguns tutores, como mostram esses trechos: “A gente cria um vínculo, percebemos como que tal aluno estuda, como que tal aluno trabalha. Se consegue traçar um perfil do aluno [...]” (T6); “[...] e o tutor ele é um pouco mais envolvido, implicado no dia a dia dos estudantes, ele cria um vínculo muito forte com os estudantes” (T1); “Esse vínculo é a interação que se estabelece” (T8). Na figura 35 selecionamos mais alguns trechos de falas em torno das relações interpessoais:

Figura 35 - Falas da subcategoria Relações Interpessoais

INTERPESSOAIS

- 1- “[...] mais interação com professores e tutores”.
- 2- “[...] é fundamental a interação com professores e tutores”.
- 3- “À medida que a interação tutor/aluno avança é possível perceber as carências dos alunos e, a partir de então, direcionar o foco para suprir essa necessidade”.
- 4- “[...] é importante a interação e a motivação por parte do professor”.
- 5- “[...] boa relação interpessoal”.
- 6- “[...] necessidade de maior interação com o professor”.
- 7- “[...] contato constante com o estudante”.
- 8- “[...] orientações mais claras e específicas”.
- 9- “Nós tivemos ao longo do curso vários perfis de professores. Aqueles que interagiam mais conosco e com os alunos, e aqueles que deixavam mais para o tutor fazer todo esse papel de interação, mediação e resolução de todas as questões”.
- 10- “Nós tivemos, também, alguns professores que tiveram uma relação um pouco tensa conosco”.
- 11- “[...] na verdade, o que que os alunos reclamam, termina a disciplina e eles não sabem quem é o professor [...] eles sentem falta disso, daquela interação com o professor”.
- 12- “Tem professor que diz ‘nesse fórum tu atua, no próximo não’, aí a gente não atua, mas daí se o professor também não atua aí que pega o problema”.
- 13- “Mas é importante deixar esses critérios bem claros e passar pro aluno”.
- 14- “Então, é uma relação que tem que ser de cumplicidade e de trabalho em equipe”.
- 15- “A principal questão é essa, a de estabelecer critérios bem claros entre professor e os tutores”.

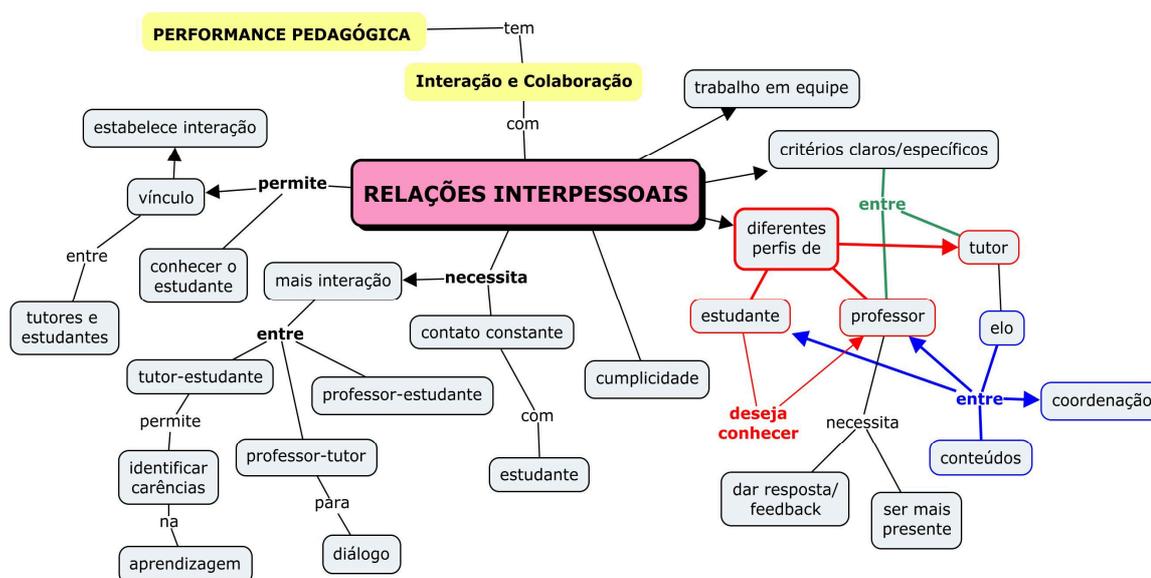
Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas falas culminam na ideia de que a PPT precisa da ação de todos os participantes do ensino-aprendizagem para acontecer. Todos necessitam interagir, considerando o trabalho em equipe, os critérios de avaliação e a aproximação entre professores, tutores e estudantes. Nessa perspectiva, entendemos a colaboração além de um agir em conjunto, havendo uma rede de esforços interconectados entre esses três participantes (SCHNEIDER, 2007), acontecendo deslizamentos entre os modos que cada um destes sente, pensa e age (BIANCALANA, 2017).

Em Bakhtin (1993) as relações interativas (e incluímos as colaborativas) entre todos da equipe EAD são estabelecidas por meio da linguagem, envolvendo uma atitude responsiva. Então, a performance é assumir responsabilidade consigo, com os demais e com o PEAC. É responsabilidade moral com as funções de tutoria.

Sintetizamos as principais ideias desta subcategoria no mapa da figura 36:

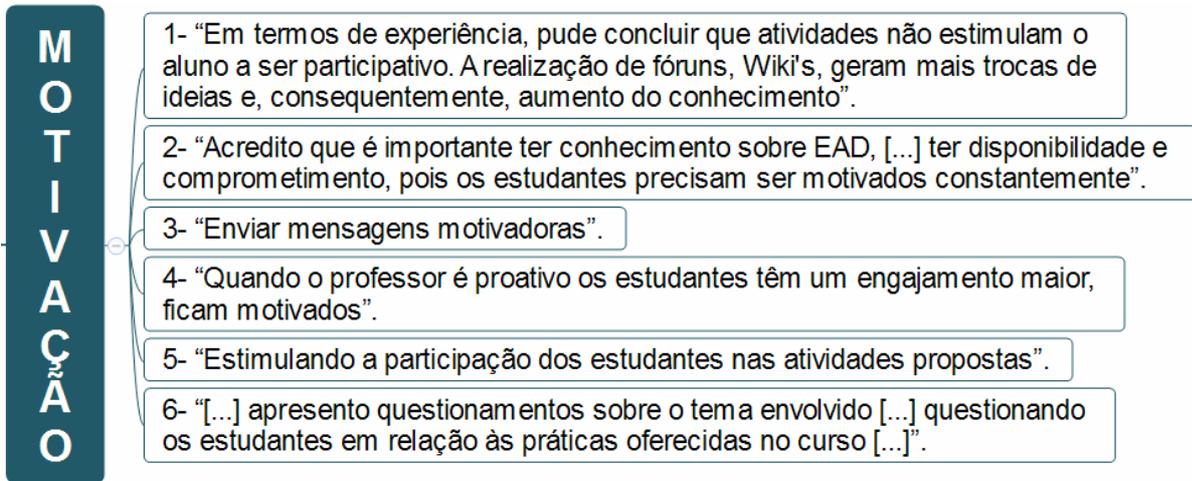
Figura 36 – Mapa da subcategoria Relações Interpessoais



Fonte: Elaborado pelo autor.

A subcategoria **motivação** está muito relacionada à frequência do tutor no Moodle, o que constatamos em depoimentos como: “Trocamos informações constantemente [...] nos comunicamos diariamente” (T2); “Entro diariamente, mais de duas vezes por dia no ambiente [...]” (T4); “[...] e acesso diariamente o ambiente” (T16); “Mantenho um acesso diário constante (pelo menos 3 vezes ao dia)” (T18); “Acompanhando diariamente as atividades e fóruns de dúvidas [...] o mais rápido possível” (T14); “Também procuro responder o mais rápido possível” (T17); “Costumo fazer um acompanhamento diário da turma, de tudo o que postaram no dia e em seguida dar o *feedback*” (T19). Conforme já dissemos anteriormente, essas falas reafirmam a indispensabilidade da assiduidade do tutor no AVEA como condição para a motivação e também para gerar aproximação com o estudante. Na figura 37 selecionamos outros depoimentos:

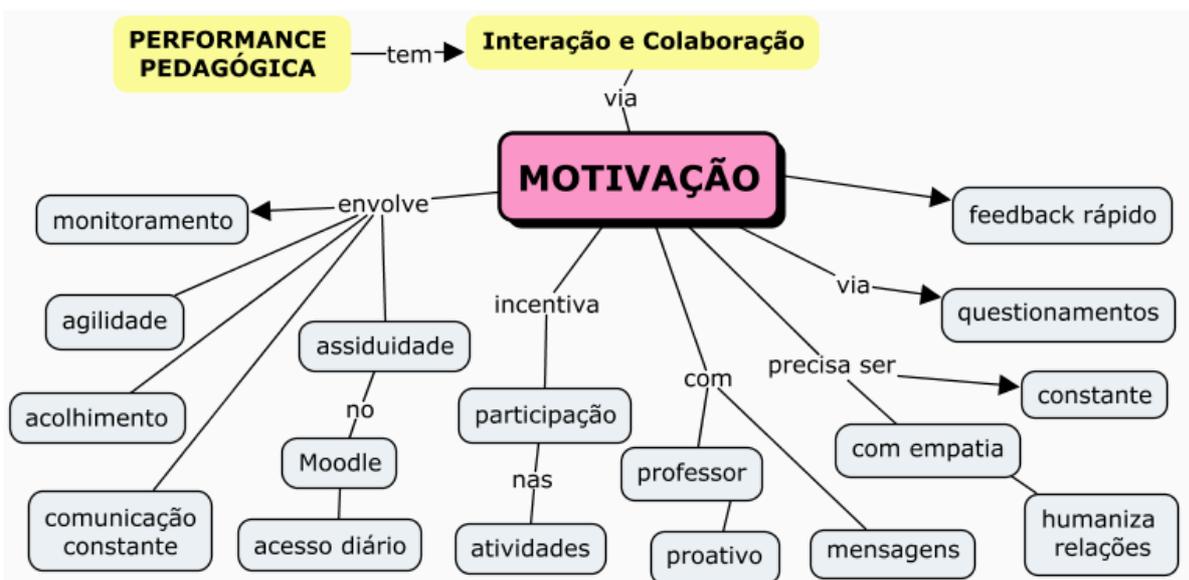
Figura 37 – Falas da subcategoria Motivação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na fala 1 temos um juízo crítico sobre o tipo de atividade que pode gerar mais conhecimento, o que pode motivar mais o estudante. O trecho 2 trata da responsabilidade, do ato responsivo do tutor para com o monitoramento e motivação do estudante. Os fragmentos 3, 5 e 6 reforçam esse ato, e a fala 4 remete à participação do professor como condição para que essa motivação aconteça. No mapa da figura 38, temos as principais relações em torno desta subcategoria:

Figura 38 – Mapa da subcategoria Motivação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para haver motivação na PPT, o tutor precisa se dispor a conhecer os estudantes ao observar as mensagens trocadas, ao dialogar e ao mediar. Por isso, são necessárias a alteridade e a socioafetividade como propulsoras da motivação, potencializando a interação e colaboração. Assim, os tutores realizam uma performance que, podemos dizer, é criativa, sendo aberta a transformações, pois fazem uma autoavaliação, um automonitoramento, como disse T1 ao afirmar que “nas reuniões de tutor discutimos o andamento do nosso trabalho, em que precisamos mudar, melhorar e fazemos uma avaliação de nós mesmos”, atitude que resulta na transformação.

O princípio da interação e colaboração, assim como os demais, potencializa o desenvolvimento da performance. Os tutores relatam que a interação com os estudantes deve ser constante e o contato, mesmo a distância, deve ser próximo. Logo, a motivação integra esse princípio com o tutor se apresentando como um elo entre o professor, o estudante, a tecnologia e o material didático.

Como analisamos as estratégias pedagógicas que caracterizam a PPT, a interação e colaboração e suas subcategorias mostraram-se essencialmente integrantes da performance pedagógica, ocorrendo quando o tutor monitora, supervisiona, auxilia, acompanha, se comunica e envia o *feedback* das atividades. Essas ações acontecem com o tutor sendo e fazendo a distância, sendo e agindo por meio da escrita no meio virtual, linguagem com a qual se enuncia no espaço digital (PENTEADO, 2015).

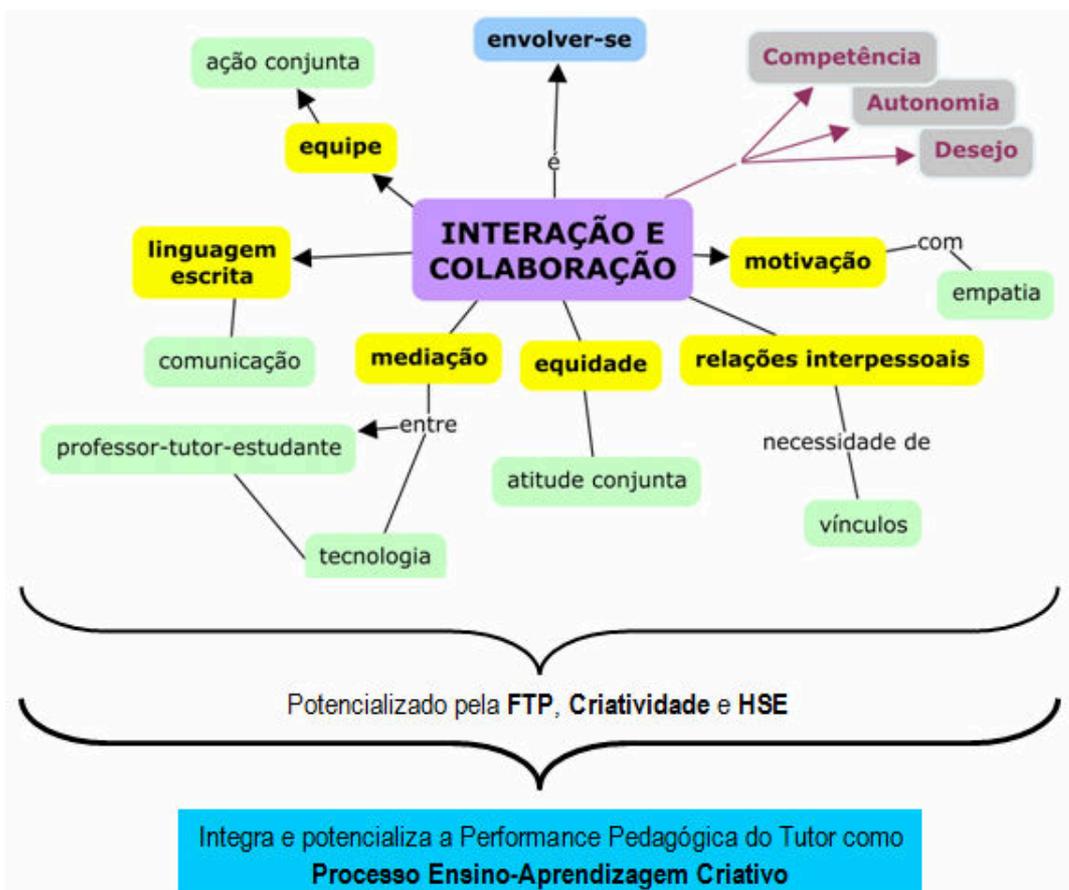
Esta categoria acontece engajada com a FTP, com a criatividade, e com as HSE, potencializando o PEAC. Por sua vez, os princípios de Mallmann (2008) encontram-se atrelados às subcategorias, pela razão de que interagir e colaborar em equipe, pela linguagem escrita, com mediação, com equidade, estabelecendo relações interpessoais e motivação no processo ensino-aprendizagem, requer, necessariamente, competência, autonomia e desejo.

As estratégias de interação e colaboração elaboradas pelos tutores, envolvem o trabalho que realizam envolvendo essas subcategorias, incluindo a integração de tecnologias e o comportamento socioafetivo no AVEA porque interagir e colaborar está diretamente relacionado com a relação eu-outro pela interface tecnológica. Nesse sentido, a interação e colaboração correspondem a um ‘envolver-se’: com estudantes, com professores, com Coordenação, com tecnologias, com materiais didáticos e com o Moodle, ou seja, é um ‘envolver-se’ com o universo que integra a

tutoria, justo, para que o ensino-aprendizagem aconteça no foco da criatividade. Por esse motivo, interação e colaboração constituem outro princípio da PPT.

No mapa da figura 39, elaboramos a síntese desta categoria:

Figura 39 – Mapa da Categoria Interação e colaboração



Fonte: Elaborado pelo autor.

Engajada à interação e colaboração está a presencialidade, a seguir.

6.6 QUINTA CATEGORIA: PRESENCIALIDADE

Nesta categoria, analisaremos quais estratégias pedagógicas realizadas pelos tutores geram presencialidade (efeitos de presença) mediante os estudantes; como a presencialidade dos tutores potencializa o desenvolvimento do PEAC; e em que momento a PPT é performativa.

“É muito difícil explicar as coisas a distância. Eu quase moro! Tem que ter um encontro presencial!” exclamou T11 logo no início de uma das reuniões de tutoria

que observamos. A angústia de T11 reafirma o que consta no Relatório da Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância e no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, quanto à necessidade de encontros presenciais na modalidade EAD. Outros tutores entrevistados pensam no mesmo sentido ao relatar que: “[...] como eu não tive nem um encontro presencial, ainda, com eles, tu não consegue personalizar aquela pessoa” (T9); “[...] deveria ter mais encontros presenciais” (T6); “[...] a falta do tutor presencial, que era um ponto de apoio aos alunos [...]” (T2); “[...] o tutor presencial faz diferença para o aluno que tem dificuldade [...] têm alunos que pedem o tutor presencial” (T6). Podemos constatar nessas falas a necessidade da presença física para se fazer entender e alcançar um melhor nível de qualidade no ensino-aprendizagem, tal como referencia Axt (2006). No entanto, como na UAB/UFSM os encontros presenciais são reservados apenas para avaliações (provas), nos detemos em responder como a PPT gera efeitos de presença.

Nas entrevistas surgiram alguns depoimentos com os quais estabelecemos reflexões, como o de T4 ao relatar que “[...] fiz um grupo no *WhatsApp* só com os alunos pra gente ter um diálogo mais próximo [...] fazer esse grupo fez com que os alunos se tornassem mais perto da UFSM. Daí eu até falei da época que teve reeleição pra reitor, falei que eles podiam voltar [...]”. Esta foi uma estratégia criada por T4 para gerar aproximação com os estudantes. Embora seja de praxe que tutores se comuniquem com os estudantes apenas pelo Moodle, conforme orienta a UAB/UFSM, T4 usava o *WhatsApp* para avisos mais informais e não relacionados aos conteúdos das disciplinas que monitorava, como por exemplo, promover a participação dos estudantes na eleição para reitor, incluindo aí o sentimento de pertença à universidade, bem como manter o contato em momentos de não conexão do Moodle.

Essa estratégia, ainda que não compartilhada pelos demais tutores, já começa a ter uma adesão maior, conforme verificamos no Curso de Capacitação de Tutores que realizamos. Em uma discussão entre os tutores cursistas em um fórum, foi levantada uma questão sobre estudantes que permanecem muitos dias sem acessar o Moodle e que, por isso, não leem as mensagens enviadas pelo tutor, perdendo prazos de atividades e jogando a culpa pelo prejuízo dessa irresponsabilidade para o tutor. Uma cursista respondeu a esse problema dizendo que “o que tem funcionado para mim em relação a isso é o reforço contínuo das

mensagens” (cursista 1). Outros cursistas trouxeram, além da insistência nas mensagens pelo Moodle, a inserção do aplicativo *WhatsApp* em seus relatos:

[...] temos um grupo no *WhatsApp* que tem funcionado significativamente para trocar estas informações e outras referentes aos conteúdos da disciplina. Esses meios têm me proporcionado maior interação com a turma e com o seu processo formativo, fazendo com que eles não se sintam tão sozinhos [...]. (Cursista 2).

[...] fizemos grupos no *WhatsApp* por polos [...] assim, conseguimos enviar as mensagens que precisamos e eles visualizam. Sei que não é o ideal [...] mas devemos nos adaptar às tecnologias, às redes e tentar trazer o educando para mais perto. (Cursista 3).

É uma atitude que fica dividida entre a orientação da instituição e a oportunidade de aproximação que isso pode gerar para com o estudante. O cursista 1 retorna ao fórum e relata: “nós também usamos o *WhatsApp* e funciona bem, mas têm momentos que preciso pedir um pouco de paciência para os alunos, pois eles querem tudo na hora”. Em seguida este cursista foi indagado se orienta e responde dúvidas dos estudantes pelo *WhatsApp* e se fez um grupo no aplicativo com toda a turma, para o que a resposta foi: “Sim, montamos um grupo. Há alunos de outras cidades aqui também e nem sempre eles podem comparecer ao polo. A gente discute as atividades e dou orientações sempre que possível. Mas eles têm horários estabelecidos para essa discussão” (cursista 1). O processo ensino-aprendizagem mostra ter seguimento por meio do aplicativo, o qual foi integrado como uma estratégia pedagógica junto aos estudantes.

Temos aqui um deslocamento da interação dialógica do Moodle para o aplicativo *WhatsApp* com a finalidade de gerar maior presencialidade entre tutor e estudante, fato que consideramos uma desterritorialização, denominada por Deleuze e discutida, também, por Axt (2006). Em primeiro, acontece uma desterritorialização do ensino-aprendizagem e da interação da modalidade presencial para a EAD. Na desterritorialização a interação sai de um território, que é o da relação física e presencial estabelecida entre os sujeitos (relação Eu-Tu presencial), e territorializa-se em outro espaço, que é o das TER, onde a interação dialógica é mediada pela tecnologia (relação Eu-Tu virtual). Em segundo, acontece outra desterritorialização dentro do próprio contexto interacional da EAD, que é quando a interação dialógica migra do Moodle para aplicativos de comunicação externos a este, como o *WhatsApp*, como se fosse uma linha de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Ao acompanharmos as conversas do grupo de tutores no *WhatsApp* de um dos cursos investigados, observamos o seguinte trecho de diálogo:

Tutor A: Nunca mais. Por mim, no semestre que vem está abolido o *whats*....quase enlouqueci esse semestre. A gente não se controla [...] apita e a gente para o que tá fazendo pra ver, distrai de tudo [...].

Tutor B: Tô nessas! Acaba que trabalhamos ligados 24 horas!

Coordenação: Eu acho difícil abolir o *whats*. Temos que nos policiar.

Tutor A: Eu tava brincando.... foi só desabafo de maluca □.

O diálogo acima deixa subentender que o aplicativo já está tão integrado que não é mais possível desconsiderá-lo, ainda que possa gerar estresse para alguns tutores. Em outro relato percebemos que parece haver uma forte dependência da comunicação por este aplicativo, ou que ela só se torna eficaz se for com o seu uso:

Direto, direto, direto. Hoje mesmo foi umas três ou quatro vezes com a professora. [...] tem um canal de *WhatsApp* pra cada disciplina [...] da tutoria e da Coordenação. A gente fica direto conectado nesses quatro canais aí. [...] no intervalo do almoço é pergunta direto, das 18:30 até as 21:30 é pergunta direto. (T8).

Podemos dizer, então, que a desterritorialização da interação acontece em função da agilidade e da instantaneidade que o aplicativo permite e que é isso que gera efeitos de presença. Desse modo, a interação adquire as dimensões do rizoma deleuziano por linhas da desterritorialização, fugindo sem controle e, podemos dizer, sem volta. A instantaneidade parece manter maior aproximação, presencialidade e, assim encontramos base no que Axt (2006) diz quando se refere aos novos modos de territorialização e dos fluxos criativos da *interação dia-lógica*, pois são novos planos tecnológico-culturais. A interação a partir de um dispositivo no qual estão todos *online* acaba por ampliar a criação de possibilidades de conexão e de produção dos sentidos (AXT, 2006) no ensino-aprendizagem.

Com estratégias pedagógicas a partir desse aplicativo e de outros recursos, como planilhas, editores do *Google*, os tutores agem na perspectiva da criatividade, pois são alternativas para além das possibilidades do Moodle. Quando relatam a integração de tutoriais, de planilhas do *Google Drive*, do *Google Calendar*, de vídeos no *Youtube* e do *WhatsApp*, precisam possuir FTP na elaboração dessas estratégias pedagógicas para que possam gerar efeitos de presença.

Em outros momentos, a **assiduidade** do tutor aparece como uma característica essencial para que a presencialidade aconteça, evitando a evasão do estudante, como temos na fala de T4:

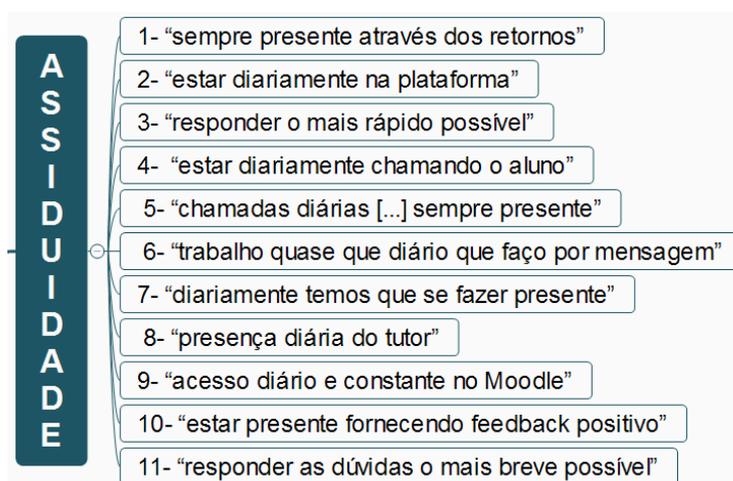
Se o tutor for um tutor diário [...] ele evita o grande problema da EAD que é a evasão [...] tem que mandar uma, duas, três, quatro, cinco mensagens pra saber por que que o aluno está com aquele problema. [...] o tutor verdadeiro é aquele que tá ali diariamente na plataforma [...] que tá vendo o que o aluno tá pedindo [...].

Este depoimento nos remete ao questionamento de Icle (2011) quando se pergunta se a palavra pode parar de interromper o silêncio. Adianta a insistência para obter retorno do estudante? Foi essa a estratégia usada por T4, demonstrando, assim, seu esforço no sentido de interagir e se aproximar, pois acredita em um “tutor verdadeiro”, que é aquele que “tá ali diariamente na plataforma” e, desse modo, gera presencialidade pela assiduidade como estratégia para tal. T4 é criativo porque busca interagir e se presencializar. No mesmo sentido, o próximo depoimento:

[...] tentando aproximação diária com teu aluno, fazendo com que ele se sinta parte do curso, [...] temos que estar presente [...] constantemente, diariamente [...]. Então, aquela aproximação, [...] é o que vai fazer a diferença para que ele [...] continue com esse contato. [...]. É aquela questão [...] da presença diária do tutor, nem que seja pra dar um oi, pra saber se estão precisando do meu auxílio. (T2).

A assiduidade é vista como meio de manter sociabilidade e presencialidade, ou seja, de passar a ideia de um “calor humano” e, assim, evitar a evasão, mantendo o sentimento de pertença do estudante. Conforme outro depoimento de T4, no mesmo sentido, “[...] a EAD, muita parte dela é responsabilidade do tutor. Então, se o tutor tá lá respondendo [...] de forma rápida para o aluno, evita a evasão [...]”. Na figura 40, temos outros fragmentos de falas reafirmando a necessidade da assiduidade para a geração de efeitos de presença:

Figura 40 – Falas sobre a assiduidade dos tutores



Além desses, T2 ainda relata o que faz no sentido de “se fazer presente”:

[...] esse questionamento quase que diário que faço por mensagem ‘olá pessoal, como estão? Precisando de alguma coisa? Já realizaram a tarefa? Estou por aqui, vamos conversar?’ [...]. Então, eu tenho que essa é a resposta pra [...] esse se fazer presente [...].

A geração de presencialidade está muito relacionada com essas pequenas atitudes citadas por T2, as quais têm muito de empatia e podem garantir ao estudante o apoio e a confiança do tutor que, assim, se mostra próximo, presencializado. Partindo de Biancalana (2011), se o tutor acredita em si, logo, pode impulsionar o desenvolvimento da presencialidade. Conforme o depoimento anterior, efeitos de presença são gerados por mensagens pelo Moodle e podemos incluir, ainda, as trocadas pelos fóruns de apresentação e de discussão, além do perfil (de professores, tutores e estudantes) preenchido com foto e descrição. São estratégias que contribuem à presencialidade e às competências socioafetivas. Certificamos-nos disso neste depoimento: “Aquela questão do perfil, de preencher o perfil, é [...] muito importante, mesmo, a gente voltar ali, dar uma lida, chamar esse aluno, permitir que ele fale um pouco de si [...]” (T2). Isso garante a presencialidade, sendo que todos, professor, tutores e estudantes, precisam se presencializar no Moodle. Como um exemplo, temos a seguinte descrição encontrada em um perfil de estudante:

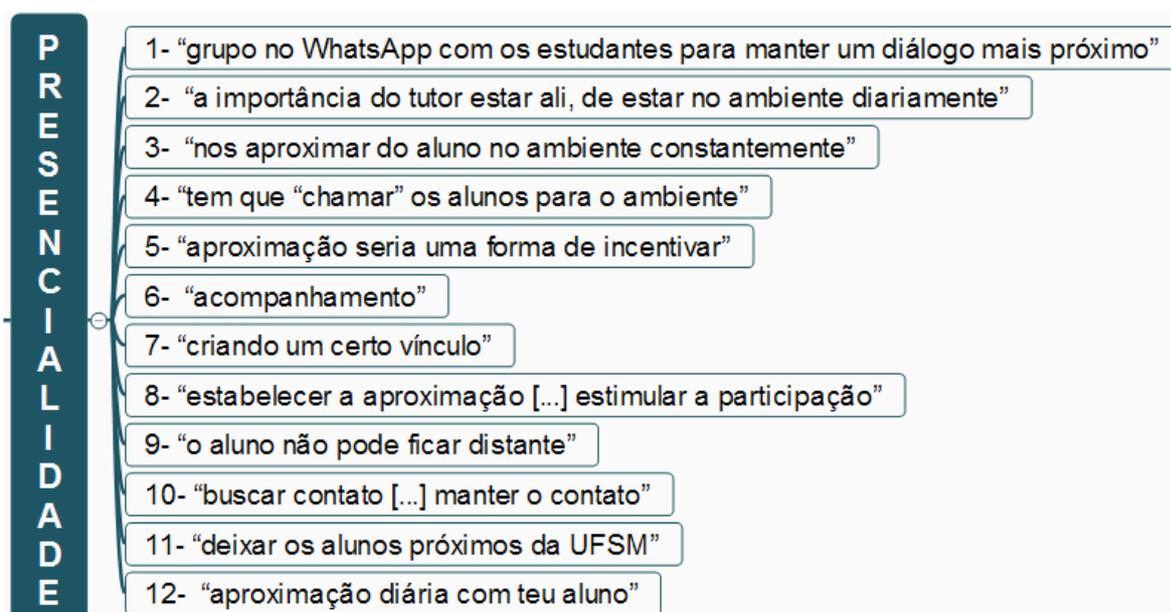
Meu nome é X, graduada em Pedagogia pela UNIFRA e atuo como professora nos Anos Iniciais da rede pública estadual. Me inscrevi na Pós em TIC com a finalidade de buscar qualificação na área tecnológica e aprender metodologias de ensino inovadoras para trabalhar com meus alunos na sala de aula digital.

Esse perfil, assim como os demais, acompanha foto de rosto, *e-mail* e cidade onde reside a estudante. Essas informações auxiliam na presencialidade e na formação de uma ideia de quem é o estudante. Na figura 41, elencamos outros trechos de falas que apontam à necessidade da presencialidade na tutoria.

A presencialidade se constitui nas interações humanas no contexto do Moodle, das tecnologias e também quando há mecanismos síncronos como, por exemplo, as webconferências realizadas para passar orientações aos estudantes. Mediante isso, reafirmamos a FTP como potencializadora da presencialidade. Em uma dessas webconferências, que tivemos a oportunidade de assistir, os tutores acompanhavam a transmissão e o *chat online* em seus *smartphones*, até que T5 percebeu que os estudantes estavam fazendo confusão com alguns procedimentos

das disciplinas. Então, T5 tomou o microfone e fez uma explicação sobre o modo como seria o desenvolvimento das atividades durante o semestre, para o que demonstrou ter conhecimento, competência e domínio das propostas de cada disciplina. Nesse momento, T5 foi performativo(a), pois, por meio da sua participação na webconferência, produziu efeitos de sua presença mediante os estudantes e os fazendo entender. Isso conferiu aos estudantes maior proximidade com o tutor e um entendimento mais amplo sobre as dúvidas nas referidas atividades, pois é uma situação que permite assistir/ver/ouvir e dialogar com o tutor e professor conectados em tempo real.

Figura 41 – Falas sobre presencialidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

O *chat online* do canal por onde a webconferência é transmitida é o que possibilita aos estudantes dialogarem e solicitarem suas dúvidas, assim como fizeram nesse caso. E, para quem não assistiu a webconferência em tempo real, pode acessar a gravação, incluindo toda a conversa do *chat*, no Farol²⁴ da UFSM, e depois tirar as suas dúvidas com o tutor.

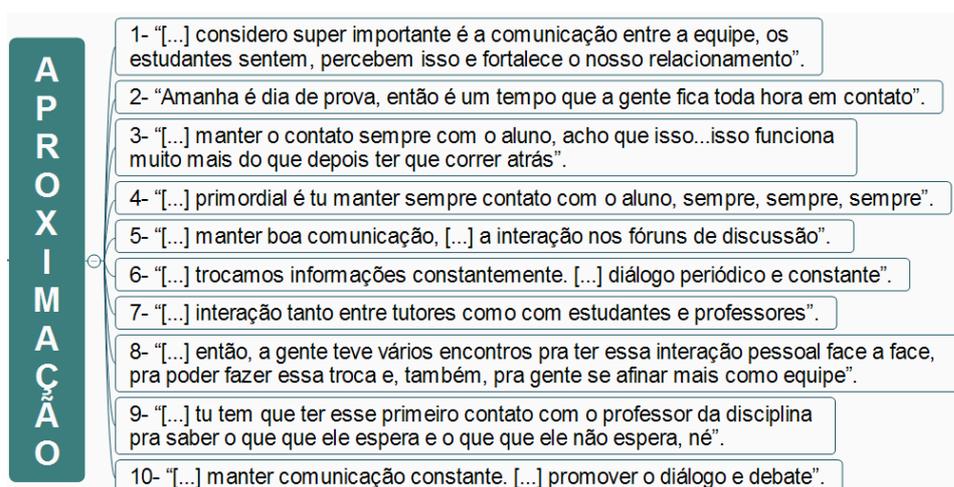
O que acabamos de descrever nos remete a Axt (2006) quando discute que a sala de aula virtual, desde que se tenha interação, pode dispensar o corpo presente, pois a presencialidade gerada pelos mecanismos síncronos garante a interação

²⁴ <http://farol.ufsm.br/>

necessária mediante uma *presença virtual*, substituindo a aula presencial e garantindo a aprendizagem sem o corpo físico como condição única, mas com a sua presencialidade gerada pelas possibilidades da tecnologia. Isso configura a sala de aula virtual nos ambientes de ensino-aprendizagem em EAD.

Para o contexto de uma sala de aula virtual, a presencialidade acontece pelo desenvolvimento de competências e habilidades conforme nos fala Amaral e Amiel (2013). O desenvolvimento de habilidades e a exploração das possibilidades da interação dialógica que as tecnologias oferecem em tempo real são aspectos que potencializam a **aproximação** entre tutor-estudante, logo o PEAC. Na perspectiva da aproximação e do contato selecionamos outras falas na figura 42:

Figura 42 - Fala dos tutores sobre aproximação e contato com estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em suma, esses fragmentos mostram a necessidade de o tutor manter contato constante com todos os participantes do ensino-aprendizagem. Isso significa que a interação vem garantindo o desenvolvimento desse processo por meio das TER, o que justifica a preocupação dos tutores para que a comunicação ocorra sempre. Em outros depoimentos sobre aproximação ouvimos de T5 que “o essencial [...] é tu manter sempre contato com o aluno, sempre, sempre, sempre [...], tu saber que ele ta fazendo [...] que ele vê que tu estás vendo que ele está fazendo, né, que o professor sabe que ele está fazendo [...]”, e de T2 que:

Volto a frisar essa questão da proximidade, essas estratégias que temos que usar pra nos aproximar do aluno no ambiente constantemente. Isso faz toda a diferença. [...] no momento em que você se aproxima, que você se

demonstra interessada em ajudar aquele aluno a resolver, é a permanência do teu aluno que está em jogo, então tem que ter esse cuidado [...]. (T2).

Desse modo, percebemos a presencialidade incorporal do ser (AXT, 2006), ou seja, do tutor que é percebido pelo estudante. O corpo não presente, mediado pela tecnologia, pode garantir condições de ensino-aprendizagem tanto quanto o corpo presente pode garantir. Isso nos faz entender, juntamente com Axt (2006), que os corpos, na pessoa do professor, do tutor e do estudante, continuam existindo e interagindo, mas mediados pela interface tecnológica, condição para se presencializarem na EAD.

Em novo depoimento, T5 se refere ao “acompanhamento do aluno, o passo a passo” em que “tem que ir conhecendo o aluno”. Nisso, percebemos que a presencialidade do tutor acontece, conforme Icle (2011), como uma construção que se dá no plano da linguagem, mas da linguagem escrita, na qual ‘falar’ com o estudante, repetidas vezes, possibilita a presencialidade existir como efeitos de presença no decorrer da interação. Também temos a ideia de aproximação no próximo depoimento de T2:

[...] eu consegui [...] aqueles alunos que [...] nem tentavam e já estavam querendo desistir, não desistindo deles [...]. Ano passado uma aluna no artigo de final de curso que confessou que não queria mais fazer e eu fui conversando e usei o ambiente, rede social e fui trazendo ela e ela tá pós-graduada hoje [...]. Acho que nós perderíamos muito menos alunos se nós tivéssemos essa sensibilidade maior de não abandoná-los nessa hora porque a tendência é muito grande de eles se sentirem sozinhos. [...] é uma linha muito tênue entre presença e ausência, muito tênue.

Com as possibilidades de interação dadas pela tecnologia e pelas redes sociais, T2 conseguiu manter a estudante que pretendia desistir, colocando em prática seu modo de pensar e de concretizar a presença (ICLE, 2011), nesse caso a presencialidade, o que torna a tutoria uma tarefa tão política quanto ética e responsiva. Fica evidente o caráter empático e socioafetivo de T2 na sua tentativa de recuperação da estudante. As HSE são, desse modo, uma condição para que a presencialidade seja gerada mediante o estudante. Uma habilidade de sensibilidade está presente e faz entender que, no contexto da EAD, o limite entre a “presença” e a ausência é quase imperceptível, tênue, por isso, a necessidade de “não abandoná-los nessa hora”, de não desistir do estudante, presencializando-se sempre como condição para mantê-lo no curso.

Em outra entrevista, ouvimos que “os alunos estão pedindo que haja encontros *online* com os professores mais regularmente. Nós fizemos a oferta de um encontro *online* [...] e os alunos gostaram bastante e pediram que tivesse mais [...] compareceram mais de 90 de um total de 120” (T6). Temos, aqui, uma alternativa para a geração de efeitos de presença, para estar junto virtualmente, na perspectiva de Valente (2005). Partindo do princípio deleuziano, temos a reterritorialização do corpo na esfera *online*, ou seja, os profissionais da Educação se situam em novo contexto, que é o da EAD. Essa reterritorialização é acompanhada de uma necessidade de visualização do rosto de quem fala, de ver quem é o professor, quem é o tutor. Como disse T5, “[...] a gente não tem aquela visão daquela fotinho miserável que tem na EAD que tu muitas vezes não reconhece o aluno se ver ele [...]”. O estudante pode pensar a mesma coisa em relação às necessidades de contato, de presencialidade e de visualização em relação aos professores e tutores, o que existe na EAD tanto quanto no presencial. O estudante EAD deseja estar junto virtualmente, deseja ver quem é.

Em relação a encontros *online*, T6 ainda mencionou a necessidade de “vídeos instrucionais, explicando o conteúdo”, porque “vídeos seriam esclarecedores aos alunos”, além da necessidade de “fazer videoaula e webinar” de um modo “como se fosse um diálogo presencial”. A aula *online*, ou webconferência, mantém, ainda, conforme Axt (2006), o corpo presente por meio da linguagem não verbal dos gestos e da voz, mas o modo como a interação passa a acontecer torna-se *dia-lógica*, com a materialidade deixando de ser orgânica para se tornar discursiva.

Para outros tutores, os meios de se presencializarem ao estudante permaneciam apenas nas mensagens básicas, como aponta esta fala em que T9 diz que “iniciava a disciplina, então, a gente mandava sempre a mensagem dizendo que amanhã inicia a disciplina e tal e nós estamos à disposição pra tirar dúvidas, mas só isso. [...] a gente ia fazendo contato só por mensagem”. O trato com o estudante, neste caso, proporciona o atendimento básico, não contemplando uma maior aproximação.

No depoimento de T2 temos o acolhimento também como habilidade socioafetiva capaz de promover presencialidade, ao relatar que “[...] sempre demonstrando um acolhimento. Acho que a EAD [...], essa distância precisa ser minimizada na medida em que eu demonstro essa vontade de acolher [...]. Então, eu te digo que o acolhimento pra mim é fundamental”. O acolhimento é habilidade que

envolve empatia, pois ao acolher se entende o que se passa com quem é acolhido: o estudante. Esse acolhimento o aproxima e amplia seu comprometimento com o ensino-aprendizagem. Desse modo, a presencialidade vem sendo promovida em articulação com as HSE.

Também está intrínseca a criação de vínculo entre tutor e estudante, conforme relata T6, dizendo que “a gente cria um vínculo, percebemos como que tal aluno estuda, como que tal aluno trabalha. Consegue-se traçar um perfil do aluno [...]”. A criação de vínculo, bem como o acolhimento, estão imbricados na geração de efeitos de presença que podem satisfazer a insuficiência do significado (ICLE, 2011) na geração da presencialidade.

Há outras manifestações em torno de como o acolhimento e o estabelecimento de vínculo se constituem, como nessas falas: “[...] peguei o telefone e liguei pra ela ‘vai desistir agora no final do curso? [...] reflita um pouco, vamos lá’ [...] conversei com ela. [...] mandou o projeto dela, mandou roteiro, objetivo, quer dizer, fez a atividade” (T8), e “[...] mandei uma mensagem pra coordenadora de polo e ela [...] ligou pra escola que a aluna botou no perfil que trabalhava e conseguiu localizar [...] aí conseguimos resgatá-la [...]” (T5). Em ambos os casos, o telefone foi o recurso de aproximação, sendo que no segundo temos uma relação de interação e colaboração estabelecida entre tutor e Coordenação de polo para, juntos, impedirem a evasão da referida estudante. O preenchimento do perfil se fez (e se faz sempre) condição para fortalecer o vínculo com o estudante, ou seja, reforça a ideia de presencialidade, porque do contrário, os problemas na comunicação podem interferir nas funções dos tutores e resultar em evasão. Assim, a presencialidade necessita ser estabelecida entre todas as partes que compõem a equipe em EAD, incluindo quem atua nos polos presenciais e geograficamente longe dos tutores. Além disso, as Coordenações, de curso e de polo, assumem grande importância no andamento do curso, devendo, igualmente, se fazerem assíduas e presencializadas.

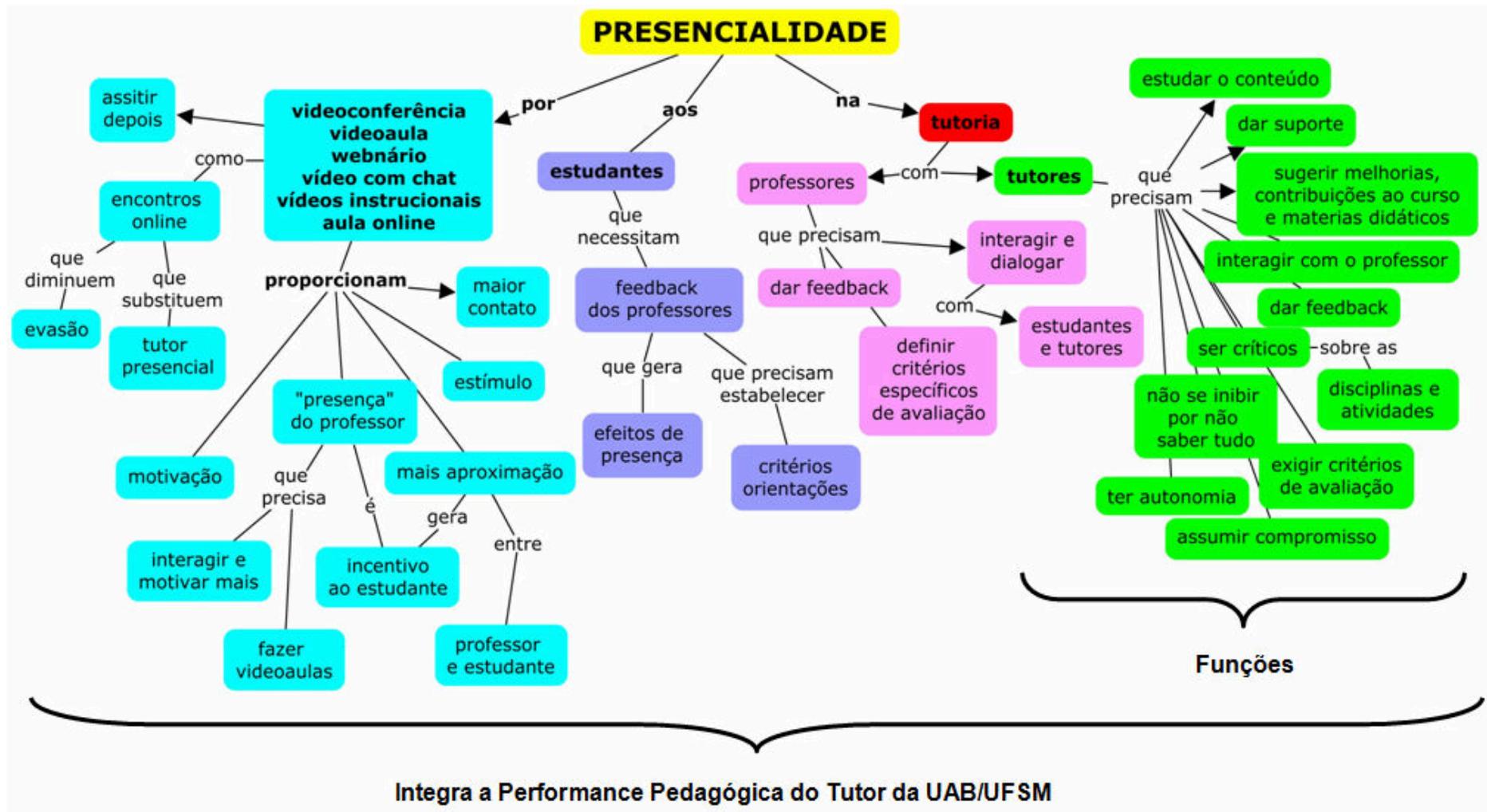
Nesse sentido, a Coordenação de curso se mantém em contato com os tutores, como percebemos nos seguintes trechos de diálogo no grupo *WhatsApp*, em que a Coordenação cobra o compromisso dos tutores: “O meu questionamento é: a prof. tem feito alterações na disciplina? Vocês têm observado isso?”; “Tragam sugestões para os professores, e avaliem o que devemos manter ou não no curso, pensando que não podemos perder mais alunos”; e

[...] tarefas de vocês [...] avaliar as disciplinas, com aquele olhar crítico, verificando aquela estrutura passada para vocês, se há clareza quanto o programa, cronograma, sistema de avaliação, se em cada semana há pelo menos a presença de uma atividade individual e outra colaborativa; se há clareza quanto ao objetivo da semana com relação ao conteúdo. Verificar existência ou não de videoaulas e trazer sugestões.

Esses depoimentos representam momentos em que a Coordenação exige a autonomia nas questões solicitadas, fazendo seu papel de desafiadora, cobrando responsabilidades, juízos de avaliação crítica sobre os materiais e organização das disciplinas, além de fazer pensar a não evasão. A autonomia resulta das habilidades de automonitoramento e de resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2008). As sugestões que os tutores apresentaram, conforme já discutido, são exemplo de uma autonomia adquirida, conforme diz T5: “A gente já conseguiu, nesse semestre, evoluir no sentido de ter a autonomia, dada pela coordenadora do curso, para apontar para os professores, que estão este ano na disciplina, aquilo que não deu certo ano passado [...]”.

Ao acompanhar outros diálogos entre Coordenação e tutores, verificamos que estes últimos consideram a imagem em movimento (vídeo ou webconferência) como um meio capaz de garantir maior aproximação e envolvimento dos estudantes com o curso, logo, gerando mais presencialidade, pois os estudantes desejam ver com quem falam. Nesse sentido, T6 afirma que “um quesito bastante importante na tutoria é buscar exemplos práticos a partir de vídeos para ampliar o conhecimento dos alunos. Pois o vídeo prende a concentração do aluno, sendo mais atrativo que a leitura dos conteúdos”. Em novo depoimento, T6 acrescenta que “é mais interessante quando tem vídeo, [...] acho que o vídeo estabelece um contato mais próximo com o aluno do que só o texto”. Ainda, acompanhamos uma reunião e uma conversa no *WhatsApp* do grupo de tutores (Anexo J), em que reafirmam essa ideia, além de um contato maior com os professores. Sintetizamos no mapa da figura 43, as principais ideias contidas no diálogo e na reunião observada:

Figura 43 – Mapa síntese das observações



Fonte: Elaborado pelo auto.

Percebemos a necessidade da presencialidade do professor, o que pode acontecer mediada por webconferência ou videoaulas. Os estudantes solicitam aulas *online* e os tutores consideram que videoaulas, webinário, webconferência, e vídeo com *chat* podem ser alternativas para diminuir a evasão e gerar maior presencialidade entre professores e estudantes, estimulando estes últimos. Os estudantes desejam a “presença”, o contato do professor explicando e tirando dúvidas. Aqui, novamente, nos referimos ao espaço-oportunidade como o *entre* liminar, onde o tutor tem a possibilidade de se presencializar mediante os estudantes, gerando efeitos de presença. É o espaço-oportunidade de o tutor ser performativo, preenchendo a falta que os estudantes dizem sentir do professor. Para que assim seja, os tutores solicitam que o professor dê *feedback* e estabeleça critérios, como vemos nesses dois depoimentos:

[...] enviamos *e-mail* e pedimos para que deixem claro tudo que esperam de nós. Cada professor tem seus critérios e solicitações. [...] Tem professor que solicita auxílio na correção de atividades, que discute conosco qual a melhor forma de avaliar, de interagir. [...] No início da disciplina ficam claros todos os critérios e a partir deles atuamos, são muito particulares e característicos das disciplinas e dos professores, é lógico. (T7).

[...] eles te orientam como querem que seja feito o acompanhamento e *feedback* [...] te deixa bem claro o que vai ser cobrado [...] para os alunos saberem o que o professor está esperando deles. [...] então, o professor no início da disciplina ele tem que ser claro conosco tutores e com o aluno também [...]. (T5).

Os critérios cobrados dos professores são no sentido de melhor organização da avaliação e da logística de interação e colaboração entre a tríade professor-tutor-estudante, o que permite aos tutores realizarem sua performance. No entanto, ocorre de alguns professores não divulgarem seus critérios imediatamente aos tutores, o que lhes causa apreensão. Nesse sentido, ouvimos de T1 que “[...] hoje em dia a gente tem essa questão, né, tudo tem que ser instantâneo e, às vezes, o professor não ta disponível [...] todo mundo tem seus compromissos e os professores não trabalham só na EAD”. A partir disso, entendemos que há uma urgência em receber o retorno do professor, que ele seja instantâneo e, por outro lado, a expressão “todo mundo tem seus compromissos” denota que o professor tem compromissos supostamente maiores que os da EAD, trabalhando nesta modalidade em um segundo momento, após esses compromissos. O professor que atua na EAD atua no presencial, gerenciando o tempo entre ambas as modalidades.

Além de outras obrigações, o professor propõe as atividades, os conteúdos e o material didático, portanto, precisa estabelecer regras com os tutores para que possam agir com autonomia no processo ensino-aprendizagem, de modo a não dependerem do professor a todo o momento. Então, entendemos que “no meio laboral da EaD, os professores, embora sigam normativas, imprimem, em suas atitudes, as suas marcas, os seus valores, imbricando-se entre o que está posto e o que é possível de ser realizado em dada circunstância” (REGINATTO, 2015, p. 59).

O labor do professor da EAD é paralelo ao da modalidade presencial e precisa cumprir com ambas as funções. Portanto, os critérios de avaliação são necessários para que os tutores possam ter autonomia na correção das AE. Aos tutores cabe, além da autonomia, a competência crítica em relação aos conteúdos das disciplinas, sendo esta uma função que contribui para a qualidade do ensino-aprendizagem e do material didático. Em relação as AE, T2, em uma reunião de tutoria, fez uma crítica, dizendo que “[...] o que pode favorecer a permanência desses alunos é o número de atividades por disciplina, porque se nós nos colocarmos no lugar do aluno, né [...]”. Há disciplinas com muitas atividades e, na opinião de T2, os estudantes evadem devido a isso, pois como todos trabalham, acabam não dispondo de muito tempo para a realização de muitas atividades, problema que poderia ser contornado com um número menor de AE, mas com mais qualidade. Nisso está, mais uma vez, presente a empatia, pois quando T2 se refere “se nós nos colocarmos no lugar do aluno”, significa que se colocou no lugar do estudante e percebeu que muitas atividades não resultam em conhecimento e apenas o sobrecarregam. A empatia é mais ampla do que apenas uma compaixão para com o estudante, pois significa entender o que poder representar um meio mais adequado de fazê-lo progredir.

A falta do tutor presencial é mencionada pelos tutores, novamente, pois este era considerado importante por manter aproximação. T6 afirma que “a maior dificuldade é, realmente, tem alunos que pedem o tutor presencial. Acho que ele faz falta em alguns momentos, então a gente tenta suprir essa carência mandando telas pra eles. Por isso, acho que eles pediram aula *online*”. Essas telas são *prints* com informações explicativas para sanar as dúvidas solicitadas pelos estudantes, como uma possibilidade de suprir a carência deixada pela ausência do tutor presencial, dado que muitos polos não dispõem mais deste. No entanto, os *prints* podem não ser satisfatórios às demandas dos estudantes, surgindo, então, a necessidade de

aulas *online* que podem gerar maior presencialidade e, conseqüentemente, potencializem o PEAC.

Com a aula *online*, e/ou webconferência, os estudantes têm possibilidade de conhecer seus professores. Como disse T5, “eles querem ver o professor, eles tem curiosidade do professor”, ou seja, desejam ver um rosto, a identidade a quem confiam sua formação. T9 reforça a necessidade do vídeo de apresentação por parte dos professores, afirmando que “o que os alunos pediam era que tivesse vídeo dos professores de todas as disciplinas. [...] apresentar a disciplina através de um vídeo. [...] acho que daí conseguiria personalizar [...] explicando a disciplina, como [...] serão as atividades”. Com T9 concorda T5, complementando que “às vezes, até um vídeo do professor pra ele ver que o professor ta ali e ta acompanhando” já auxiliaria para uma melhor visualização de quem é o professor da disciplina.

Além do vídeo, o *feedback* emitido pelo professor é outra coisa que pode contribuir para uma maior visibilidade do professor. T8 considera que uma das coisas mais importante na relação com o estudante “é o rápido *feedback*. Se tu fizer isso aí tu vai incentivar ele”. Em concordância, T5 acrescenta: “Não sei como fazer EAD sem *feedback*”.

Em um questionamento, pelo *WhatsApp*, feito pela Coordenação sobre o andamento de uma atividade, que estava com pouca participação, na qual os estudantes deviam postar um vídeo em um fórum, se apresentando, os tutores se comprometem em chamar a atenção dos estudantes. Em conversa com T6, pelo *Facebook*, tivemos acesso à mensagem que enviou aos estudantes, incentivando-os a postarem seus vídeos de apresentação nessa atividade. Essa conversa foi importante porque descobrimos que os tutores também produziram seus vídeos de apresentação aos estudantes. Essa atividade traz em si a ideia de presencialidade, pois se cada estudante postar seu vídeo de apresentação, todos os colegas podem visualizar-se uns aos outros, assim como o tutor que já havia postado seu vídeo em fórum anterior, conhecendo-se mais. Esses vídeos são aqueles publicados no *Youtube* e, posteriormente, postados no Moodle.

Ao dialogar mais sobre a produção desses vídeos, T5 nos relatou que as professoras de uma disciplina abriram, no início de semestre, o módulo ‘Quem somos?’ (Figura 44), um espaço para a apresentação em vídeo, tanto das professoras, como dos tutores e estudantes. É importante chamar a atenção para o título do módulo ‘Quem somos?’, pois traz uma referência à necessidade de saber

quem são as pessoas com as quais se convive, se interage, se trabalha e se estuda no AVEA Moodle, quem é o outro e como é o seu rosto, qual é, afinal, a identidade daquele(a) com quem se trata. É um convite a se conhecerem.

Figura 44 - Módulo 'Quem somos?'



Fonte: Diário de pesquisa do autor.

Logo após a imagem que introduz o módulo, as professoras inseriram seus vídeos, nos quais se apresentam falando do objetivo e das atividades da disciplina, da sua formação acadêmica, das pesquisas que desenvolveram ao longo desta, além de orientações aos estudantes. Depois disso, chega a vez dos tutores se apresentarem. Os vídeos dos tutores são antecidos pela seguinte frase: “Muito bem! Agora que já nos conhecemos, é preciso que conheça um pouco mais sobre os tutores que irão trabalhar conosco nesta disciplina, ou seja, a área de atuação e o foco das pesquisas nas quais eles estão envolvidos. Vamos lá?” Segue, então, os vídeos dos tutores, dizendo seu o nome, as disciplinas que monitoram, no que trabalham, a formação acadêmica e o que investigam em suas pesquisas de pós-graduação. Finalizam o vídeo desejando boas vindas ao estudantes e colocando-se à disposição para ajudá-los no que for necessário ao longo da disciplina. Por último, seguem os vídeos de apresentação dos estudantes, cujo enunciado para sua produção é o que segue na figura 45:

Figura 45 - Enunciado para produção de vídeo



Muito bem... agora é a sua vez!!!

Queremos conhecer um pouco sobre você... sua intenção de pesquisa...

Para isso, você deve gravar um pequeno vídeo (semelhante ao que fizemos) apresentando-se.

O tamanho máximo do vídeo é de 100 MB.

Fale-nos sobre...

1. Quem é você?
2. Qual sua profissão?
3. Qual sua intenção de pesquisa, ou seja, você já tem um tema? Qual?
4. Por que você pretende escolher esse tema? (tente justificar sua escolha)

Após produzir seu vídeo de apresentação, você deve postá-lo aqui no Fórum de seu Polo.



Vamos lá?

Fonte: Diário de pesquisa do autor.

Os estudantes se apresentam falando sobre as quatro questões da figura anterior: dizem seu o nome, a área de formação, o que estudam, no que atuam e o que pretendem pesquisar no projeto de pesquisa para o artigo de TCC, bem como a justificativa do tema desejado. Após os estudantes postá-los no fórum, o tutor respondia a cada um, elogiando e tema de pesquisa escolhido e motivando com dicas sobre o mesmo. Em um dos vídeos nos chamou atenção uma estudante que disse da necessidade de “dialogar mais de perto”, o que nos remete novamente ao “estar junto virtual” de Valente (2005). Observamos, também que as imagens presentes no enunciado, bem como as frases “Muito bem...agora é a sua vez!!!”, “Queremos conhecer um pouco sobre você” e “Vamos lá?” são artifícios criativos que proporcionam aproximação e socioafetividade, tornando mais humanizada uma relação que é, em sua especificidade, tecnologizada. Há, então, uma tentativa de “humanização” do mediador não humano, que é a tecnologia, e isso é muito válido porque aproxima, gerando efeitos de presença.

Com os vídeos e esses artifícios, entre outros, vemos quais estratégias são realizadas para haver presencialidade entre professor, tutor e estudante.

Percebemos que a produção de vídeos é uma estratégia que torna a PPT performativa e inventiva, aproximando esses três participantes, por representar outro meio possível por onde podem performar, produzindo seus efeitos de presença. A necessidade de haver aproximação e contato, no ensino-aprendizagem em EAD, é responsável pelas estratégias que fazem presencialidade acontecer, o que a torna mais um princípio da PPT.

Como a ideia de produzir vídeos é recente e são, primeiramente, postados no *Youtube* para depois incluir o *link* na atividade fórum, no Moodle, alguns estudantes encontram algumas dificuldades nesse processo, conforme já discutimos anteriormente. Para auxiliar nesses casos T2 nos relatou o que faz:

A gente faz tutorial [...] faz um *print* e manda, ou, então, executa a tarefa pro aluno, mostra como é, depois desfaz e faz ele fazer, enfim, toda maneira possível a gente usa. Se precisar fazer um telefonema ou chamar no *whats* a gente vai atrás [...]. Usamos qualquer recurso. Já usei *whats* e ligação [...] na extrema necessidade, quando a dificuldade do aluno é muito grande.

Esse depoimento nos mostra o quanto a FTP é necessária ao tutor para que tenha condições de amparar o estudante no desenvolvimento da sua fluência com as tecnologias. A FTP potencializa o PEAC quando permite ao tutor gerar presencialidade. Portanto, a presencialidade, podemos dizer, acontece em consequência do nível de FTP que o tutor desenvolve e, do mesmo modo, em consequência do nível de interesse e desejo em interagir e colaborar com o estudante, como vimos no relato de T2. Logo, somando-se à competência e à autonomia, o desejo é igualmente necessário para que o tutor crie meios de presencializar-se ao estudante.

Em suma, as estratégias pedagógicas realizadas pelos tutores que geram efeitos de presença são as mensagens trocadas com os estudantes, os vídeos de apresentação, o perfil do Moodle preenchido com foto e informações, os fóruns de apresentação e a interação em atividades de fórum. A PPT gera criatividade no ensino-aprendizagem quando essas estratégias são executadas, resultando em presencialidade, no que a FTP, as HSE e a interação e colaboração estão amplamente imbricadas. Isso significa que o tutor é performativo no momento em que produz, por meio dessas estratégias, efeitos de presença, aproximando-se do estudante. Por mais que o tutor esteja distante geograficamente do estudante, a sua ação e interação com este torna-se tão efetiva, tão performativa que acaba produzindo um efeito como se estivesse presente.

explora essas estratégias nas relações interativas com o estudante, mais potencializa o desenvolvimento da sua performance pedagógica como PEAC.

Finalizada nossa análise, apresentamos, na figura 47, um mapa síntese das 5 categorias como os princípios da PPT da UAB/UFMS:

Figura 47 – Mapa dos Princípios da PPT



Fonte: Elaborado pelo autor.

A proposta da capacitação em socioafetividade ficou assim sistematizada:

Título: Capacitação em Habilidades Sociais Educativas

Público-alvo: primeiramente, tutores; em segundo, professores e demais mediadores e/ou profissionais que atuam na EAD.

Número de vagas: XX

Carga horária: 45h (incluindo um encontro presencial).

Pré-requisitos: ser tutor ou ocupar alguma função em EAD; conhecimentos básicos em informática; e formação superior.

Ementa: Conceitos em competências e habilidades sociais educativas (HSE); fluência tecnológico-pedagógica (FTP); e criatividade.

Objetivo Geral: Capacitar tutores, e demais profissionais em EAD, para o desenvolvimento de HSE para atuação nos cursos da UAB/UFSM.

Objetivos Específicos:

- Oportunizar e ampliar conhecimentos sobre HSE no contexto da mediação pedagógica em EAD;
- Instigar e capacitar tutores para o desenvolvimento de HSE na interação com os estudantes no processo ensino-aprendizagem pelo AVEA Moodle;
- Instigar o desenvolvimento da empatia na relação tutor-estudante;
- Promover desenvolvimento da FTP e da criatividade como viabilizadoras e potencializadoras das HSE por meio das TER.

Conteúdo Programático:

Unidade I: Habilidade de Automonitoramento. Habilidade de Comunicação (fazer e receber perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar *feedback* nas relações sociais; e, iniciar, manter e encerrar conversação). Habilidade de Civilidade.

Unidade II: Habilidades Empáticas (componentes: cognitivo; afetivo; e comportamental). Habilidade de Trabalho (coordenar grupo; falar em público - com adaptação para o contexto da EAD; resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos; e HSE).

Unidade III: Quatro Classes Gerais de HSE, a partir de Del Prette e Del Prette (2008): 1) Habilidades de apresentação das atividades, estabelecendo contextos interativos potencialmente educativos; 2) Habilidades sociais na exposição e/ou explicação dos conteúdos; 3) Habilidades de mediação de interações educativas entre os estudantes, estabelecendo limites e disciplina; 4) Habilidades de avaliação de atividade, monitorando positivamente.

Unidade IV: Criatividade: conceitos e seus componentes (capacidades, estilo cognitivo, atitudes, estratégias).

Unidade IV: FTP em seus níveis técnica, prática e emancipatória.

Procedimentos Metodológicos: o curso será mediado pelo AVEA Moodle, com a integração de recursos e atividades, materiais didáticos hipermediáticos e videoaulas, com resolução de atividades individuais e colaborativas.

Avaliação: Os cursistas serão avaliados de acordo com o rendimento que obtiverem nas atividades a distância (primeira avaliação) e na participação de um encontro presencial (obedecendo a critério da UAB/UFSM) para uma segunda avaliação e como condição para receber o certificado de realização do curso. As atividades a

distância (via Moodle) corresponderão a 40% da avaliação e a atividade presencial a 60%.

Referências para produção do material didático: ver Anexo L.

7 UM “PONTO FINAL”

Focados no contexto da tutoria no ensino superior a distância, pretendemos, com esta pesquisa, explorar, descrever, entender e contextualizar a Performance pedagógica do Tutor (PPT) da UAB/UFSM como um Processo Ensino-Aprendizagem Criativo (PEAC) mediado pelas Tecnologias Educacionais em Rede (TER). Consideramos a Educação a Distância (EAD) como o lócus de uma performance pedagógica que, por meio da tecnologia, encontra potencial para a criatividade no ensino-aprendizagem. Os Estudos da Performance têm, como pressuposto dominante, a abertura do seu campo, possuindo muitas vozes, temas, opiniões, métodos e assuntos (SCHECHNER, 2012). No Estudo de Caso, organizamos os procedimentos metodológicos nos desafiando a entender *como* a PPT potencializa o desenvolvimento de um PEAC.

Respondendo ao **problema de pesquisa**, consideramos que o *como* se dá pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas, envolvendo as categorias Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP), Criatividade, Habilidades Sociais Educativas (HSE), Interação e colaboração e a Presencialidade. No seguinte, respondendo ao **objetivo geral**, estas categorias constituem os princípios da PPT da UAB/UFSM, conceitos que se entrelaçam aos princípios da competência, da autonomia e do desejo, de Mallmann (2008). As categorias a que chegamos são explicativas desses três princípios, cujo movimento interpretativo-crítico foi diferente, até porque o foco se deu em funções diferentes dentro da modalidade EAD. Mas, essa análise da performance mostra, muitas vezes, que as tarefas de professores e tutores convergem tanto que elas se misturam, sendo como um mix e remix de concepções, ideias, metodologias e modos de invenção de possibilidades para interagir, colaborar, criar estratégias e mediar.

Em relação aos **objetivos específicos**:

Em primeiro, afirmamos que a FTP é, de fato, princípio da PPT, o que já constava no Guia de Tutores UAB/UFSM e nossos dados reafirmaram. Os tutores ainda possuem carências em relação a FTP, sendo necessário que intensifiquem o seu desenvolvimento, ampliando a exploração do potencial da tecnologia para a elaboração de estratégias pedagógicas criativas. Investir no desenvolvimento da FTP é condição para potencialização do PEAC, pois ao construir relações entre a

tecnologia com o que pode ser feito com as mesmas, o tutor encontra possibilidades que dinamizam sua performance.

Em segundo, a PPT gera criatividade no ensino-aprendizagem quando os tutores integram as tecnologias, como vídeos produzidos envolvendo o *Youtube*; quando interagem e colaboram; quando mediam e motivam, quando demonstram empatia e socioafetividade; quando se envolvem com os estudantes; quando são performativos ao presencializarem-se, produzindo efeitos de presença por meio de mensagens escritas, vídeos de apresentação e webconferências; quando investigam e procuram e, com isso, produzem conhecimento tanto para o estudante (referente aos saberes epistemológicos) como para si (referente ao desenvolvimento da sua performance); quando elaboram estratégias pedagógicas que colaboram com os estudantes em suas dificuldades de aprendizagem; quando trabalham em equipe; quando orientam e problematizam; quando apoiam e desafiam e quando monitoram.

Em terceiro, as estratégias que caracterizam a PPT da UAB/UFSM para além das atribuições obrigatórias, são todas as estratégias elaboradas no sentido da potencialização do PEAC, o que, também, inclui a organização de planilhas para avaliação de AE, os tutoriais e a inclusão de redes sociais no intuito de maior aproximação com o estudante, evitando a evasão. O conjunto de estratégias pedagógicas que os tutores desenvolvem, tanto quanto o modo *como* são executadas, é o que vem definindo a performance pedagógica e posicionando o tutor em uma condição de pesquisador e produtor de conhecimento. Nessa perspectiva, é que entendemos a performance como invenção pedagógica, ou seja, como o desenvolvimento de estratégias intensificadoras do PEAC. A elaboração dessas estratégias constitui a performance e situa o tutor como profissional ativo porque isso exige pesquisa e reflexão, estando aqui os princípios de Mallmann (2008) amplamente imbricados. Performar abrange identificar problemas na aprendizagem e, a partir disso, determinar e elaborar estratégias pedagógicas que os contemplem. Para tanto, a competência (saber o que fazer), a autonomia (poder, decidir fazer) e o desejo (querer fazer) entrelaçados com os princípios da FTP, da Criatividade, das HSE, da Interação e colaboração e da Presencialidade, não só permitem como potencializam o desenvolvimento dessas estratégias.

Em quarto, desenvolvemos o plano de capacitação em HSE, no desejo de ampliarmos as possibilidades de formação e de potencialização da performance pedagógica de tutores e de mediadores em EAD da UAB/UFSM, instigando o

desenvolvimento de habilidades socioafetivas na interação com o estudante como meio de alavancar o ensino-aprendizagem.

No princípio da **FTP** destacamos a necessidade da convergência entre o conhecimento tecnológico e pedagógico e que a tutoria sustenta-se em ambos. A performance pedagógica é um processo capaz de transformar, inventar e movimentar, sendo necessário o tutor desenvolver os níveis de FTP técnica, prática e emancipatória, tornando possível o PEAC no contexto das TER. A PPT é potencializada conforme a FTP é desenvolvida, e desse desenvolvimento depende a criatividade para a elaboração de estratégias pedagógicas potencializadoras do PEAC.

No princípio da **Criatividade** enfatizamos que os tutores possuem um espaço-oportunidade que é o liminar, o *entre* em que podem desenvolver seu potencial criativo e pedagógico com os estudantes. Esse *entre* é a liminaridade, conceito com o qual estabelecemos uma relação com o lócus para a potencialidade criativa do tutor. Incluímos aqui, novamente, os princípios de Mallmann (2008), pois ocupar esse espaço e ser criativo nele os requer. O tutor ainda se defronta com alguns obstáculos a serem superados, como adquirir maior FTP em relação a algumas tecnologias, vencer medos e inseguranças, desenvolver mais as suas competências e dispor de mais autonomia para performar no espaço-oportunidade compartilhado com o professor, o que implica querer, desejar agir nele.

O espaço-oportunidade como liminaridade é o momento de o tutor ser performativo, de performar o seu agir de tutor, de educador, se envolvendo e se presencializando. É a oportunidade da produção. O tutor é performativo quando, no espaço-oportunidade, produz o seu agir, os conhecimentos, os efeitos de presença e as estratégias pedagógicas que viabilizam isso, o que está imbricado com os termos de Schechner (2006) 'sendo', 'fazendo', 'mostrar fazendo' e 'explicar 'mostrar fazendo'' e com os quatro componentes de Nikerson, Perkins e Smith (1997).

Quando o tutor cria possibilidades para a produção do conhecimento, a performance torna-se uma ação criativa, logo performativa. A partir das limitações de aprendizagem pensar articulações destas com possíveis estratégias pedagógicas, envolvendo a tecnologia, é o que resulta em criatividade, sendo esta alavancada pela FTP, potencializando o ensino-aprendizagem. Vemos, então, a performance como invenção pedagógica que permite o *como* do PEAC.

Dentro do princípio das **HSE**, os tutores indicaram habilidades necessárias na relação com os estudantes, dentre as quais a empatia recebeu significativo destaque por permitir a compreensão de determinada situação a partir do ponto de vista do estudante, promovendo acolhimento e aproximação, logo, potencializando efeitos de presença. Somando-se à empatia, as habilidades de automonitoramento, de comunicação, de civilidade, de trabalho e as quatro classes de habilidades, a partir de Del Prette e Del Prette (2001; 2008) viabilizam uma relação socioeducativa e afetiva entre tutor e estudante por meio das TER, o que é potencializado pela FTP e pela criatividade.

No princípio da **Interação e colaboração**, a PPT centra-se na relação eu-outro, que é o ponto no qual esse princípio acontece, colocando-se como um ato responsivo, ético, estético e alteritário do *eu* para com o *outro*. Promover o entusiasmo, o interesse, a socialização e produção dos saberes é papel do tutor e isso está condicionado à interação e colaboração que acontecem pelas palavras, tanto nas escritas em mensagens e fóruns, como nas faladas nos vídeos ou webconferência. A performance se dá nas entrelinhas dessa relação via tecnologia. Para isso, ser tecnologicamente fluente, ser criativo, ser empático, interagir e colaborar depende da conexão em rede e, igualmente, depende o trabalho em equipe, a linguagem escrita e a mediação, ambas no contexto do Moodle, a equidade nos polos EAD, as relações interpessoais e a motivação dos participantes dessas relações em rede. A interação e colaboração, envolvendo esse amplo conjunto de conceitos, de subcategorias, de saberes pedagógicos e epistemológicos, além da FTP, da criatividade e das HSE, movimentam e promovem o PEAC.

Esse princípio propicia o diálogo e o trabalho colaborativo. O ensino-aprendizagem é colaborativo e a tutoria se enquadra nesse conceito porque lida com uma troca e uma heterogeneidade de conhecimentos vindos dos participantes, com respeito as suas singularidades e somando-as no todo. Não é uma colaboração operacional, mas uma relação de diversos que se interconectam, afetando-se mutuamente para que a produção de conhecimento aconteça. Para haver colaboração é preciso que o tutor se torne, dentro das condições permitidas, autônomo, independente do professor, ocupando o espaço-oportunidade cedido por este. É na liminaridade desse espaço em que a colaboração pode acontecer desde que o tutor desenvolva a competência, a autonomia e o desejo em realizá-la.

Percebemos que os tutores possuem significativo potencial para isso, podendo ser mais amplamente explorado, aprendendo pela dimensão apaixonante da performance, que podem ser mais daquilo que já são (COMTE, 2012). A força propulsora do tutor tem a potência em fazê-lo performativo, basta que essa força e suas capacidade autônoma e crítica sejam exploradas.

Em relação ao princípio da **Presencialidade**, os tutores têm desenvolvido estratégias produtoras de efeitos de presença, mantendo assiduidade e aproximação com os estudantes. O contato constante, a participação em webconferências e a produção de vídeos de apresentação se destacam como estratégias de presencialidade. Quando produzem esses efeitos de presença estão sendo performativos ao transmitirem a si mesmos. A presencialidade do tutor, por meio das condições dadas pelas TER, intensifica o desenvolvimento do PEAC, juntamente com a FTP, a Criatividade, as HSE e a Interação e colaboração.

Para além do preestabelecido no Guia de tutores UAB/UFSM, sistematizamos desdobramentos nas **novas atribuições** dos tutores, embasadas em nossa pesquisa, que podem potencializar a PPT, como:

- 1) desenvolver FTP sua e do estudante;
- 2) elaborar estratégias pedagógicas, atendendo necessidades de aprendizagens;
- 3) desenvolver e manter socioafetividade para com o estudante;
- 4) gerar habilidade comunicativa via escrita no AVEA;
- 5) desenvolver habilidades de resolução de problemas, propondo decisões;
- 6) promover interação e colaboração na relação tutor-estudante, envolvendo o material didático e a tecnologia;
- 7) gerar presencialidade (efeitos de presença), mantendo assiduidade e aproximação com o estudante;
- 8) desenvolver, com o estudo dos conteúdos, a competência sobre os mesmos;
- 9) realizar automonitoramento, avaliando-se em relação ao papel exercido na tutoria;
- 10) desenvolver autonomia, tomando iniciativas em momentos em que não há necessidade da participação do professor;
- 11) manter desejo pelo sucesso do processo ensino-aprendizagem, motivando a si e o estudante em suas respectivas atribuições.

Dentre a polissemia do conceito de performance, entendemos o **conceito** de PPT como o movimento da realização de um conjunto de ações e estratégias pedagógicas que integram, caracterizam e atribuem sentidos ao agir, ao movimento de ação-reflexão-ação do tutor no ensino-aprendizagem. A performance pedagógica de um tutor é o modo como este conduz e promove o processo ensino-aprendizagem, buscando a máxima produção de conhecimento por intermédio de estratégias criativas para tal.

Se levarmos em consideração que a palavra 'performance' é formada pelo verbo *formare* que significa 'dar forma', e pelo prefixo *per*, que significa a execução de alguma tarefa, e, ainda, que o pedagógico representa ações voltadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, então, a performance pedagógica é a execução de uma forma, de um *modo* de agir, de um *como* ser, de um movimento. Este movimento é um percurso realizado pelo tutor, com suas estratégias pedagógicas, constituindo e dando forma ao seu *como* fazer tutoria, envolvendo professores e estudantes, estudos e crenças, tecnologias, inquietações, errâncias e aprendizagens. Logo, performance é um processo e o que o tutor faz nele. É um conjunto que engloba os atos, os participantes, as tecnologias, a escrita e também a fala, os silêncios, a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o contexto, o tempo e o espaço.

Ampliamos o conceito de performance para aquilo que o tutor realiza pedagogicamente na sua função, não sendo apenas operacionalização e conhecimento teórico e prático, porque seus valores, crenças, modos de ser, fazer, agir e pensar se interconectam e, igualmente, integram sua performance. Performance pedagógica não é desempenho nem somente o lado prático do fazer. Não é sinônimo de prática pedagógica. O tutor faz uma performance que educa, operando como produtor de conhecimento. Se há um estudante que aprende em decorrência da ação do tutor, então, este é, entre outras funções, um educador (mas não um docente), sendo performativo por produzir conhecimento e a avaliação do estudante.

A PPT é um meio possível de invenção pedagógica. Os papéis que realiza mostram como performa suas funções mediante atribuições, tecnologias, professores e estudantes. É na interação com estes que identifica necessidades de aprendizagens e encontra subsídios a partir dos quais desenvolve estratégias satisfazendo-as. A PPT não se resume em um mero somatório de tarefas e

atribuições, embora isso faça parte, mas incluem a competência, a autonomia e o desejo na elaboração de estratégias pedagógicas criativas com as tecnologias no ensino-aprendizagem em EAD.

As reflexões levantadas nesta pesquisa contribuíram para entendermos a PPT como invenção pedagógica e o processo ensino-aprendizagem como criativo. O tutor tem condições de agir como um profissional ativo, pesquisando e produzindo conhecimento porque o seu movimento precisa acontecer, justamente, para a produção desse conhecimento. Para tanto, envolve-se com o currículo, com os conteúdos, com os professores, com os materiais didáticos, com o público que são os estudantes, e com o contexto, que é o da EAD, para criar o seu *modo* de agir, ou seja, o modo de ser da sua performance. A PPT integra aquilo que o tutor faz quanto monitora e supervisiona, quanto auxilia e acompanha, quanto se envolve, interage e colabora. É ser e fazer a distância. É agir por meio das TER, espaço no qual a performance pedagógica na EAD acontece.

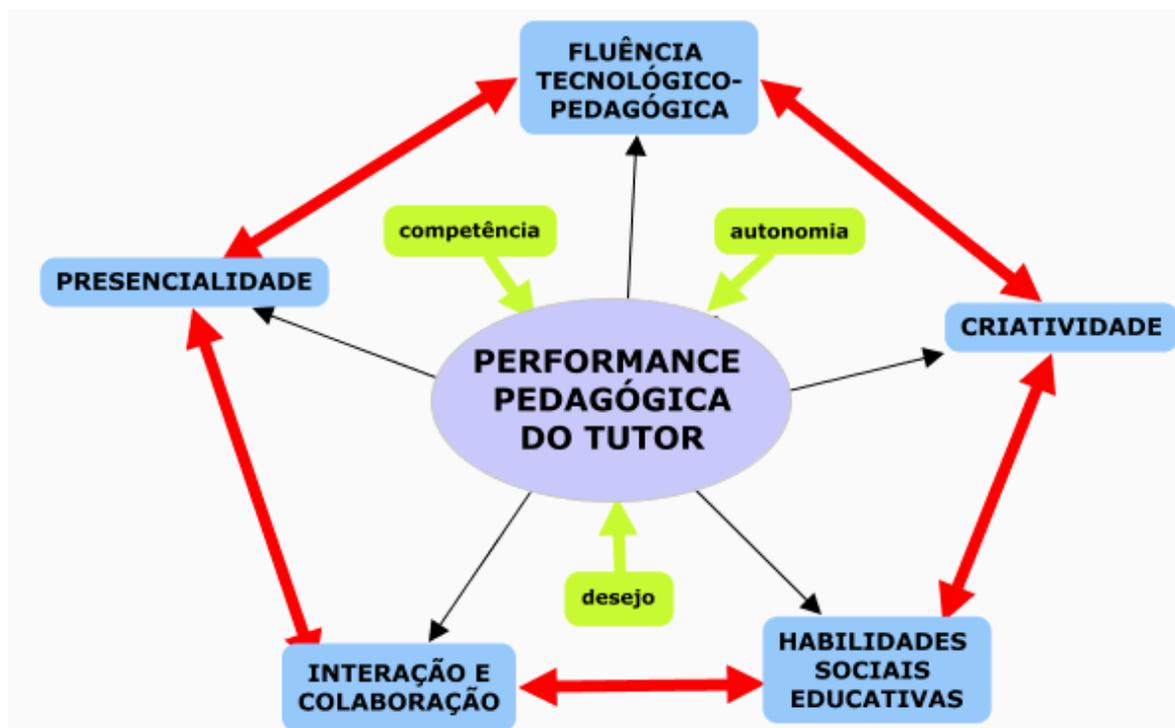
A performance pedagógica é um ato responsivo, é ação educadora, é invenção, é movimento e desenvolvimento, é o modo de ser e de fazer, é agir com responsabilidade, é algo acontecendo, é processual, ampla e complexa, é transformação e intervenção. A PPT possui nos seus 5 princípios e nas TER a sua especificidade, o seu espaço singular de operação e a condição potencializadora para o PEAC. Desse modo, identificamos os respectivos princípios como essenciais na performance dos tutores para exercer o ensino-aprendizagem com elaboração de estratégias pedagógicas. Realizamos uma cartografia da performance identificando essas estratégias e como elas vem caracterizando o PEAC na UAB/UFMS.

Com nossa investigação convertemos a experiência dos tutores em discurso, ou seja, transformamos a tutoria, que é uma função organizada, em teoria. Logo, a performance, muito além da prática, é produção teórica em que os papéis assumidos, as funções e a própria tutoria são uma coisa só: performance. É um 'sendo', um 'fazendo', um 'mostrar fazendo', um 'explicar o 'mostrar fazendo''. É produção de conhecimento. Abrange um 'envolver-se', quando o tutor interage e colabora, e um 'presencializar-se', quando transmite a si mesmo, virtualmente, ao estudante.

No mapa da figura 48, representamos o movimento complexo de ação e transformação da PPT como invenção pedagógica, envolvendo os princípios a que chegamos nesta pesquisa, além dos de Mallmann (2008), todos embaixadores dos

nossos estudos da performance pedagógica no contexto da tutoria em EAD e potencializadores do PEAC:

Figura 48 – Movimento da PPT



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dito isso, com os resultados e com a análise realizada, entendemos o PEAC como o processo em que o tutor age no espaço-oportunidade compartilhado com o professor, criando estratégias pedagógicas a partir das necessidades de aprendizagens e além das atribuições básicas da tutoria; é quando o tutor usa sua FTP, sua criatividade e suas habilidades socioafetivas para interagir e colaborar com o estudante, presencializando-se e aproximando-se deste; ocorre quando explora conhecimentos, possibilidades, sua competência, sua autonomia e seu desejo, promovendo ensino-aprendizagem por alternativas, além do Moodle, pelas quais se encontra e se envolve com o estudante, inserindo-o em uma relação interativo-dialógica em que ambos se identificam no objetivo em comum da produção do conhecimento; ocorre quando o tutor se coloca como um inventor do ensino-aprendizagem mediado pelas TER, e por outras tecnologias, integrando-as e usufruindo do seu potencial pedagógico como meio viabilizador das estratégias

pedagógicas que fazem o diferencial e tornam criativo o ensino-aprendizagem porque, assim, gera o conhecimento.

Encerrando esta pesquisa despeço-me da equipe de tutores que acompanhei nesses três anos e meio de pesquisa e volto à primeira pessoa do singular porque tenho a tarefa de, nessas últimas palavras, colocar um “ponto final”, e isso cabe a mim. O que investiguei nesse período é apenas uma etapa que precisa ser finda e o faço com a consciência de que não respondi tudo, de que novas perguntas surgiram, tendo a PPT ainda muito que ser estudada e explorada no âmbito dos Estudos da Performance.

De fato, a performance é polissêmica, é diversa, se transforma e forma, emergindo dela mais indagações que ficam para uma próxima vez. Mas, coloco um “ponto final” satisfeito com o rumo que a pesquisa tomou e com as respostas obtidas, cujos conhecimentos e reflexões aqui compartilho com todos e todas, representando meu ato responsivo, ético, estético e alteritário para com a Educação, mais precisamente com a tutoria em EAD. Injusto seria dizer que hoje não sou *outro*. Saí do estágio de margem, passei pelo ritual, cheguei do outro lado. Estive no espaço-oportunidade da liminaridade, criando meios viabilizadores desta pesquisa acrescentar e transformar conhecimentos. Performance é transformação. Educação é transformação. Hoje sou *outro*, não transformado, mas em transformação.

Enfim, diante da variedade de conceitos, de teorias, de possibilidades, de perguntas e respostas (ou da falta destas), de análises, de diálogos e silêncios, de leituras e reflexões, concluo, daqui do outro lado da margem, que no contexto da tutoria em EAD, a FTP, a Criatividade, as HSE, a Interação e colaboração e a Presencialidade conduzem à ações que, ao possibilitarem invenção pedagógica, constituem na **Performance Pedagógica dos Tutores da UAB/UFSM: os princípios potencializadores para um Processo Ensino-Aprendizagem Criativo.**

REFERÊNCIAS

- ABEGG, I.; BASTOS, F. P. Convergência e integração de tecnologias criativas em ambientes virtuais. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 60-70, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635592>>. Acesso em: 05 abr 2016.
- ALENCAR, E. de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2007, vol. 23 n. especial, p. 45-49. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/2008-04637-004>>. Acesso em 28 jun 2018.
- ALMEIDA, A. L. de; BUSSOLOTI, J. M.; MONTEIRO, P. O. Tutoria eletrônica: uma perspectiva de mediação pedagógica e interação. **ABED 2016**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/135.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2018.
- AMARAL, S. F. do; AMIEL, T. Nativos e imigrantes: Questionando o conceito de Fluência Tecnológica Docente. **Revista Brasileira de Informática da Educação**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 1-11, dez. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/oUoOTc>>. Acesso em: 21 dez 2016.
- AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009a. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2993>>. Acesso em: 23 jun 2017.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, Beth.(org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009b, p. 17-43. Disponível em: <https://editoracontexto.com.br/downloads/dl/file/id/1009/bakhtin_dialogismo_e_polifonia_primeiro_capitulo.pdf>. Acesso em: 21 jan 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- AXT, M. et al. Interação dialógica: Uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. **RENOTE- Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 1 (2006). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14041>. Acesso em: 25 jun 2018.
- AXT, M. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, v. 7, n. 3, p. 256-268, set./dez. 2006. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6104/3280>. Acesso em: 15 jan 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Texto completo da edição americana Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Márcia Aparecida; BARBOSA Suelen Midori. Habilidades sociais do tutor virtual: análises a Aproximações. **ANAIS ABED**, 2016. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/10.pdf>. Acesso em: 11 jul 2017.

BARION, Eliana Cristina Nogueira; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Docência e Tutoria: diálogos e tensões. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p 47-55, jan./abril. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23761>>. Acesso em: 20 dez 2015.

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p.89-96, jan./jun. 1994. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/260250772/BECKER-Fernando-Modelos-pedagogicos-e-modelos-epistemologicos-2-pdf>>. Acesso em: 12 jul 2018.

BERNAL, E. 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://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71510104>>. Acesso em: 18 jul 2017.

BIANCALANA, Gisela Reis. **Corpos em Performance**: o processo formativo e o aspecto improvisacional dos trovadores gaúchos e dos atores. 2010. 325 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2010.

BIANCALANA, Gisela Reis. A Presença Performativa nas Artes da Cena e a Improvisação, **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 121-148, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 14 mar 2018.

BIANCALANA, Gisela Reis. Performatividade: presença cênica e elementos culturais. **Anais do VII Congresso da ABRACE**-Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações-Porto Alegre-Outubro 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/estudosperformance/GiselaReisBiancalanaPerformatividade_presen__ac__nicaelementosculturais.pdf>. Acesso em: 03 abril 2017.

BIANCALANA, G. R. Trabalhos Conjuntos E Processos Colaborativos. In: Memória ABRACE XVI - **Anais do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Anais. Uberlândia (MG) UFU, 2016. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/IXCongressoABRACE/32473-TRABALHOS-CONJUNTOS-E-PROCESSOS-COLABORATIVOS>>. Acesso em: 08 jun 2018.

BIANCALANA, G. R. Performance colaborativa: o corpo-arte político em perspectiva. In.: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 26^o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 1253-1264. Disponível em: <anpap.org.br/anais/2017/PDF/PA/26encontro_____BIANCALANA_Gisela_Reis.pdf>. Acesso em: 08 jun 2018.

BILIO, M. G. P.; GRECCO, L. A complexidade da função do docente tutor. **SIED – EnPED 2016**. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/viewFile/1188/510>>. Acesso em: 10 mar 2018.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. Sociedade da informação no Brasil: **Livro Verde**. TAKAHASHI, Tadao(Org). Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em:<<https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>>. Acesso em: 30 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância. (Portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002). **Relatório**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 16 mar 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Regulamenta o Art. 84 da Lei 9394/96. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de EAD. **Referências de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 DE Junho de 2009**. 2009a. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/resol_cd_fnde_26_2009.pdf>. Acesso em: 20 jul 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Rede de Educação Para a Diversidade**. 2009b Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010**. 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 23 jan 2018.

CHARRÉU, Leonardo; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Sobre ensinar e aprender e sobre aprender e ensinar no campo das visualidades contemporâneas. *In*:

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Educação da cultura visual, aprender...pesquisar...ensinar...** Santa Maria: Edufsm, 2015. Pp. 191-209.

CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab>>. Acesso em: 09 set 2015.

CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução de Thais Flores Nogueira e Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

CARLSON, Marvin, O Entrelaçamento dos Estudos Modernos da Performance e as Correntes Atuais em Antropologia, **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 164-188, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em 02 jul 2018.

COELHO, D.; BALULA, A.; RAMOS, F. **O uso de recursos educacionais abertos no ensino superior: potencialidade, desafio e oportunidade**. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2688/2544>>. Acesso em: 23 nov 2014.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação: Porto Alegre, 2012.

CONTE, Elaine. Tempo e performance no trabalho docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 31, p. 541-552, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/14250/pdf>>. Acesso em: 15 fev 2017.

CONTE, Elaine. Tempo e performance. **Educação Revista Quadrimestral**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 146-156, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.15981>>. Acesso em: 14 mar 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/34708205/O_QUE_SE_TRANSCRIA_EM_EDUCA%C3%87%C3%83O>. Acesso em 29 jun 2018.

CORRÊA, Juliane. **Sociedade da informação, globalização e educação a distância**. Rio de Janeiro: Senac, 2005.

CORRÊA, Ayrton Dutra (org.). **Ensino das artes visuais: mapeando o processo criativo**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46089>. Acesso em: 18 jan 2018.

COSTA, F. B. C. O papel do tutor no curso de pós-graduação em gestão da saúde. **SIED – EnPED 2016**. Disponível em: <www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1441>. Acesso em 10 mar 2018.

COSTA, E. M. C.; COSTA, C. J. de S. A. prática docente do tutor no processo de ensino aprendizagem a partir do uso dos planos de tutoria na EAD da UAB. **SIED – EnPED 2016**. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/viewFile/1017/477>> Acesso em: 10 mar 2018.

COUTINHO, R. G. A formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(1), pp. 221-24, CIEd - Universidade do Minho, 2002. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>>. Acesso em: 19 jul 2016.

COUTINHO, Clara Pereira. **Estudo de Caso**. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. 2008. Disponível em: <<http://www.nelsonreyes.com.br/Estudo%20de%20Caso%20-%20Doutora%20Clara%20Pereira%20Coutinho.pdf>>. Acesso em: 31 ago 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996. Disponível em: <www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/primeiro_artigo.pdf> . Acesso em: 07 jul 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, São Carlos, v.6, n.3, p. 205-215, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000300005>. Acesso em: 07 jul 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais**: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis. Vozes. 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais**: Conceitos e campo teórico-prático. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/221931704_Habilidades_sociais_Conceitos_e_campo_teorico-pratico>. Acesso em: 10 jul 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Tradução de José Marcos Macedo. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999. Disponível em: <www.lapea.furg.br/images/.../o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf>. Acesso em: 10 jun 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2000.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. POA: Mediação, 2012.

DEUS, A. M. de; CUNHA, D. do E. S. L.; MACIEL, E. M. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma Metodologia**. 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf>. Acesso em: 31 ago 2018.

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

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

DILLIUS, V. F. Fenomenologia das relações nos ambientes virtuais: uma chave de leitura do potencial de empatia entre Tutor-aluno. **ABED 2016**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/203.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2018.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P.C. **Moodle: using learning communities to create an open source course management system [on line]** 2003. proceedings of the EDMEDIA. Conference. Honolulu, Hawaii. Disponível em: <<https://dougiamas.com/archives/edmedia2003/>>. Acesso em: 31 maio 2017.

ELLIOTT, Mark. **Stigmergic Collaboration: The Evolution of Group Work**. *M/C Journal*, 9.2 (2006). 04 Aug. 2016. Disponível em: <<http://journal.media-culture.org.au/0605/03-elliott.php>>. Acesso em: 03 ago 2016.

FARIAS, Adriano Antonio et al. **A história da educação a distância no Brasil**. X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5128_2836.pdf>. Acesso em: 24 nov 2017.

FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Senac, 2004.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. Design instrucional, tecnologia, gestão, educação, comunicação. Editora Saraiva, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p.191-204, julho/2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>>. Acesso em: 8 jul 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Pulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>>. Acesso em: 01 mar 2018.

GOFFMAN, Ervin. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2002.

HARTMANN, Luciana. A Memória na Pele: performances narrativas de contadores de 'causos'. **Ilha - Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2 (2007), p. 215-245, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/6934>>. Acesso em: 10 mar 2017.

HENZ, Alexandre de Oliveira. Formação como deformação: esgotamento entre Nietzsche e Deleuze. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IX, n. 1, p. 135-159, mar/2009. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1616>>. Acesso em: 10 jun 2018.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 35. p. 11-22, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/issue/1081/393>>. Acesso em: 18 abr 2017.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas, **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 14 mar 2018.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres; PEREIRA, Marcelo de A. Apresentação-Performance e Escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101326220170001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set 2017.

ICLE, G.; BONATTO, M. T. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, pp. 7-28, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00007.pdf>>. Acesso em: 25 set 2017.

JACQUES, Juliana Sales. **Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação**: produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, RS, 2014.

JACQUES, Juliana Sales. **Performance docente na (co)autoria de recursos educacionais abertos (REA) no ensino superior**: atos éticos e estéticos. 2017. 220 p. Tese, (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2017.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007.

JORGE, M.; CAIO, E. A. de G.; ABE, C. A. A relação entre presença e virtualidade na educação a distância, **SIED-EnPED**, 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1715>>. Acesso em: 16 mar 2018.

LANGDON, Esther Jean. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. **Ilha – Revista de Antropologia**, v. 8, n. 1, 2 (2006), p. 163-184. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18229>>. Acesso em: 11 abr 2017.

LEAL, Regina Barros. A importância do Tutor no processo de aprendizagem a distancia, **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 36/3, junho 2005. Disponível em: <http://rieoei.org/edu_dist6.htm>. Acesso em: 16 jul 2017.

LEITE, Luzirene do Rego. **A formação do professor de teatro na educação a distância: um estudo da Licenciatura em Teatro do programa Pró-licenciatura na Universidade de Brasília**. 2014. 353 f. Tese (Doutorado em Artes)- Programa de Pós-Graduação em Arte, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília: Brasília, 2014.

Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-80>>. Acesso em: 27 jan 2018.

LIGIÉRO, Zeca. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. [Tradução de Augusto Rodrigues da Silva Junior...et al.] Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KAFAI, Y. et al. National Research Council. **Being Fluent with Information Technology**. National Academy Press. Washington, D.C. ISBN: 0-309-51741-9, 1999.

KIEFER, J. G.; SANCHEZ, P. S. Formação e avaliação de tutores para apoio ao ensino a distância: a experiência da CET São Paulo com um grupo de educadores. **SIED – EnPED 2014**. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/viewFile/489/213>>. Acesso em: 10 mar 2018.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In ROSA, D.; SOUZA, V. (orgs). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Elian de Castro; MACHADO, Liliana Dias. O papel da tutoria em ambientes de EAD. **Revista Brasileira de Aprendizem Aberta e a Distância- ABED**, abril/2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 17 jul 2017.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos**. 2008. 304 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H. Performance docente na mediação pedagógica em educação a distância. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 359-372, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/13128/8524>>. Acesso em: 18 set. 2017.

MALLMANN, Elena Maria et al. **Guia de Tutores UAB/UFSM**. Santa Maria, 2011. Disponível em: <http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/32131/mod_page/content/23/guia_tutores_uab_ufsm_2sem_2011.pdf>. Acesso em: 19 set 2015.

MALLMANN, Elena Maria et al. Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em **rede**: complexidade da performance docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p. 309-334, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 15 fev 2017.

MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R.; MAZZARDO M. D. Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) dos tutores. **RENOTE**- Revista Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44468>>. Acesso em: 10 abr 2017.

MALLMANN, E. M. JACQUES, J. S. Design pedagógico de materiais didáticos: performance docente na produção hipermediática em Ambientes virtuais. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 49-64, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1047>>. Acesso em: 16 nov 2017.

MALLMANN et al. Linguagem como prática social: o blog como espaço de interação e colaboração. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p. 348 - 370, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 20 jul 2017.

MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales. Recurso Didático Digital: complexidade da performance docente na produção (hiper)textual. **Texto Digital**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 11, n. 2, p. 53-70, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/18079288.2015v11n2p53>>. Acesso em: 18 fev 2017.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**: Uma Estratégia de Pesquisa. SP: Atlas, 2006.

MARTINS, A. de O. et al. Tutor virtual como protagonista na educação a distância: reflexões de tutoras sobre sua função na disciplina de estágio supervisionado de educação infantil. **SIED – EnPED 2016**. Disponível em: <www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/download/1391/572>. Acesso em: 10 mar 2018.

MENDES, Valdelaine. O tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente? **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 51, 2013 p. 855-877. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1261>>. Acesso em: 3 jul 2018.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, UFSCar, São Carlos, Ano 02, v. 02, n. 04, agosto/dezembro 2008. Disponível em: <<http://www>>.

cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>. Acesso em: 15 jul 2017.

MILL, D. R.; SANTIAGO, C. F.; VIANA, I. de S. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extra-classe**, n. 1, v. 1, 2008, p. 56-73. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/trabalho-docente-na-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 3 jul 2018.

MIT MEDIA LAB. **Fluência Tecnológica**. Tradução de Tereza Martinho Marques. Azeitão, Setúbal, Portugal. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/847/53/20152_ulsd_dep.17852_tm_anexo38e.pd>. Acesso em 19 set 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORGADO, Lina. Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula, Universidade aberta, Lisboa. **Discursos**. Série: Perspectivas em Educação, 77–89, 2003. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/150/1/Lina%20Morgado.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2017.

MOSTAÇO, Edelcio. **Conceitos operativos nos estudos da performance**. Sala Preta, São Paulo, v. 2, n. 12, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57494/60511>>. Acesso em: 22 nov 2017.

NICKERSON, Irib; PERKINS D.N.; SMITH E.E. **Enseñar a Pensar. Aspectos de la Aptitud Intelectual**. Barcelona. Paidós. 1997. Disponível em: <http://www.quieroapunt.es/aprender-a-pensar_aspectos-de-aptitud-intelectual_raymondnickerson_1.html>. Acesso em: 12 jun 2018.

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional. UFSM. **Apresentação**. Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/mod/page/view.php?id=16813>. Acesso em: 09 set 2015.

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional. **Cursos de Capacitação do NTE**. 2017. Disponível em: <<https://nte.ufsm.br/servicos/cursos-de-capacitacao>>. Acesso em: 19 maio 2017.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **A educação a distância no contexto educacional brasileiro**. Cuiabá, NEAD/UFMT, 2006. Disponível em: <www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf>. Acesso em: 24 nov 2017.

OLIVEIRA, E. D. S. de, et al. Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores. **SIED – EnPED 2014**. Disponível em: <<http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/issue/view/3>>. Acesso em 10 mar 2018.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; SÁ, M. S. M. M. A importância da competência para a cooperação na prática docente em Educação a Distância: aplicação de conceitos piagetianos. **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**. São Cristóvão (SE), v. 15. n. 3, p. 444-458

set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3769/pdf>>. Acesso em 08 fev 2016.

OLIVEIRA, L. C. de; RIOS, M. D. R; SANTOS, A. C. O. dos. O papel das tutoras formadoras nos cursos de formação do centro de educação a distância da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). **SIED – EnPED 2016**. Disponível em: <<http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/viewFile/1388/570>>. Acesso em 10 mar 2018.

OKADA, Alexandra. Mapas do conhecimento com recursos educacionais abertos aplicados à coaprendizagem baseada em coinvestigação. In: TORRES, Patrícia, ed. **Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento**. Curitiba: SENAR - PR, pp. 213–237, 2014. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/41743/>>. Acesso em: 24 jul 2018.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ZABALZA, Miguel Angel. Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 03, p. 837-863, jun/set 2016.

PAPERT, S.; RESNICK, M. **Technological Fluency and the Representation of Knowledge**. Proposal to the National Science Foundation. MIT Media Lab, 1995. Disponível em: <<http://grantome.com/grant/NSF/DRL-9553474>>. Acesso em: 06 jul 2017.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. **Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar**. Revista Educação-UNG-SER, v.(5) n.(1), 2010 Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/537/634>>. Acesso em: 12 jun 2018.

PEREIRA, M. de A. **Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação**. Educação em Revista, Belo. Horizonte, vol. 28, n.1, p. 289-312, 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade (org). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, M. R. O.; MUNIZ, E. F. A importância da formação continuada para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos tutores dos cursos técnicos da UEMA/REDE E-TEC BRASIL. **ESUD 2014**. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128188.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2018.

PEREIRA, M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; HENZ, C. I. Editorial- **Educação** - Revista do Centro de Educação/ UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 473-476, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/16004/pdf>>. Acesso em: 18 abr 2017.

PEREIRA, Fabiano Lemos. A precarização do trabalho do tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil: Relatos de um tutor a distância. **EAD em Foco**, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/519>>. Acesso em: 3 jul 2018.

PENTEADO, M. T. L. A Polifonia no Discurso Pedagógico do Tutor. **Revista Científica em Educação a Distância-EAD em Foco**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, 2015.

LABMESC - Laboratório de Mediações Sociais e Culturais. **Perspectiva da EaD na UAB/UFSM-parte 1** (vídeo). 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QfYqHoGe13k>>. Acesso em: 19 maio 2017.

PELBART, Peter Pál. **Elementos para uma Cartografia da Grupalidade**. 2008. Disponível em: <https://desarquivo.org/sites/default/files/pelbart_peter_elementos.pdf>. Acesso em 21 jun 2018.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos Entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 35, p. 89-113, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/14416/8333>>. Acesso em: 11 mar 2016.

Projeto Pedagógico Curso de Pós-Graduação Especialização a Distância Gestão em Arquivos. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, janeiro de 2007. Disponível em: <https://ead08.proj.ufsm.br/moodle2_UAB/mod/page/view.php?id=25670>. Acesso em: 20 mar 2017.

Projeto Pedagógico Curso de Pós-Graduação Especialização a Distância Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, janeiro de 2007. Disponível em: <<https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/51-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-aplicadas-a-educacao>>. Acesso em: 20 mar 2017.

Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública Municipal-Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <<https://nte.ufsm.br/home/11-cursos/49-gestao-publica-municipal>>. Acesso em: 25 nov 2017.

Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Santa Maria (PDI-UFSM). Capítulo 4 - **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. UFSM, Santa Maria, 2016-2026). Disponível em: <www.ufsm.br>. Acesso em: 08 mar 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIERE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1995.

RAPÉ, S. F. de L. Rapé; OLIVEIRA, W de. O papel do tutor na educação a distância: sua importância no processo de aprendizagem. **SIED – EnPED 2016**. Disponível em: <www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1780>. Acesso em: 10 mar 2018.

REGINATTO, Andréa Ad. **Atividade docente na modalidade EAD: um olhar a partir do enfoque dialógico e da abordagem ergológica**. 2015. 231 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS: Porto Alegre, 2015.

Regulamento do Curso de Pós-Graduação Especialização em Eficiência Energética. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, dezembro de 2014. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/cedeap/images/pdf/regulamento2016.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2017.

RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de; MILL, D. Ensino superior, tutoria *online* e profissão docente. **Reflexão e Ação**, UNISC, v. 17, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1033>>. Acesso em: 3 jul 2018.

RUSHAN, Martina. I want to work with you because I can speak for myself, The Potential of Postconsensual Collaboration in Choreographic Practice. In: **Collaboration in Performance Practice**. London: Palgrave Macmillan, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137462466_4>. Acesso em: 08 jun 2018.

SALGADO, T. B. P. Performance. **Dispositiva** - Revista do programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, v.2, n.2, p. 74-90, 2014: (nov2013/jun2014). Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/7627/6605>>. Acesso em: 25 jan 2017.

SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. **Revista da FAEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 18, p. 425-435, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero18.pdf>>. Acesso em: 22/03/2018.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a Distância no Brasil: lições da história**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 17-27. Disponível em: <<http://tcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/ead-terezinhasaraiva.pdf>>. Acesso em: 24 nov 2017.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Anthropology**. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. New York: Routledge, 1988.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance. **O Percevejo**. Rio de Janeiro: UNIRIO, ano 11, n. 12, 2003. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/o-que-e-performance-schechner.html>>. Acesso em: 02 fev 2017.

SCHECHNER, Richard. “**O que é performance?**”, em *Performance studies: an introduction, second edition*. New York & London: Routledge, p. 28-51, 2006. Disponível em: <https://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf>. Acesso em: 17 abr 2017.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 35. p. 23-35, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502>>. Acesso em: 11 mar 2016.

SCHECHNER, Richard. Performers e Espectadores Transportados e Transformados. Tradução de Selma Treviño. **Moringa**. João Pessoa, v. 2, n. 1, 155-185, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/viewFile/9993/5473>>. Acesso em: 11 abr 2017.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies: an introduction**. Third edition, Media editor - Sara Brady. London and New York: Routledge, 2012. Disponível em: <<http://uhimik.ru/33319/33319.pdf>>. Acesso em: 25 fev 2018.

SCHLEMMER, Eliane. **Políticas e práticas na formação de professores a distância: por uma emancipação digital cidadã**. 2011. Disponível em: <www.unesp.br/Home/prograd/20110901_102143.DOC>. Acesso em: 25 jan 2018.

SCHMID, Ana María. Tutoría. Los rostros de la educación a distancia, **Revista Educación y contemporaneidad-FAEEBA**, v. 13, nº 22, Julio/Diciembre 2004. Universidad del Estado de Bahia/UNEB/Brasil. Disponível em: <https://nanopdf.com/download/tutoria-los-rostros-de-la-educacion-a-distancia-ana-maria-schmid_pdf>. Acesso em: 14 mar 2018.

SCHNEIDER, Florian. **Collaboration – some thoughts concerning new ways of learning and working together**. Frankfurt: Revolver Verlag, 2007. Disponível em: <<http://fls.kein.org/view/28>>. Acesso em: 08 jun 2018.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no Moodle**. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2012.

SCHRAIBER, R. T.; MALLMANN, E. M. Performance pedagógica de tutores na educação a distância. **REVEDUC**, Revista Eletrônica de Educação-Universidade Federal de São Carlos, v. 12, n. 3, p. 757-775, set/dez. 2018a. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2469/734>>. Acesso em: 11 out 2018.

SCHRAIBER, R. T.; MALLMANN, E. M. Performance pedagógica educação a distância: estado da arte, relações e conceito. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018b. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/697>>. Acesso em: 11 out 2018.

SIEDSCHLAG, K. C. R. Estabelecendo vínculos na tutoria online. **ABED 2016**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/134.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2018.

SILVA, Rubens Alves da. Entre 'Artes' e 'Ciências': a noção de performance e drama no campo das ciências sociais. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 24, ano 11, pp. 35-65. Porto Alegre, jul./dez. 2005.

SILVA, A. P. R. da; REALI, A. M. de M. R. Tutoria virtual e aprendizagem da docência: a experiência de uma instituição pública de ensino superior. **SIED – EnPED 2014**. Disponível em: <www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/download/550/274>. Acesso em: 10 mar 2018.

SONEGO, Anna Helena Silveira. **A integração das tecnologias educacionais em rede e a convergência entre as modalidades no processo ensino-aprendizagem**. 2014. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2014.

SOUZA, Carlos A. de et al. Tutoria na Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância- ABED**, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: 15 jul 2017.

SOUZA, A. R. B. de; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=2009&dd99=view>. Acesso em: 25 jan 2018.

TAPSCOTT, D. WILLIAMS, A.D. **Wikinomics: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio**. Tradução Marcello Lino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Tatiana Gloor. **Conduas conectada e separada dos tutores da UAB/UFSM nas atividades de estudo fórum no Moodle**. 2013, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

TENÓRIO, André et al. A visão de tutores sobre o uso de fóruns em cursos a distância, **ABED - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, p. 55-70, 2015. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/04_A_VISAO_DOS_TUTORES.pdf>. Acesso em: 16 jul 2017.

TENÓRIO, André et al. A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância, **ABED - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 15, p. 11-21, 2016. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2016/01_Influencia_da_competencia.pdf>. Acesso em: 17 jul 2017.

TORRES, T. Z.; AMARAL, S. F. do. Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. **ETD-Educação Temática Digital**. Campinas, v.12, n. esp., p.49-72, mar. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1203/1218>>. Acesso em: 17 jan 2018.

TUDDA, Luciane; SANTOS, A. B. A. dos. Teorias para desenvolvimento da criatividade Individual e organizacional. **Revista Administração em Diálogo**, Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 13, n.1, jan./abr. 2011, p.116-133. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/viewArticle/3846>>. Acesso em: 12 jun 2018.

TURNER, V. **O Processo Ritual: Estrutura e Anti Estrutura**. Petrópolis: Vozes, 1974.

TURNER, V. **The anthropology of performance**. New York. PAJ Publications: 1987.

TURNER, Edith. "Rites of Communitas", in **Encyclopedia of Religious, Rites, Rituals, and Festivals**, Frank A. Salamone (org), apud BELL, E. Theories of Performance, cit., 2005.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. 238 p. Tese, (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes: Campinas, 2005.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

VELLOSO, R. V.; BUENO, L. Letramento digital e tutoria no ambiente da educação a distância: um estudo à guisa de estado da arte. **Educação em Análise**, Londrina, v.2, n.1, p.258-277, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/27530>>. Acesso em 10 mar 2018.

VELOSO, B.; MILL, D. Precarização do trabalho docente na educação a distância: uma análise sobre o Sistema UAB. **Anais CIET:EnPED: 2018 – Educação e Tecnologias: Docência e mediação pedagógica**. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/141/135>>. Acesso em: 3 jul 2018.

VIEIRA, Ana Bigotte; SALGADO, Ricardo Seiza; SCHECHNER, Richard. Uma tarde com Richard Schechner. (entrevista). In: LIGIÉRO, Zeca. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. [Tradução de Augusto Rodrigues da Silva Junior et al.] Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

VILELA JUNIOR, Guanis de Barros. **Pesquisa qualitativa**. Disponível em: <http://www.cpaqv.org/metodologia/a_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 23 fev 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAREMBA, F. de A.; COLLATO, V. R.; FIDÉLISTOMELIN, J. Semana de orientação, formação e integração acadêmica: Competências tecnológicas e metodológicas para Docente e tutores. **ABED 2017**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/440.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2018.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac & Naif, 2007.

ANEXO A - PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Objetivo: provocar aproximação com o público em pesquisa, analisando seus conhecimentos sobre tutoria.

I - Dados Gerais

- 1) Idade (opcional):
- 2) ()M ()F
- 3) Curso de Graduação:
- 4) Cursos Complementares:
- 5) Cursos de Pós-graduação:
- 6) Cursos de capacitação de tutoria que realizou:
- 7) Período de realização dos cursos de capacitação:
- 8) Instituição em que realizou os cursos de capacitação:
- 9) Tempo de experiência em tutoria (em meses):
- 10) Cursos e disciplinas em que já atuou como tutor (na UFSM e outras instituições):
- 11) Principais tecnologias educacionais utilizadas na sua prática de tutoria:
- 12) Já realizou outros cursos a distância? Quais?

II - Questões Específicas

- 1) Qual é o papel do tutor(a) na Educação a Distância?
- 2) O que te motiva a ser tutor(a) no curso em que está atuando?
- 3) Como você desenvolve sua prática de tutoria? Cite exemplos:
- 4) De que modo o tutor produz conhecimento durante sua prática em cursos a distância? Quais os conhecimentos produzidos?
- 5) Destaque as principais atividades que você realiza durante sua prática:
- 6) Quais os conhecimentos que você julga necessários para prática de tutoria?
- 7) Quais as maiores dificuldades/obstáculos que você enfrenta no desempenho das suas funções de tutor(a)?
- 8) Os estudantes solicitam auxílio frequentemente? Como ocorre a comunicação com o tutor?
- 9) Descreva as principais dúvidas e questionamentos que os estudantes enviam para você como tutor:
- 10) Como você normalmente resolve as dúvidas apresentadas pelos estudantes?
- 11) Nas atividades de estudo colaborativas, como você cria possibilidades de discussão quando os estudantes demonstram pouca interação?
- 12) O que e como você costuma observar o desenvolvimento dos estudantes durante a realização das atividades de estudo?
- 13) Que procedimentos você adota para realizar o acompanhamento dos estudantes no Moodle? Além do Moodle, utiliza outras tecnologias?
- 14) De que modo os seus conhecimentos sobre o ambiente Moodle interferem no desenvolvimento de suas atividades como tutor(a)?
- 15) Quais as principais atividades do professor em cursos a distância?

ANEXO B - SEGUNDO QUESTIONÁRIO

OBJETIVO: unir informações sobre a fluência tecnológico-pedagógica dos tutores da UAB/UFMS e de possíveis estratégias pedagógicas que desenvolvem, além de investigar como se procede a comunicação e a interação entre os tutores e estudantes em relação às possibilidades criativas para o ensino-aprendizagem.

1) Durante a atuação como tutor neste curso você usou alguma tecnologia diferente das que habitualmente utiliza? Caso sim, diga qual e o que fez com ela, o que isso trouxe de novo.

2) Para atuar como tutor é preciso possuir certo conhecimento e domínio em relação às tecnologias digitais. Em outras palavras, o tutor precisa ter fluência tecnológica. Você se considera fluente nas tecnologias que faz uso na EAD? Caso não se considere, o que ainda necessita aprender?

3) Descreva que significado, ou importância, você atribui à fluência tecnológica na atuação do tutor. Que espaço ela ocupa na sua atuação em tutoria?

4) Representando a necessidade/importância da fluência tecnológica na tutoria em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria?

5) A fluência tecnológica permite inovar na sua atuação como tutor? Relate que estratégias de ensino-aprendizagem podem ser criadas integrando tecnologias digitais, mesmo que você ainda não tenha implementado todas essas estratégias.

6) Na sua opinião, se imaginássemos um tutor desprovido de fluência tecnológica, quais os problemas que isso poderia ocasionar no ensino-aprendizagem dos estudantes?

7) Na sua opinião, que ações ampliariam ainda mais a fluência tecnológica dos tutores de cursos EAD? De que modo isso poderia ser implementado?

8) Você, por conta própria, procura melhorar sua fluência em relação às tecnologias usadas em EAD? Descreva como faz isso.

9) Poderia formular um conceito para Fluência Tecnológica, com suas próprias palavras?

10) Para o estudante obter sucesso na aprendizagem o tutor precisa ser criativo no modo como explica, como interage e em como propõe soluções frente às dificuldades do estudante. Relate, com base na sua experiência em tutoria, o que faz um tutor ser criativo e como ele mostra essa criatividade.

11) Há algo mais que a fluência tecnológica possibilita na atuação do tutor e/ou nos processos de ensino-aprendizagem que as questões acima não contemplaram? Caso sim, relate aqui. Use este espaço para demais observações sobre a fluência tecnológica, sobre experiências que tenha vivenciado com alguma outra tecnologia em EAD e/ou socializar alguma bibliografia sobre esses temas.

12) Agora, já no último semestre deste curso e, ainda, levando em consideração toda a sua experiência em tutoria, qual, ou quais, os conhecimentos mais significativos que você produziu/adquiriu? Em que momento produziu?

13) Quais são as estratégias pedagógicas que normalmente aplica com mais frequência na tutoria?

14) Houve situações em que precisou elaborar alguma estratégia diferente das que habitualmente realiza para atender dificuldades de aprendizagem? Caso sim, que estratégia foi esta e como a elaborou?

15) Você busca se atualizar na área de tutoria? Se sim, que estudos/leituras ou que ações realiza para atualizar seu conhecimento nesta função?

16) Ao realizar o monitoramento dos estudantes no Moodle, que procedimento você adota para fazê-lo? Organiza algum roteiro? Estabelece critérios de observação? Quais?

17) Você considera o desenvolvimento de estratégias pedagógicas uma competência do tutor? É você enquanto tutor que deve elaborá-las ou já deveriam ser pré-estabelecidas para que você aplicasse quando fosse preciso?

18) Ao longo da sua tutoria, ao interagir e se comunicar com os estudantes, tanto presencial como virtualmente, você fez uso de certa postura ao se enunciar. Descreva como vem sendo esta postura, como é seu discurso de tutor frente aos estudantes.

19) Há mais alguma característica, ou elemento, que você julga necessário que faça parte do discurso de um tutor? Qual (s)?

20) Quando a comunicação flui bem, dúvidas são esclarecidas e problemas resolvidos. Além disso, que importância mais a comunicação proporciona ao ensino-aprendizagem? Permite possibilidades, ideias? Quais?

21) O processo comunicativo que você vem estabelecendo com os estudantes tem gerado criatividade em sua tutoria? Se sim, comente sobre essa criatividade.

22) Representando a importância da comunicação na tutoria em uma escala de 0 a 10, que nota você atribuiria?

23) Cite que contribuições a interação bem sucedida entre tutor e estudante tem rendido até o momento no processo ensino aprendizagem.

24) Os dados e/ou informações adquiridos através da comunicação com os estudantes te permitem direcionamentos, planejamentos, desenvolver alguma estratégia pedagógica? Comente sobre isso.

25) O trabalho de tutoria aliado às leituras, cursos de capacitação e estudos teóricos sobre seu desenvolvimento resultam na atuação do tutor, o que podemos chamar de performance pedagógica. Como você define/descreve sua performance pedagógica na tutoria?

26) Cite que princípios/características você considera essenciais para um tutor atuar.

27) Na sua opinião, quais as maiores dificuldades/obstáculos que ainda interferem na tutoria de um modo geral e que o tutor sozinho ainda não consegue superar?

28) Você exerce tutoria em curso de Especialização atualmente. Já exerceu em cursos de graduação ou técnico de nível médio? Caso sim, visualizou alguma diferença ao atuar nesta Especialização em relação a outros cursos? O quê?

ANEXO C – PRIMEIRA ENTREVISTA

Objetivo: estabelecer uma conversa direcionada por algumas questões chaves da tutoria para produzir dados mais afinados com os objetivos propostos.

- 1) Fale sobre sua experiência como tutor(a) até o momento.
- 2) Como é a interação e a comunicação entre os tutores do curso?
- 3) Como é a relação dos tutores com a Coordenação de tutoria?
- 4) Como é a relação dos tutores com os professores?
- 5) Os tutores têm retorno dos professores sempre que precisam?
- 6) Os professores também precisam dos tutores para dúvidas sobre o Moodle?
- 7) Como é a correção das atividades? Recebe ajuda dos professores?
- 8) Teve estudantes com grandes dificuldades de aprendizagem? O que fez?
- 9) Os estudantes possuem dúvidas técnicas sobre o uso do Moodle?
- 10) Há tutores no curso que apresentam dificuldades em interagir com o Moodle?
- 11) Você teve alguma dificuldade muito grande na tutoria? O que fez?
- 12) O que considera como básico para ser tutor(a) na UAB, levando em conta seu tempo de tutoria?
- 13) Tem outros trabalhos paralelos à tutoria?
- 14) Como você vê o futuro da tutoria na UAB/UFSM?
- 15) Como você vê a tutoria no sentido de um trabalho remunerado?
- 16) Deseja falar algo mais que considere importante sobre a tutoria no seu curso?

ANEXO D – SEGUNDA ENTREVISTA

Objetivo: continuar a conversa estabelecida na primeira entrevista, almejando a obtenção de dados mais apurados capazes de responder as questões de pesquisa.

1- Como está indo a tutoria nesse começo de semestre?

2- Tem alguma coisa que te atrapalha, te incomoda? O que faz mediante isso?

3- Como você ensinaria alguém a ser tutor?

4- O essencial na tutoria:

a) que competência/habilidade você mais necessita para exercer a tutoria?

b) o que mais te ajuda na função da tutoria?

c) se pensarmos na EAD como uma máquina com várias peças, a tutoria seria qual peça?

d) além disso, tem algo mais que considera necessário ou essencial para exercer a tutoria?

5- Atribuições dos tutores:

a) quais são suas atribuições na tutoria?

b) quem te falou dessas atribuições? Como você aprendeu?

c) na capacitação de tutores foram trabalhadas essas atribuições? Caso sim, te orientaram sobre o modo como desempenhar essas atribuições?

d) a Coordenação te informou das suas atribuições?

d) essas atribuições você conhece? (mostrar lista de atribuições do Guia de Tutores UAB/UFSM)

e) são de acordo com o Guia da Tutores da UAB/UFSM? Conhece o guia?

f) consegue executar as atribuições todas?

6- Que contribuição a capacitação te proporcionou?

7- Conhecimento dos conteúdos/materiais didáticos:

a) são muito complexos?

b) todos tem a ver com sua área de formação?

c) então, como faz para orientar se nem sempre tem a ver?

d) quando o conteúdo é novo e você não sabe, como procede?

e) o professor também te explica?

f) o que mais faz para buscar seu conhecimento dentro da tutoria?

8- O acompanhamento das atividades tem gerado muito trabalho?

9 Quanto tempo (dias) leva para corrigir as atividades e dar o *feedback*?

10 Avaliação:

- a) tem muita evasão? O que faz mediante isso?
- b) tem muita reprovação? O que faz mediante isso?
- c) quando o estudante reprova ou aprova você se sente responsável nisso?
- d) então, participa da avaliação do estudante de algum modo?
- e) tem critérios para avaliar?
- f) que tempo tem para avaliar?

11 Tem alunos de muito longe? Como procedem?

12- Você sempre se sente como tutor no curso ou há momentos em que suas obrigações ultrapassam isso?

13- Potencialização da aprendizagem:

- a) quando há fórum, problematiza, faz perguntas desafiando o estudante?
- b) dá ideias em atividades?
- c) costuma sugerir algum material além do que há nas disciplinas do Moodle?
- d) faz mais alguma coisa para potencializar a aprendizagem?
- e) já teve situações de plágio? O que fez mediante isso?

14- Motivação aos estudantes:

- b) o que faz em relação a estudantes mais ausentes e menos participativos?
- c) isso é frequente?
- d) eles retornam?
- e) então, isso tudo tem dado certo? Às vezes funciona, às vezes não?
- f) além disso, faz algo mais para mantê-los interessados e motivados?

15- Interação:

- c) tem algo que considera mais importante na relação tutor - estudante?
- e) em media, quantas mensagens envia aos estudantes por dia ou semana?
- f) o que o estudante mais exige de um tutor?

16- Linguagem escrita:

- a) como é explicar, mediar e orientar pela linguagem escrita, sem usar a fala?
- b) seria mais fácil se fosse com a linguagem falada, como no presencial?
- c) então, a escrita garante a mesma coisa na aprendizagem do que a fala?
- d) há vantagens ou desvantagens na linguagem escrita na EAD ou na fala no presencial?

ANEXO E - ITEM 2.4 DA RESOLUÇÃO Nº 26, DE 05 DE JUNHO DE 2009

2.4. PROFESSOR PESQUISADOR

a) atribuições:

- elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância.
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.

ANEXO F- ATRIBUIÇÕES DOS TUTORES DA UAB/UFMS

Atribuições dos tutores na UAB/UFMS, constantes no Guia de Tutores da UAB/UFMS, tendo como base a Resolução número 26, de 05 de junho de 2009 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que estabelece as “atribuições gerais” para tutores na UAB:

Atividades dos Tutores da UAB/UFMS

1. Participar com aproveitamento de curso de capacitação para tutores;
2. No início das atividades da disciplina enviar mensagem ou *e-mail* (ferramentas do Moodle) para os participantes apresentando-se como tutor;
3. Responder dúvidas dos participantes em até 24 horas;
4. Interagir e colaborar nas atividades síncronas e assíncronas;
5. Orientar os participantes quanto ao desenvolvimento das atividades de cada módulo;
6. Orientar o acesso aos recursos educacionais disponíveis em cada módulo para realização das atividades;
7. Estudar os materiais didáticos das disciplinas (recursos e atividades) com antecedência solucionando eventuais dúvidas com o professor-pesquisador;
8. Acessar o Moodle, pelo menos, 2 vezes por dia, de segunda-feira até às 23h55min de sábado;
9. Enviar mensagens aos estudantes quando da abertura das atividades a distância de cada módulo informando data limite de cumprimento das mesmas conforme o Plano de Ensino elaborado pelo professor-pesquisador;
10. Enviar mensagens aos estudantes que não realizaram as atividades 2 (dois) dias antes de encerrar o prazo;
11. Monitorar os acessos dos estudantes no ambiente e enviar mensagem ao estudante toda vez que o último acesso tenha ocorrido há 7 dias ou mais;
12. Orientar os participantes a acessarem o ambiente do curso regularmente;
13. Verificar data de abertura e fechamento das atividades e alertar o professor-pesquisador sobre eventuais necessidades de atualização das ferramentas de Recursos e Atividades;
14. Revisar todos os recursos e atividades para ver se todos os *links* estão funcionando; se as atividades estão com os prazos corretos. Qualquer problema percebido comunicar ao professor-pesquisador;
15. Elaborar relatórios conforme modelos e prazos solicitados pela coordenação de tutoria e/ou professor-pesquisador;
16. Utilizar normas cultas da Língua Portuguesa na elaboração de textos para respostas aos estudantes e interação com os participantes do curso;
17. Elaborar com planejamento e cuidado as respostas para manter o foco das discussões nos conteúdos revisando sempre os textos antes de disponibilizá-los;
18. Ler e analisar cuidadosamente as perguntas dos estudantes levando em consideração as situações-limite dos mesmos na compreensão dos conteúdos ou de fluência tecnológica. Isso às vezes requer ler mais de uma vez a pergunta ou interagir com o estudante para compreender as suas dúvidas;
19. Elaborar respostas e postar mensagens levando em consideração as regras do contrato didático do processo ensino-aprendizagem já que a interação se estabelece entre professores, tutores e estudantes em ambiente educacional institucional (no polo ou no Moodle);

20. Desenvolver empatia no ambiente educacional (na universidade, no Moodle e no polo) analisando com profissionalismo cada situação de modo a escolher as palavras adequadas, estabelecer cordialidade e tratar as pessoas com ética e urbanidade;

21. Solicitar autorização do professor e do coordenador de tutoria quando houver necessidade de ausentar-se das funções por período de tempo determinado apresentando justificativa;

22. Desenvolver as atividades com assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade;

23. Orientar os estudantes para o cumprimento dos prazos conforme o período de matrículas, defesas e avaliações estabelecidos no calendário letivo da UFSM e/ou determinados pelo colegiado do curso.

Atividades Específicas dos Tutores a Distância da UAB/UFSM

- Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso;
- Desenvolver as atividades estabelecidas pelo Coordenador de Tutoria e pelo professor-pesquisador;
- Estudar os conteúdos e atividades das disciplinas;
- Conhecer detalhadamente o Plano de Ensino da disciplina (exemplo: cronograma de atividades);
- Monitorar o acesso dos estudantes no Moodle;
- Monitorar a realização das atividades de estudo e o acesso aos recursos propostos pelo professor-pesquisador;
- Definir dois horários semanais de, pelo menos, trinta minutos para atendimento online com objetivo de esclarecer as dúvidas dos estudantes utilizando recursos de comunicação síncronos ou assíncronos;
- Elaborar relatórios de acompanhamento dos estudantes gerando indicadores que subsidiam a avaliação dos estudantes realizada pelo professor-pesquisador;
- Orientar os estudantes para que cumpram os prazos de realização das atividades conforme o cronograma proposto pelo professor-pesquisador no Plano de Ensino;
- Interagir nas atividades síncronas e assíncronas colaborando para que os estudantes:
 - a. aprofundem seus conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina;
 - b. sintam-se desafiados para o estudo crítico dos recursos disponibilizados pelo professor;
 - c. proponham resoluções e conclusões colaborativamente nas atividades de estudo.

ANEXO G - CARTA DE APRESENTAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, 15 de junho de 2017.

De: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann e doutorando Rogério Tubias Schraiber

Para: Coordenadores de curso e coordenadores de tutoria dos cursos de especialização a distância da UAB/UFSM.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa com o grupo de tutores vinculado ao curso

Prezado(a)s coordenadores

Vimos, por meio desse, solicitar autorização da Coordenação de Curso e Coordenação de Tutoria para desenvolvimento de atividades de pesquisa tais como questionários, entrevistas e, eventualmente, observação em reuniões de trabalho para fins de desenvolvimento do plano de trabalho do projeto de pesquisa “PERFORMANCE PEDAGÓGICA DE TUTORES DA UAB/UFSM: PRINCÍPIOS BASILARES PARA UM PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM CRIATIVO” do doutorando **Rogério Tubias Schraiber** do curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFSM.

O tema da pesquisa é a performance dos tutores na mediação pedagógica em cursos a distância mediados por tecnologias educacionais em rede. Será desenvolvido um Estudo de Caso sobre o trabalho de tutoria nos cursos atualmente em andamento na UAB/UFSM. As categorias de coleta de dados e análise serão a fluência tecnológico-pedagógica, as atividades de monitoramento, interação e colaboração no ambiente virtual. Em caso de concordância das coordenações, será providenciado registro do projeto no Comitê de Ética com assinatura de Termo de Autorização de cada Coordenação, bem como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada tutor que aceitar participar da pesquisa por livre adesão.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer informações adicionais. Considerando necessário, poderemos agendar uma reunião junto à Coordenação para explanar melhor a delimitação temática e a metodologia de trabalho pretendida.

Com os melhores cumprimentos,

Elena Maria Mallmann – CE/PPGE

Rogério Tubias Schraiber - CE/PPGE

ANEXO H - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Título do projeto: Performance pedagógica de tutores da UAB/UFSM: princípios basilares para um processo-ensino-aprendizagem criativo.

Pesquisador responsável: Doutorando Rogério Tubias Schraiber

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Telefone: (55) 9 9653-7720

E-mail: rogerio@cead.ufsm.br

Local de coleta de dados: Curso de Especialização em...../UAB/UFSM.

Eu,, coordenador(a) do curso de Especialização em/UAB/UFSM, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa. Os participantes que aceitarem participar da pesquisa por livre adesão assinarão individualmente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura

Santa Maria,/...../2017.

Coordenação do Curso

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: Performance pedagógica de tutores da UAB/UFSM: princípios basilares para um processo ensino-aprendizagem criativo

Pesquisador responsável: Doutorando Rogério Tubias Schraiber

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Você está sendo convidado(a) à participar das atividades de pesquisa tais como questionários, observações e entrevistas que integram o projeto de tese "Performance pedagógica de tutores da UAB/UFSM: princípios basilares para um processo ensino-aprendizagem criativo".

Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como objetivo "desenvolver estudo teórico sobre a performance pedagógica realizada pelo tutor, nos cursos da UAB/UFSM, dentro de uma linha teórico-metodológica que entende o tutor como produtor de conhecimento, ou seja, como tutor-pesquisador".

Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996 e Resolução 510/2016 esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante já que se trata de pesquisa no âmbito das ciências humanas e não há como prever com antecedência todas as análises e avaliações subjetivas. Consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal e profissional, por oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucional, por envolver a busca de qualidade em seus cursos na modalidade a distancia da UAB dentro da UFSM.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação do relatório técnico científico solicitado pelo CNPq podendo também ser publicados artigos científicos em periódicos, bem como utilizados em dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados porque as respostas serão gravadas com anonimato e não serão publicados em hipótese alguma. Em casos de necessidade, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

A participação será voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento. O participante assina esta TCLE em duas vias, ficando em posse de uma, e tem assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Contato:

NOME: Rogério Tubias Schraiber, e-mail: rogerio@cead.ufsm.br Fone: (55) 9 9653-7720

Endereço orientador: Centro de Educação – Departamento de Administração Escolar – Prédio 16 – Av. Roraima, Bairro Camobi, Santa Maria – RS. Cep: 97105900.

Endereço Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Nome Completo: _____ Data: _____ local: _____

Assinatura: _____

ANEXO J – TRECHOS DE CONVERSAS DO GRUPO WHATSAPP/TUTORES

Trecho 1:

Coordenação: [...] algum polo vai requerer aula presencial? [...] ou programamos uma aula via videoconferência pra alguma revisão?

Tutor A: Acredito que possa ser por videoconferência.

Tutor B: Acho que seria um estímulo bom.

Tutor C: [...] uma aula por videoconferência, para um contato maior com os profes seria muito bom.

Tutor B: Aproximar os profs dos alunos.

Tutor C: concordo, eles só interagem com a gente.

Tutor A: Essa aproximação seria uma forma de incentivar.

Tutor B: Eu tenho uma aluna que vai desistir...ela queria um curso com encontros quinzenais...mas como não é o caso. Quem sabe com um encontro virtual ela se anima. Ela disse que achava que iria ter mais encontros. Nesse caso faltou o tutor presencial.

Tutor A: trabalhei em um curso EAD onde tínhamos videoaulas mensalmente, sempre tivemos um resultado positivo.

Tutor B: Mas o que ela queria, eu acho, era mais proximidade.

Coordenação: sim, o ideal é termos videoaulas e videoconferência, mas depende do professor.

Tutor A: Os alunos gostam, se não podem participar ao vivo...

Tutor A: Depois tem a oportunidade de assistir. Nós tutores ficamos online auxiliando nos questionamentos do chat.

Tutor A: Pela falta do tutor presencial que era um ponto de apoio pra eles. Faziam ate grupo de estudo dependendo do tutor. Faz falta mesmo.

Coordenação: mas vcs podem ir aos polos se eles precisarem, é só organizarmos. Mas eu acho que é importante a presença do prof mesmo.

Tutor B: eu observo que eles sentem falta do contato com o profe mesmo.

Tutor C: Eu acho que na disciplina de Metodologia poderíamos fazer um aulão presencial. Poderíamos ter mais vídeos instrucionais explicando o conteúdo ou essas conferências. Depois eles acessam. Poderia ser webinário, vídeo com chat e o profe vai respondendo

Tutor A: [...] tudo por meio da multiweb da UFSM. [...] Atendendo alunos de todo o país, esses encontros diminuem a evasão.

Tutor B: [...] nós estamos sempre com eles, penso que a “presença” dos profes seria um incentivo. Vejo por mim, fui aluna da ead.

Coordenação: [...] mas acredito que os profes deveriam interagir mais mesmo, ou pelo menos, fazer mais videoaulas. O problema é a evasão. Não podemos aumentar mais do que temos. Por isso a preocupação.

Tutor B: perfeito! É bem por aí! Seria uma estratégia, pois a “rotina” é um elemento causador da evasão.

Tutor C: devíamos ter pensado antes nessas videoaulas. Os alunos estão soltos...a gente manda, manda e manda mensagem, mas aquele conto com o professor, explicando, sanando dúvidas, não há. Mesmo que haja fóruns, não é a mesma coisa.

Trecho 2:

Coordenação: Mtas reclamações ai tb por falta de *feedback* dos profs?

Tutor A: Muitas

Coordenação: Complicado

Tutor A: Precisei fazer uma fala motivacional. Trouxe minha experiência enquanto aluna... [...]. Mas PRECISAMOS rever isso profe!!! Eles querem a presença dos profes, precisam desse apoio, mesmo que pouco, mas precisam.

Tutor B: Reclamação não, mas comentários sim

Tutor A: Desmotivada... Não foram grosseiros, teceram comentários, desabafaram...

Coordenação: sim, não sei como fazer ead sem *feedback*...eles tem razão

Tutora A: Não existe isso!!!

Coordenação: é a tal da coisa que não da pra deixar só para o final, ou se organiza e conta com a ajudada de vocês.

Tutora A: se sentiram deixados de lado nessas.

Tutor B: aqui eles relatam que gostaram da aula online e que gostariam que fosse feito novamente, mas mais objetivo. Com temas e perguntas selecionadas previamente para não ficar vídeo longo,

Tutor A: A aula online foi bastante satisfatória pra eles.

Trecho 3:

Coordenação: amanhã tenho reunião com a prof. X, vcs tem sugestões para eu fazer a ela com relação ao material? pls nomeiem aqui... *feedback* de modo geral? [...]

Tutor A: Precisamos que ela de *feedback* aos alunos e orientações mais específicas para atuarmos no momento de avaliar (ou não) fóruns e atividades.

Tutor B: Acho pesado tbm

Tutor C: Idem

Coordenação: conteúdo? falta videoaulas? as atividades promovem interação?

Tutor B: Videoaulas não tem. Educação Assistida que teve vídeo, e só.

Coordenação: curiosidade? como o conteúdo da disciplina contribui para a formação deles em termos práticos? sejam críticos. Os alunos reclamaram demais interação?

Tutor B: Interação entre eles? Só fórum e a participação é baixa

Coordenação: os textos são pesados? as tarefas?

Tutor A: Não seriam se houvesse maior interação c a Profe.

Tutor C: Isso sim

Tutor A: Vídeos seriam esclarecedores aos alunos. Ela poderia postar a cada conteúdo ou atividades.

Tutor C: Já falaram pra mim no polo de ter muitas tarefas, mas isso é subjetivo do aluno

Tutor A: Realmente, tarefas em excesso só fazem automatizar tudo e não resulta positivamente.

Tutor C: Aquela conferência que o prof Y fez, gostaram. Deveria haver novamente encontro assim

Tutor A: Tem que “chamar” os alunos para o ambiente! [...] Pequenos vídeos no ambiente já serão suficientes. Precisamos otimizar o tempo dos estudantes.

Tutor C: Vídeo de instrução e vídeo de conteúdo [...]. Vídeo de conteúdo em forma de webinar. Hoje é recorrente assistir do que ler

Tutor B: Acho importante a interação e a motivação por parte da professora. Os alunos ficam isolados, desmotivados

Tutor C: Como vocês fizeram em metodologia foi muito bom semestre passado. Áudio instrucional.

Tutor D: Tarefas práticas. Videoaulas orientando sobre conteúdo e tarefas. Nossa participação nos fórum. Orientação e critérios de correção.

Tutor D: Definição das atribuições dos envolvidos. Todos de Livramento gostaram da disciplina da N. Poderia ser referência. Que tal? São sugestões.

Coordenação: é que estou tentando fazer.. esta minha conversa com os professores a partir de amanhã é pra buscarmos um padrão e então, por isso preciso sugestões

Coordenação: e tb tenho tarefas pra vcs me ajudarem... precisamos ser diretos e claro no q precisa mudar [...]

Tutor B: O que não pode continuar é a dinâmica: textos, fóruns e tarefas. Fica cansativo, os alunos totalmente isolados

Coordenação: sim, concordo com vcs. [...] esse tipo que crítica que gostaria de vcs, o material acho que precisa ser revisto para o propósito do curso.

ANEXO L – REFERÊNCIAS PARA A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA CAPACITAÇÃO EM HSE:

Habilidades Sociais Educativas:
<p>DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.</p> <p>DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. Temas em Psicologia, São Carlos, v.6, n.3, p. 205-215, 1998.</p> <p>DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis. Vozes. 2001.</p> <p>DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Conceitos e campo teórico-prático. 2006.</p> <p>DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. Paideia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, dez. 2008.</p> <p>TENÓRIO, A. et al. A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância, Associação Brasileira de EAD/RBAAD, v. 15, p. 11-21, 2016. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2016/01_Influencia_da_competencia.pdf>. Acesso em: 17 jul 2017.</p> <p>MACHADO, Elian de Castro; MACHADO, Liliana Dias. O papel da tutoria em ambientes de EAD. Revista Brasileira de Aprendizem Aberta e a Distância- ABED, abril/2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>. Acesso em: 17 jul 2017.</p> <p>SOUZA, Carlos A. de et al. Tutoria na Educação a Distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância- ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>. Acesso em: 15 jul 2017.</p>
Criatividade
<p>ALENCAR, Eunice Soriano de. Criatividade. Brasília: Universidade de Brasília, 2ed., 1995.</p> <p>ALENCAR, E. de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2007, vol. 23 n. especial, p. 45-49.</p> <p>NICKERSON, Irib; PERKINS D.N.; SMITH E.E. Enseñar a Pensar. Aspectos de la Aptitud Intelectual. Barcelona. Paidós. 1997.</p> <p>KNELLER, G. F. Arte e Ciência da Criatividade, IBRASA, 1973.</p>
Fluência Tecnológico-Pedagógica
<p>KAFAI, Y. et al. National Research Council. Being Fluent with Information Technology. National Academy Press. Washington, D.C. ISBN: 0-309-51741-9, 128 pages, 1999.</p> <p>MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R.; MAZZARDO M. D. Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) dos tutores. RENTE Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2013.</p> <p>MIT MEDIA LAB. Fluência Tecnológica. Tradução de Tereza M. Marques. Azeitão, Setúbal, Portugal.</p> <p>PAPERT, S.; RESNICK, M. Technological Fluency and the Representation of Knowledge. Proposal to the National Science Foundation. MIT MediaLab, 1995.</p> <p>SCHNEIDER, Daniele da Rocha. Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSM: fluência tecnológica no Moodle. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2012.</p> <p>SCHRAIBER, R. T.; MALLMANN, E. M. Performance pedagógica de tutores na educação a distância. REVEDUC, v. 12, n. 3, p. 757-775, set/dez. 2018a. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2469/734>. Acesso em: 11 out 2018.</p> <p>SCHRAIBER, R. T.; MALLMANN, E. M. Performance pedagógica educação a distância: estado da arte, relações e conceito. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018b. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/697>. Acesso em: 11 out 2018.</p>