

Múltiplos Enfoques sobre as Competências na Educação a Distância: uma Problematização Necessárias

Multiple Views to Skills in Distance Education: A Necessary Problematization

ISSN 2177-8310
Doi: 18264/eadf.v9i1.731

Jaison Sfogia Ricardo¹

¹ Universidade Estadual de Londrina.
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445 km
380, Londrina, PR - Brasil.

jaison@sfogia.com.br

Resumo

O presente artigo resgata as competências dos alunos de Educação a Distância (EaD) em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) em relação às competências dos professores-tutores para que se obtenha a experiência da aprendizagem significativa. Para tanto, problematiza as competências dos alunos diante de sua formação no ensino presencial, propõe seu desenvolvimento por meio da intervenção do professor-tutor e apresenta as competências que este deve ter para a construção de um processo de ensino voltado à centralidade do aluno.

Palavras-chave: Competências. Aluno. Professor-tutor.



Recebido 22/ 04/ 2018
Aceito 26/ 06/ 2018
Publicado 21/ 03/ 2019

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: RICARDO, Jaison Sfogia. Múltiplos Enfoques sobre as Competências na Educação a Distância: Uma Problematização Necessária. *EaD em Foco*, 2019; 9(1): e731.
doi:<https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.731>

Multiple Views to Skills in Distance Education: A Necessary Problematization

Abstract

This article looks into the competencies of distance learning students in virtual learning environments in relation to the skills of teachers-tutors to identify meaningful learning experiences. In order to do so, it problematizes the students' competencies in their face-to-face teaching training, proposes solutions through intervention of the teacher-/tutor, and shows the skills that the tutor must have to build a student-centered teaching process.

Keywords: *Competencies. teacher-tutor.*

1. Introdução

Muito se discute sobre as competências dos alunos e dos professores-tutores do ensino a distância (EaD), suas especificidades diante do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e das novas tecnologias de informação e comunicação.

Sendo uma realidade cada vez mais presente no sistema educacional brasileiro, essas produções teóricas multiplicam-se em abordagens. No entanto, uma linha de cunho prescritivo aponta para um aluno ideal, ou seja, o que o discente deveria ser e fazer a fim de aprender a aprender.

Tal linha de estudo, embora presente em seu escopo uma sequência de competências, habilidades e atitudes necessárias para o EaD, não promove a discussão sobre sua ausência diante de alunos que vieram do ensino presencial precário, com o intuito de construir relações de aprendizagem significativa.

Assim, o presente artigo propõe esse debate e, ao fazê-lo, coloca a necessidade de se desenvolverem as competências do aluno vinculadas ao desenvolvimento de competências de professores-tutores para que ambos, em interação dialógica, possam criar um ambiente de aprendizagem extremamente positivo, potencializando essa experiência formativa.

2. O Perfil Desejável do Aluno EaD

Segundo o Referencial de Qualidade para Educação Superior a Distância, a construção de um modelo de ensino a distância tem de privilegiar as necessidades de seus alunos.

Não há um modelo único de educação a distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (Brasil, 2007, p. 7).

Nesse sentido, a modalidade a Distância está centrada na aprendizagem do aluno, colocando em pauta discussões teóricas e metodológicas do ensino presencial desde o século passado que se estendem aos dias atuais.

Se, por um lado, o EaD estabelece claramente o aluno como centro das ações pedagógicas, por outro estabelece as competências e habilidades necessárias para seu compromisso com a aprendizagem.

Para Perrenoud (2000, p. 30), “competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Nessa perspectiva, as habilidades são recursos cognitivos atualizados diante de determinada situação, entendidos como capacidades cognitivas individuais:

se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico aprendizagem-ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2000, p. 7).

Diante desse princípio conceitual, muitos pesquisadores voltados ao ensino a distância dedicam-se ao estudo do mapeamento das competências na educação, a fim de deslocar a perspectiva centrada no professor e no ensino para centrar no aluno e na aprendizagem as ações pedagógicas, dentre as quais se destacam: administração do tempo, fluência digital, autonomia, comunicação, planejamento, autoavaliação, flexibilidade, motivação, trabalho em equipe, reflexão, presencialidade virtual e organização (Behar, 2013).

Mediante essa listagem, salienta-se a interdependência dessas competências devido à presença de uma hierarquia cujas matrizes autonomia, comunicação e relação interpessoal determinariam a manifestação das demais, que poderiam ser expressas conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Interdependência das competências

Autonomia	Administração do tempo Organização Planejamento Flexibilidade virtual Reflexão Autoavaliação Motivação
Comunicação	Fluência digital
Relação interpessoal	Trabalho em equipe

Fonte: Adaptado de Behar (2013).

2.1. A Autonomia se Constrói no EaD

A noção de autonomia emerge como competência fundamental do aluno de Educação a Distância. No entanto, tal realidade é relativizada, como mostra Serafini (2012, p. 70):

analisando mais profundamente as reiteradas referências, em textos sobre EaD, à necessidade de uma postura específica própria ao aluno da Educação a Distância, na qual se anseia por uma autonomia

do aluno, própria dessa modalidade, tem-se verificado, ao contrário, uma heteronomia presente em algumas situações como, por exemplo, numa (inter)dependência do aluno com o professor/tutor, na espera de instruções para a realização das atividades, e numa ausência de autonomia intelectual que o permita ser mais criativo e participativo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Em contrapartida, o ensino presencial se constitui em um grande tema e drama de discussão e posturas sobre o ato de educar, sintetizado por Weisz (2000, p. 37):

o aprendiz é o sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesmo e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto do seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas.

Para Freire (1996, p. 107), “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas”, corroborando, portanto, com Weisz, visto que o processo de ensino-aprendizagem é baseado na troca entre os pares professor-aluno.

De acordo com Lopes e Faria (2013, p. 173), “trata-se de um trabalho de construção da autonomia que, na seara educacional, é do professor e do aluno, e não uma tarefa somente do professor ou do aluno consigo mesmo”. Trabalho que abrange uma concepção de ensino e o ato de educar baseados na educação permanente, democrática e participativa (Libâneo, 2012).

Dessa maneira, interroga-se que experiência vivida tem o aluno da Educação a Distância na construção de sua autonomia? Eis a indagação que norteará daqui em diante o presente artigo, já que, colocada em xeque, apontará os caminhos com os quais as competências calcadas na autonomia serão desenvolvidas.

A organização, o planejamento e a flexibilidade sem a autonomia do aluno não são construídos espontaneamente, a não ser pela presença do professor-tutor, auxiliando-o na organização do material didático e no cumprimento de prazos das atividades programadas, no seu comprometimento, na motivação e na qualidade de participação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Desse modo, a responsabilidade de criar um ambiente facilitador da aprendizagem torna-se também uma atribuição do professor-tutor.

A presencialidade virtual do aluno, além de estar condicionada à autonomia de escolha, à automotivação, liga-se também à motivação criada pelo professor-tutor nos momentos de interação *on-line* e nas interações intersubjetivas presentes no ambiente virtual.

Assim, a necessidade de estar ou não presente se vincula à necessidade do aluno de querer aprender mais, de solucionar suas dúvidas e de se posicionar diante do conhecimento. Nesse sentido, são vários os aspectos que garantem essas competências, acrescidas da sua capacidade discursiva.

Quanto à reflexão, entendida como competência, no contexto de apreensão do conhecimento, rompe-se com a dinâmica do ensino tradicional, em que os conteúdos curriculares são apresentados em um grande monólogo; desse modo, o aluno adquire autonomia e passa “a refletir sobre uma situação e a analisar de forma crítica os resultados obtidos, buscando compreender os conceitos envolvidos e levantar/testar hipóteses em vez de receber tudo pronto do professor” (Santinello, 2015, p. 67).

A reflexão só se realiza em um ambiente de aprendizagem favorável ao diálogo, na problematização do conhecimento e na verificação dos conhecimentos prévios que o aluno possui. No ensino a distância, as condições para a reflexão são criadas por meio da interação com o professor-tutor, do diálogo entre os alunos e do grau de aprofundamento teórico-prático que é proposto nas atividades.

A autoavaliação, assim como as demais competências, é construída no processo educacional em uma perspectiva da própria autorrealização do aluno, tornando-se um momento de reflexão sobre si mesmo e sobre o conhecimento adquirido. Nessa perspectiva, a oportunidade de reflexão subverte a ordem escolar tradicional em que o aluno é constantemente avaliado.

No EaD, a autoavaliação é elemento integrador na formação desse aluno, à medida que é por meio desse processo que se pode atestar se o conhecimento foi adquirido ou não pelo discente, comprovando a importância da participação ativa na construção dos saberes necessários para a sua formação profissional.

A motivação é estabelecida pelo grau de interesse que o aluno demonstra em realizar o curso, pela motivação que o professor-tutor desencadeia na sua prática pedagógica e nas relações que foram criadas no AVA entre todos os envolvidos. Assim, considera-se que a motivação não surge isolada, mas sim por meio do contexto no qual o aluno se encontra.

2.2. A Comunicação

A segunda matriz de competência que promove a fluência digital é a comunicação, que, se adequadamente trabalhada, desencadeia a prática do aluno proativo e pesquisador.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a linguagem se define pela interação intersubjetiva:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos ou na redação de uma carta pessoal quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução (Brasil, 1998, p. 20).

Nesse sentido, de acordo com Cortelazzo,

a ação comunicativa, seja a ação docente (do professor), seja a ação do discente (do aluno, do aprendiz), foi transformada e, no decorrer do século XX, deixou de ser unidirecional (do professor ativo transmitindo um conhecimento pronto e inquestionável para um aluno que se comportava como receptor passivo) para ser comunicativa bi e multidirecional (de alunos inquietos e questionadores) (Cortelazzo, 2013, p. 21-22).

Diferentemente do ensino presencial, a comunicação, no âmbito do desempenho linguístico no ensino a distância, encontra alguns problemas, pois os sistemas de aprendizagem se baseiam quase exclusivamente no desempenho escrito, no conceito de certo e errado, consoante ao conceito do Ensino Básico deficitário, em detrimento da competência imprescindível autonomia de pensamento.

No ambiente virtual de aprendizagem, devido à presença desses conflitos, muitos alunos não participam das interações on-line, gerando uma interpretação equivocada sobre timidez, principalmente, em virtude de algumas declarações explícitas, como “não consigo produzir textos”, “tenho uma ideia, mas não consigo passar para o papel” ou “eu sei, mas não consigo explicar”.

Esse problema fica nítido quando passa por um enfoque metodológico interdisciplinar na execução de tarefas, mormente na recuperação e interpretação de um texto: a paráfrase, nível básico; resumo, nível intermediário; e a resenha, nível avançado ou outras estratégias que busquem fixar uma gradação de autonomia do aluno diante do texto, indo do resgate de informações explícitas ao de informações implícitas.

Frente ao ambiente de interação *on-line*, é necessário que haja a aceitação da noção de informalidade; além disso, os “erros” devem ser apontados com muito tato e discrição, a fim de proporcionar ao aluno segurança diante desse universo linguístico virtual. Para tanto, Marcuschi (2004, p. 4) afirma: “considerando a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências numa perspectiva menos tecnicista e mais sócio-histórica”.

Finalmente, a fluência digital em que se operam os diferentes meios comunicativos, hipertextuais, semióticos, imagem/texto e de recuperação de informação está vinculada à experiência digital do aluno, aumentando a dicotomia entre os nativos digitais (aqueles que dominam os aparatos das tecnologias de informação e comunicação) e os que pouco dominam.

Percebe-se que a facilidade de utilizar os recursos tecnológicos faz com que o professor desenvolva novas possibilidades didáticas, devido ao fato de não precisar preocupar-se prioritariamente com o domínio técnico do recurso, pensamento que ecoa Kenski (2015, p. 73):

para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global. Antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade.

Tocante a isso, proporcionar espaços de formação docente qualificada é reconhecer as reais necessidades do professor. Desse modo, é preciso haver questionamentos, visto que, em uma sociedade que avança e inova rapidamente, desenvolver a competência relacionada à fluência digital está diretamente relacionada ao uso pedagógico dos recursos tecnológicos de modo eficiente, com o propósito de fortalecer o processo de aprendizagem.

2.3. As interações interpessoais e o espírito de colaboração

Viu-se até aqui que não existe aprendizagem sem interação social, porquanto esta é fundamentada na troca e na construção multilateral e colaborativa do saber, além de ser considerada a essência do processo educacional.

De acordo com Kenski (2015, p. 148), “o ensino colaborativo desencadeado nos ambientes virtuais coloca-nos diante de novas possibilidades de ser professor ou aluno. São novas formas de se comportar e trabalhar, diferentes de tudo o que existiu antes em matéria de papéis docente e discente”.

Essa interação se concretiza por meio do diálogo permanente efetuado pela Educação a Distância, que resgata as tecnologias de informação e a comunicação em vários momentos da aprendizagem: todos os participantes têm voz, mediada pelas ferramentas do AVA e pela intervenção do professor-tutor.

Assim, o trabalho em equipe ganha destaque, pois quando proposto como competência não se filia ao voluntarismo individual dos alunos, mas sim ao ambiente criado e motivado pelo dialogismo, influenciando a participação. Nesse sentido, dialogia e trabalho em equipe são competências presas à interação, pois se complementam, com o intuito de melhorar esse processo.

Portanto, é fundamental compreender a flexibilização do espaço e do tempo na modalidade EaD como forma de conferir ao aluno condições, de acordo com suas necessidades e características pessoais, para imprimir o seu ritmo de estudo, almejando a aquisição de conhecimento formal no local e no tempo que julgar mais adequado, e, dessa forma, intensificar a capacidade de desenvolver sua autonomia.

3. As Competências do Professor-Tutor

Viu-se, na seção precedente, que um conjunto expressivo de competências dos alunos foi considerado uma construção coletiva, especialmente devido à elevada responsabilidade que o professor-tutor possui e, conseqüentemente, desempenha, pois essas competências não estão a priori formadas no corpo discente, sobretudo pela sua experiência escolar no ensino presencial.

Propõe-se aqui, com base nas concepções pedagógicas das Teorias de Aprendizagem, apresentar uma prática docente específica para o ensino a distância. Antes, porém, de iniciar o levantamento das competências do professor-tutor, faz-se necessário destacar sua condição no interior da estrutura pedagógica do EaD, denominados polidocentes, segundo Mill, Oliveira & Ribeiro (2010, p. 16):

na EaD, muito da base de conhecimento para a docência presencial é partilhada com um conjunto de outros educadores e técnicos, levando à constituição de outra configuração de docência. Ademais, na EaD essa base é necessariamente acrescida de conhecimentos peculiares a esta modalidade educacional. Nasce aí a polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes.

Nessa perspectiva, conhecimentos específicos e domínio das ferramentas tecnológicas, de maneira geral, podem ser considerados pré-requisitos básicos, a fim de alcançar a integração dos docentes com essa modalidade de ensino. Desse modo, a experiência pedagógica do professor é desejável e sua formação acadêmica não é obrigatoriamente derivada da licenciatura.

Assim, os conhecimentos pedagógicos, a didática e a metodologia didática não são condições indispensáveis para atuar na Educação a Distância. No entanto, algumas competências e habilidades, elencadas por Konrath, Tarouco & Behar, são imperiosas para a prática docente: “dinamismo, criticidade, capacidade de interagir e propor interações entre os alunos, conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de informação e comunicação” (Konrath, Tarouco & Behar, 2009, p. 5), dado que são extremamente úteis para a construção das competências do professor-tutor, pois estabelecem, como núcleo central de intervenção, a interação dialógica professor-conhecimento-aluno.

Nesse contexto, o professor-tutor “é o maior responsável por abastecer de conteúdo a tutoria e por realizar as atuações estabelecidas no plano da ação tutorial” (Arredondo, González & González, 2012, p. 34). Mediante a proposição dos autores, elencamos no Quadro 2 as competências do professor-tutor acerca das matrizes e interdependências:

Quadro 2: Competências do professor-tutor

Mediador do conhecimento	Problematizador do conhecimento Detentor dos conhecimentos prévios dos alunos
Protagonista da interação	Diálogo Compreensão empática
Domínio do AVA	Estratégias de intervenção Comunicação Rotina de frequência

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

3.1. Professor-tutor como mediador do conhecimento

No ensino a distância, o conhecimento é o resultado de um trabalho em equipe: professores conteudistas, *designers* gráficos, programadores, revisores, ilustradores, que concebem o material didático, alicerçados no princípio de que o processo de ensino-aprendizagem conta com a participação pontual do professor-tutor; assim, o conteúdo desenvolvido supriria, com o auxílio do tutor, a ausência do professor.

Nesses termos, Munhoz explica a dimensão do material didático:

a aprendizagem significativa leva à procura por materiais específicos. Assim, o material didático produzido para o curso deve ser conciso e apoiado na orientação, para que o aluno busque os complementos necessários. O tutor deve atuar aconselhando o aluno para que ele possa atingir os seus objetivos, que não são mais estabelecidos de forma isolada pelo professor (Munhoz, 2014, p. 27).

Posto dessa maneira e, embora não seja o responsável direto pelo conteúdo do material didático, cabe ao professor-tutor promover a resignificação desse conhecimento como aporte para a compreensão e a assimilação, bem como para a internalização por parte dos alunos:

no ambiente virtual de aprendizagem, é exigida a sua transformação em um elemento participante, incentivador e orientador, capaz de desenvolver um controle da aprendizagem, no sentido de melhor orientar o aluno, de forma individual, seja na busca de conteúdo, como também nas formas de desenvolver a perspectiva de aprender a aprender (Munhoz, 2014, p. 26).

Essa mediação é realizada por meio da problematização do conhecimento, que é o entendimento de que todo conhecimento não está pronto e acabado, devido ao fato de sua construção ser considerada um processo permanente, destacando-se aqui a importância da interação.

Além dessa interação e dos fatores afetivo e social, a atuação do professor-tutor é reforçada quando consegue encontrar momentos de aprendizagem em que o conteúdo possa ser debatido; “para isso, é fundamental que ele não só domine o conteúdo, mas também os recursos tecnológicos utilizados. Como incentivador do processo de aprendizagem, o tutor precisa atuar provocando a reflexão e a busca do conhecimento” (Faria & Lopes, 2014, p. 93). Sob esse ponto de vista,

concebe-se a tutoria como a atividade acadêmica que permite a comunicação tutor-estudante e universidade-estudante ou como a atividade acadêmica que se transforma em um momento de encerramento e culminação de unidades didáticas, que possibilita a identificação de conceitos básicos e o domínio das competências exigidas nos conteúdos de um curso (Arredondo, González & González, 2012, p. 31).

Nesse sentido, a aprendizagem significativa depende da competência do professor em problematizar o conhecimento a partir dos conhecimentos prévios que os alunos possuem. Para isso, o professor deve estabelecer o papel de provocador do debate por meio da relação dialógica disponível.

3.2. Protagonista da interação

Nessa conceitualização, a tutoria se destaca como relação espaço-temporal que permite tanto ao tutor quanto ao estudante, individual ou coletivamente, alcançar a construção ou reconstrução de saberes, ferramentas e vínculos didáticos.

Konrath, Tarouco & Behar (2009) destacam a competência de interagir e propor a interação entre os alunos do professor-tutor, que o coloca na posição de protagonista dessa integração dialógica que, na teoria sociocultural, é o princípio gerador da construção do conhecimento.

Para Belloni (2012, p. 58), o processo de “interação entre professor e o estudante ocorre de modo indireto no espaço (a distância, descontínua) e no tempo (comunicação diferida, não simultânea)”, mas são ações estabelecidas a fim de realizar uma comunicação bilateral e dialógica, resultando na constituição de uma rede comunicacional entre docentes, discentes, tutores e as pessoas que participam do processo de ensino-aprendizagem na EaD (Santinello, 2015). Sob essa perspectiva,

como espaço de interação, a tutoria apresenta termos concordantes com a *tutoria como atividade acadêmica*, visto que é um momento de convergência de interesses, expectativas, necessidades e resultados do trabalho dos atores do processo de formação. Trata-se de um espaço para a reflexão pessoal e grupal, para a consolidação de grupos e para o compartilhamento de experiências com base no dia a dia de cada pessoa. É o momento para o esclarecimento de dúvidas e a integração com outros membros do grupo e serve, ainda, para identificar problemas nos métodos de estudo, na compreensão do conteúdo dos módulos de estudo e nos problemas da vida cotidiana do estudante (Arredondo, González & González, 2012, p. 32).

Assim, compreende-se que interação é diálogo, motivado e incentivado pelo professor-tutor. O comprometimento com essa competência deve ser integral, devido ao fato de que sem a presença do professor-tutor ela não se estabeleceria; seu compromisso é com o próprio ato de educar.

Na promoção das relações entre todos os envolvidos, o professor-tutor tem condições de se colocar no lugar de seus alunos, com o propósito de conhecê-los melhor e de estabelecer os limites em que eles podem avançar, respeitando-os e expondo-os em suas capacidades.

3.3. Domínio do AVA

É no domínio do ambiente virtual de aprendizagem, em seus aspectos tecnológicos, que se pode criar condições de uma aprendizagem eficaz. Conhecer o potencial dos discentes, com o intuito de atualizar práticas pedagógicas vinculadas à relação interativa dialógica, à problematização do conhecimento, ao contato por uma compreensão empática dos alunos, é uma tarefa dinâmica que se alimenta em cada momento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Mattar (2012, p. 26) compreende que “não interessa a simples interação com as máquinas, mas as interações entre seres humanos, que podem ser mediadas por computadores”.

Desse modo, privilegia-se o aluno, pois o professor-tutor, como orientador nesse ambiente, tem a missão de selecionar as melhores práticas, discutindo com a equipe pedagógica o reforço de atividades que julgue necessário, dando ênfase às propostas de atividades que se destacaram como positivas, a fim de promover o progresso dos seus alunos. Assim, o professor-tutor torna-se o mediador entre a equipe pedagógica e seus alunos.

Por fim, outro aspecto relevante nesse domínio é a utilização sistemática e pontual de trocas de mensagens nos *chats* e nos fóruns de discussão, em que a interação dialógica professor-aluno, professor-alunos e alunos-alunos se concretiza.

4. Considerações Finais

Mediante o exposto, pode-se considerar que as competências dos alunos na Educação a Distância, embora sejam consideradas fundamentais para o sucesso da aprendizagem, não estão a ser desenvolvidas em sua plenitude. Consoante aos autores mencionados e ao princípio motivador deste artigo, é requerido repensar a prática docente e a forma de auxiliar a aquisição das competências necessárias para que o discente atinja o patamar de uma educação em EaD de excelência.

Para que tal patamar seja plausível e realizável, repensamos o *modus operandi* das três matrizes inexoráveis e interdependentes para o desenvolvimento das competências no bojo da EaD, especificamente, o AVA: a autonomia, a comunicação e a relação interpessoal, competências que, para efetivo desenvolvimento, dependem da participação ativa do professor-tutor, devido ao fato de elas se integrarem às próprias competências dos professores-tutores quando estes optam pela aprendizagem significativa, centrada no aluno.

Sob a ótica do professor-tutor, nessa opção estabelecem-se as práticas pedagógicas necessárias para que o conhecimento seja construído, baseado em uma rede colaborativa, integradora e indissociavelmente interativa, as quais compreendem, dentre outros aspectos: a interação dialógica, a compreensão empática e o conhecimento problematizado.

Finalmente, acredita-se que os debates acerca das competências de alunos e de professores-tutores no ensino a distância só poderão ser realizados conjuntamente, diante de uma posição efetiva a qual abarque a Pedagogia Educacional e todos os atores partícipes do processo de ensino-aprendizagem, cujo propósito jaz na autonomia de pensamento, na criticidade, na formação do discente como cidadão pleno e pensante.

Referências Bibliográficas

- ARREDONDO, S. C.; GONZÁLES, J. A. T. & GONZÁLES, L. P. (2012). **Formação de tutores: fundamentos teóricos e práticos**. Trad. Sandra Martha Dolinski. Curitiba: InterSaberes.
- BEHAR, P. A. (2013). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso.
- BELLONI, M. L. (2012). **Educação a Distância** (6ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- BRASIL. Ministério da Educação (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (2007). **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- CORTELAZZO, I. B. de C. (2013). **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: InterSaberes.
- FARIA, A. A. & LOPES, L. F. (2014). **Práticas pedagógicas em EaD**. Curitiba: InterSaberes.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** (34ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- KENSKI, V. M. (2015). **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus.
- KONRATH, M. L. P.; TAROUÇO, L. M. R. & BEHAR, P. A. (2009). Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Novas Tecnologias na Educação, Renote**, 7, n. 1, jul. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. (2012). **Tendências pedagógicas na prática escolar** (27ª ed.). São Paulo: Loyola.
- LOPES, L. F. & FARIA, A. A. (2013). **O que e o quem da EaD: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes.
- MARCUSCHLI, L. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Ângela Paiva Dionísio; Anna Raquel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino** (2ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.
- MATTAR, J. (2012). **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning.
- MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. de & RIBEIRO, L. R. C. (2010). Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar.
- MUNHOZ, A. S. (2014). **Tutorial em EAD: uma nova visão**. Curitiba: InterSaberes.
- PERRENOULD, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed.
- RODRIGUES, E. C. (2009). **Desenvolvendo autonomia nos estudos a distância**. Curitiba: Iesde.
- SANTINELLO, J. (2015). **Ensino superior em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs): formação docente universitária em construção**. Curitiba: InterSaberes.
- SERAFINI, A. M. S. (2012). A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. **Educ. foco**, 17, n. 2, 61-82 jul./out.
- WEISZ, T. (2000). **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática.