

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

Ketia Kellen Araújo da Silva

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS:
um foco no aluno da Educação a Distância

Porto Alegre
2012

Ketia Kellen Araújo da Silva

**MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS:
um foco no aluno da Educação a Distância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Porto Alegre
2012

CIP - Catalogação na Publicação

Araújo da Silva, Ketia Kellen
MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS: um foco no aluno da
Educação a Distância / Ketia Kellen Araújo da Silva. -
- 2012.
185 f.

Orientadora: Patricia Alejandra Behar.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Educação a Distância. 2. Competências. 3. Alunos
da Educação a Distância. I. Alejandra Behar, Patricia
, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer a todos que participaram da minha caminhada, que me apoiaram e estiveram presentes, em especial ...

... à minha orientadora Prof. Dr. Patricia Alejandra Behar, pela incansável dedicação e comprometimento que teve comigo durante estes anos em que participei do NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital aplicado a Educação), principalmente por ter me desafiado e acreditado em meu trabalho;

... à minha família, pelo imenso apoio, principalmente na reta final deste trabalho, compreendendo minha ausência e apoiando meus sonhos;

... aos queridos colegas do NUTED, esse grupo que se tornou uma segunda família, em especial àqueles que desenvolveram o Objeto de Aprendizagem CompMap: Ana Carolina Ribeiro Ribeiro, Ariane Nichele Cesar Longaray, Camila Wasseman, Fátima Weber, Larissa Ebeling e Fábio Cardoso Chaves;

... à Prof^a. Dr^a. Maira Bernardi, mais que colega, uma verdadeira amiga, que me apoiou e sempre acreditou em mim;

... a Sandra Andrea Assumpção Maria, amiga e companheira de mestrado, com quem compartilhei muitos momentos da dissertação e que se tornou uma pessoa muito especial;

... aos amigos com quem muitas vezes compartilhei dúvidas e angústias;

... aos professores da banca, Prof^a. Dr^a. Elizabeth Krahe, Prof^a. Dr^a. Liane Margarida Rockenbach Tarouco e Prof^a. Dr^a. Lucia Maria Martins Giraffa;

... a todos que participaram de alguma forma deste trabalho;

... à UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

A todos vocês, obrigada pela presença nesta caminhada.

Uma descoberta, seja feita por um menino na escola ou por um cientista trabalhando na fronteira do conhecimento, é, em sua essência, uma questão de reorganizar ou transformar evidências, de tal forma que se possa ir além delas assim reorganizadas, rumo a novas percepções.

Jerone Bruner

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo realizar o mapeamento de competências necessárias aos alunos da Educação a Distância (EAD). O estudo se desenvolveu através dos seguintes eixos: EAD, o perfil do aluno da EAD e as competências. A seguir, foi estabelecida uma relação entre as competências e os alunos da modalidade a distância, buscando destacar, a partir de um levantamento bibliográfico, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes vinculados a essa modalidade de ensino. A pesquisa teve uma abordagem quali-quantitativa, compreendendo como estudo de caso exploratório e único o modelo que melhor se adapta ao contexto e que melhor atende às características dos objetivos propostos. Portanto, constituiu-se do desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem e sua validação através de um curso de extensão. O curso foi uma das estratégias para a realização do mapeamento, que incluiu ainda entrevistas e questionários, sendo que os últimos foram realizados também com tutores e professores da EAD. A análise consistiu na avaliação dos dados e no mapeamento das competências. Objetivou-se, a partir deste estudo, gerar uma reflexão frente ao papel do aluno da EAD e às competências essenciais nesse processo de aprendizagem. Através da análise, foi possível desenhar o perfil daqueles alunos da EAD e realizar o mapeamento de competências. Observou-se que esse tipo de aluno está imerso em três contextos: o social/familiar, o profissional e o acadêmico. Nesse caso, a tecnologia pode ser compreendida como um contexto transversal que permeia todos os outros. Entretanto, não é um recurso com o qual esse perfil de aluno esteja familiarizado. O mapeamento de competências final foi constituído pelos conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo composto por doze competências: fluência digital, autonomia, organização, planejamento, administração do tempo, comunicação, reflexão, presencialidade virtual, autoavaliação, automotivação, flexibilidade e trabalho em equipe. Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para novas discussões acerca das competências, propondo práticas e novas estratégias de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação a distância. Aluno da EAD. Competências.

ABSTRACT

The present master's dissertation aims at mapping the competences required for e-learning students. The study was developed through three axes: e-learning, the profile of e-learning students, and the competences. Next, a relationship between competences and students from the e-learning modality were established, with the purpose of distinguishing types of knowledge, skills and attitudes associated with this learning modality, based on bibliographical research. The study followed a qualitative and quantitative approach, in the understanding that the model that better fits the context and better meets the characteristics of the proposed objectives is the exploratory and single case study. Therefore, a Learning Object was developed, and then validated in an extension course. The course was one of the strategies to perform the mapping, which included also questionnaires and interviews, the latter being carried out with e-learning tutors and teachers as well. The analysis consisted of the evaluation of the data collected and of the competence mapping. The goal of this study was to encourage a reflection on the e-learning student's role and on the essential competences in this learning process. Through the analysis, it was possible to delineate the profile of those e-learning students and to perform the competence mapping. It was observed that this kind of student is immersed in three contexts: social/familiar, professional, and academic. In this case, technology can be understood as a transversal context that permeates all the others. However, it is not a familiar resource for this student's profile. The final competence mapping was constituted by types of knowledge, skills and attitudes, and consisted of twelve competences: digital fluency, autonomy, organization, planning, time management, communication, reflection, virtual presence, self-evaluation, self motivation, flexibility, and teamwork. Finally, it is hoped that this research can contribute to new debates on competences, proposing practices and new development strategies.

Keywords: E-learning. E-learning student. Competences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema Gráfico deste Trabalho.....	20
Figura 2 – Modelos Pedagógicos do Professor.....	25
Figura 3 – Modelo Pedagógico da EAD.....	26
Figura 4 – Elementos da Arquitetura Pedagógica.....	27
Figura 5 – Linha do Tempo da Competência.....	44
Figura 6 – Elementos da Competência.....	46
Figura 7 – Processo de Interação Humana.....	54
Figura 8 – Processo de Desenvolvimento de uma Ação Competente.....	56
Figura 9 – Três Categorias das Competências para DESeCo.....	59
Figura 10 – Organização Metodológica da Pesquisa.....	76
Figura 11 – <i>Storyboard</i> do Objeto de Aprendizagem CompMap.....	86
Figura 12 – Tela do Objeto CompMap.....	86
Figura 13 – Gráfico com Respostas do Questionário.....	101
Figura 14 – Representação da Identidade do Aluno Virtual.....	116
Figura 15 – Processo de Hbridização entre Aprendizagem Presencial (AP) e Aprendizagem Virtual (AV).....	116
Figura 16 – O Contexto do Aluno da EAD.....	117
Figura 17 – Representação das Competências do Sujeito T21.....	133
Figura 18 – Representação das Competências do Sujeito T22.....	133
Figura 19 – Representação das Competências do Sujeito T23.....	134
Figure 20 – Representação das Competências do Sujeito T24.....	134
Figura 21 – Representação das Competências do Sujeito A1.....	135
Figura 22 – Representação das Competências do Sujeito A3.....	135
Figura 23 – Competências e sua Relação com a Aprendizagem.....	147
Figura 24 – Esquema das Doze Competências do Aluno da EAD.....	150
Figura 26 – Tela da 1ª Questão do Questionário <i>On-line</i>	157
Figura 27 – Tela da 2ª Questão do Questionário <i>On-line</i>	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características dos Nativos e dos Imigrantes Digitais.....	34
Tabela 2 – Proposta de Competências Informacionais.....	61
Tabela 3 – As Competências Básicas em TIC.....	63
Tabela 4 – Lista de Competências Básicas Voltadas a <i>Digital Literacy</i>	64
Tabela 5 - Lista de Competências Básicas 2 Voltadas a <i>Digital Literacy</i>	65
Tabela 6 – Esquema de representação das questões e objetivos da pesquisa.....	73
Tabela 7 – Exemplo de Tabela de Dados, Desenvolvida pela Autora.....	80
Tabela 8 – Dados da Roda das Competências – Grupo 1.....	80
Tabela 9 – Escala de Competências - Grupo 1.....	81
Tabela 10 – Dados da Roda das Competências- Grupo 2.....	81
Tabela 11 – Escala de Competências - Grupo 2.....	82
Tabela 12 – Dados da Roda das Competências - Grupo 3.....	82
Tabela 13 – Escala de Competências - Grupo 3.....	83
Tabela 14 – Primeira Estrutura do Curso de Extensão.....	89
Tabela 15 – Novo Planejamento - Curso de Extensão.....	90
Tabela 16 – Resultados da Análise Descritiva.....	132

LISTA DE SIGLAS

AP – Arquitetura Pedagógica

AV – Aprendizagem Virtual

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CMC – Comunicação Mediada por Computador

EAD – Educação a Distância

NUTED – Núcleo de Tecnologia Digital aplicado a Educação

OA – Objeto de Aprendizagem

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	14
3 A EAD E SEUS ATORES	21
3.1 COMPREENDENDO A EAD.....	21
3.2 PERFIS DOS ATORES DA EAD	23
3.2.1 Professor da EAD	23
3.2.2 Tutor da EAD	29
3.2.3 Aluno da EAD	32
4 AS COMPETÊNCIAS	38
4.1 A ORIGEM DAS COMPETÊNCIAS	38
4.2 OS ELEMENTOS.....	45
4.2.1 Conhecimento	46
4.2.2 Habilidade	50
4.2.3 Atitude	52
4.3 A MOBILIZAÇÃO	54
5 AS COMPETÊNCIAS DO ALUNO DA EAD	57
6 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	72
6.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA	74
6.2 ETAPA 1 - DEFINIÇÃO E PLANEJAMENTO	77
6.2.1 Desenvolvimento da base teórica	77
6.2.2 - Estudo de caso piloto	77
6.2.3 Construção do Objeto de Aprendizagem CompMap – Versão 1	84
6.3 - ETAPA 2 – PROCESSO DE COLETA DOS DADOS	87
6.3.1 Questionário	87
6.3.2 Curso de extensão	88
6.3.3 Entrevistas	92

6.4 ETAPA 3 - ANÁLISE DOS DADOS.....	93
6.4.1 Análise quantitativa – Estatística descritiva	95
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	96
7.1 CATEGORIA: O ALUNO DA EAD.....	96
7.1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CATEGORIA 7.1	114
7.2 CATEGORIA: AS COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS EAD.....	118
7.2.1 Considerações sobre a Categoria 7.2	145
8 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO ALUNO NA EAD	149
8.1 AS DOZE COMPETÊNCIAS BÁSICAS AO ALUNO DA EAD.....	150
9 OBJETO DE APRENDIZAGEM – COMPMAP VERSÃO 2.....	156
10 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO	159
REFERÊNCIAS.....	162

1 INTRODUÇÃO

É indiscutível o avanço que a Educação a Distância (EAD) teve no cenário educacional brasileiro nos últimos anos. Um dos fatores centrais surge com o desenvolvimento de diversas tecnologias, principalmente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A introdução das TICs na educação proporcionou, de certa forma, a redução das distâncias, favorecendo a EAD e gerando, com isso, novas possibilidades para criar, armazenar e transmitir dados.

Assim, esse avanço tecnológico gerou uma grande mudança social, na qual cada vez mais a geração que nasce e vive em meio a essas tecnologias desenvolve novas formas de agir, pensar, aprender e ser.

Todas essas mudanças tiveram grande impacto na educação, modificando os espaços escolares, os ambientes de aprendizagem e os recursos utilizados para o ensino, bem como o perfil do aluno.

Compreende-se que tais particularidades, próprias da EAD, requerem que os atores desse processo demonstrem conhecimentos, habilidades e atitudes próprias para esse contexto, os quais podem ser identificados como competências específicas. Tanto para ser aluno quanto para ser docente na EAD é necessário um conhecimento próprio da tecnologia e de suas possibilidades.

Nesse sentido, a presente pesquisa versa sobre o estudo de competências básicas essenciais aos alunos da EAD. Para tal, durante o processo de pesquisa foi desenvolvido um objeto de aprendizagem (OA)¹ intitulado CompMap² (Mapeamento de Competências), que foi aplicado em um curso de extensão a fim de mapear as competências.³

Assim, a investigação teve como primeira etapa um estudo acerca dos seguintes eixos principais: EAD, o perfil do aluno da EAD e as competências. A seguir, foi estabelecida uma relação entre as competências e os alunos da modalidade a distância, buscando levantar conhecimentos, habilidades e atitudes vinculados a essa modalidade de ensino, com base no levantamento bibliográfico.

¹ Neste estudo, entende-se que os OAs são materiais ou recursos digitais, apresentados isoladamente ou de modo agregado, tendo como finalidade o uso educativo (WILLEY, 2002).

² O OA CompMap será detalhado no capítulo seis.

³ O curso será detalhado no capítulo seis, referente à metodologia.

A segunda etapa constituiu-se do desenvolvimento de um OA e sua validação através de um curso de extensão, como já mencionado. O curso foi uma das estratégias para a realização do mapeamento, que incluiu ainda entrevistas e questionários, sendo que os últimos foram realizados também com tutores e professores da EAD.

A terceira e última etapa consistiu na análise dos dados e no mapeamento das competências. Objetivou-se, a partir deste estudo, gerar uma reflexão frente ao papel do aluno da EAD e as competências essenciais nesse processo de aprendizagem à distância.

Logo, o presente estudo foi estruturado em dez capítulos:

No capítulo dois é apresentada uma **Contextualização** das temáticas desta pesquisa e também a definição do problema e dos objetivos.

Em seguida, o capítulo três trata da **Educação a Distância** através de uma retrospectiva referente ao cenário da EAD e aos estudos sobre os atores que hoje compõem a EAD: professor, tutor e aluno. O aluno, como foco deste trabalho, terá um aprofundamento em relação aos diferentes perfis que atuam nessa modalidade de ensino.

No capítulo quatro, **As Competências**, é apresentado um histórico do conceito de competência, além de serem apresentados os elementos que a compõem: conhecimentos, habilidades e atitudes. Destacam-se também diferentes perspectivas acerca da concepção de competência. Por fim, é demonstrado como diferentes autores entendem a mobilização da competência.

O capítulo cinco, **As competências do aluno da EAD**, busca elencar estudos sobre as competências necessárias aos alunos. São apresentadas diferentes perspectivas a respeito tanto das competências relacionadas às tecnologias quanto do processo de aprendizagem. Tal levantamento é focado nos diferentes perfis de aluno, tanto do ensino presencial como da modalidade à distância.

Na sequência, o capítulo seis apresenta a **Metodologia**, demonstrando o percurso investigativo desta pesquisa. No capítulo sete, é realizada a **Análise dos dados**, buscando responder ao problema da pesquisa.

O capítulo oito traz o **Mapeamento de Competências**, elencando as competências a partir da análise dos dados. No capítulo nove, apresenta-se a avaliação do **Objeto de Aprendizagem** e sua nova versão. Por fim, no capítulo dez são apresentadas as **Considerações Finais**.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Parte-se da ideia que as TICs impactaram e transformaram significativamente a educação. Tais transformações influenciaram todos os espaços sociais e a atuação dos sujeitos nesses diferentes cenários. Como resultado, criaram-se diferentes formas de agir e pensar, que se utilizam das TICs como principal ferramenta. Coll e Monereo (2010, p. 17) afirmam o seguinte:

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja, as tecnologias da informação e comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas.

Nesse contexto, foram configurando-se novas formas de ensinar e aprender, sendo a EAD o principal exemplo. Moore e Kearsley (2008) definem a EAD como uma modalidade de ensino na qual “[...] alunos e professores [estão] em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam” apresentando-se, portanto, como cenário educacional que vai ao encontro das mudanças atuais.

Já Valente (2009), afirma que “[...] hoje a característica mais marcante não é tanto a separação temporal, mas primordialmente a física, que separa aprendizes e professores”. Para o autor, o distanciamento físico está sendo resolvido por intermédio da alta interação que pode existir na troca entre professor e aluno. Acrescenta, ainda, que esse ato configura o “estar junto virtual”.

No cenário educacional brasileiro, é indiscutível o avanço que a EAD teve nos últimos anos. Em 1996, a EAD foi regulamentada na LDB nº 9.394. Em 2005, ao se reformular e atualizar a LDB, a EAD foi definida como: “[...] modalidade educacional cuja mediação didático-pedagógica se dá pela utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação e quando os sujeitos encontram-se em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2005).

Em 2007, o MEC lançou os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. São referências norteadoras do processo de EAD nos sistemas de

ensino superior, com a intenção de orientar sobre a sua avaliação, organização e supervisão, bem como sobre os papéis dos que atuam nessa modalidade.

Nessa perspectiva, nota-se o desenvolvimento da EAD no Brasil, sendo considerada uma modalidade que poderá democratizar e elevar o padrão de qualidade da Educação. Logo, essa estrutura educacional tem o potencial de gerar redes, nas quais os indivíduos se interligam uns com os outros, em diferentes contextos e espaços ao mesmo tempo. O resultado dessas trocas seria o desenvolvimento de uma “inteligência coletiva.” Para Lévy (1999, p. 30),

[...] a inteligência coletiva pode “atingir uma mobilização efetiva das competências”, para isto é, “quando valorizamos o outro de acordo com o leque variado de seus saberes, permitimos que se identifique de um modo novo e positivo” e ao mesmo instante, “contribuímos para mobilizá-lo, para desenvolver neles sentimentos de reconhecimento que facilitarão, conseqüentemente [sic]⁴, a implantação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos.

Com relação ao aluno, foco deste estudo, tem-se um perfil em transformação, principalmente quanto à forma de ser e estar, ou seja, atuar, através da tecnologia. Nesse sentido, há diferentes sujeitos, com diferentes experiências e relações com as TICs. Assim, torna-se fundamental compreender que nem todos os alunos da EAD possuem afinidade com a utilização de recursos tecnológicos, o que é evidenciado principalmente nos cursos organizados em plataformas com o recurso da internet.

Percebe-se, portanto, que os estudos envolvendo a EAD levantam questões importantes sobre o novo perfil de aluno e suas competências. O que se sabe é que a EAD tem demonstrado um grande potencial no desenvolvimento educacional. Como salienta Peters (2004, p. 27):

No momento, a Educação a Distância está ganhando cada vez maior importância por causa de sua relação estrutural com muitas formas de aprendizagem on-line. Na medida em que consegue recorrer a 150 anos de experiência em ensino e aprendizagem assíncronos fora da sala de aula tradicional, pode contribuir substancialmente para a estrutura pedagógica atual da aprendizagem on-line.

⁴ A presente dissertação foi redigida de acordo com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrará em vigor oficialmente no final de 2012, mas a grafia antiga foi conservada nas citações. Nesses casos, a grafia antiga está marcada pela expressão “[sic]”.

Destaca-se, assim, que seu público é bastante variado, abarcando principalmente adultos, que conseguem realizar um curso de graduação, ou mesmo de formação continuada, à distância, devido à sua estrutura que permite maior mobilidade, tanto de espaço quanto de tempo. Como destaca Gilbert (2001, p. 74):

Tem-se como um fato dado que os alunos que estudam on-line são adultos, pois essa espécie de aprendizagem, que se dá em qualquer lugar e a qualquer hora, permite-lhes continuar trabalhando em turno integral sem deixar de também dar atenção à família. O aluno on-line “típico” é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social [...].

Entende-se ainda que, para que o aluno possa conduzir seu processo de aprendizagem, é necessário entender quais são as habilidades, os conhecimentos e as atitudes necessários para estudar na modalidade EAD, os quais se diferenciam da Educação presencial. Paloff e Pratt (2004) afirmam que “[...] com a liberdade e a flexibilidade do ambiente on-line vem a responsabilidade”. Ou seja, o aluno passa a ser responsável pelo seu plano individual de estudos, uma vez que o planejamento do curso é mais aberto e flexível do que o de um curso presencial no que tange a distribuição das horas de leitura, trabalhos e outras atividades. No presencial, esse planejamento é fortemente direcionado pelas aulas presenciais e pela interferência direta do professor.

Nesse contexto, existem preocupações frequentes nos cursos a distância com relação aos alunos, pois no decorrer dos estudos eles mudam seu nível de participação, dominam as discussões nos fóruns de forma inadequada, expressam de forma imprópria suas emoções, especialmente frustrações, raivas, receios.

Alguns alunos sentem dificuldades em se organizar e planejar seus estudos. Além disso, muitos se matriculam em cursos nos quais o pré-requisito é saber lidar com ferramentas tecnológicas; no entanto, seu grau de domínio não é suficiente para acompanhar as atividades do curso. Enfim, muitas são as situações que perpassam a oferta de cursos EAD. Paloff e Pratt (2004, p. 112-113) ainda destacam que “[...] os próprios elementos que levam os alunos ao ensino *on-line* – a convivência diante de um horário de trabalho apertado, a possibilidade de continuar a atender à demanda da família – interferem quando o assunto é permanecer no curso.”

É nesse cenário que surge a discussão acerca das competências e sua contribuição na educação. Percebe-se a busca e a capacitação do sujeito como forma de adaptação aos diferentes contextos. Não se trata apenas de uma questão profissional, à qual o termo competência é comumente ligado, em que as exigências do ambiente moldam as capacidades do sujeito. Pelo contrário, o sujeito adapta-se com suas propriedades ao ambiente e transforma, modifica e constrói conforme suas competências. Assim, para Zabala e Arnau (2010, p. 185),

[...] a competência, por ter sido difundida inicialmente no mundo empresarial, pode ser interpretada como um instrumento a serviço de enfoques mercantilistas, em vez de uma forma mais precisa na expressão das intenções educacionais.

Dessa forma, compreende-se que essa modalidade requer habilidades e conhecimentos diferentes da presencial. Os perfis do professor e do aluno mudam, e entra em cena o papel do tutor, como sujeito que acompanha o processo de ensino e aprendizagem do aluno em conjunto com o professor. Assim, os perfis dos sujeitos se modificam, desenvolvendo novas habilidades ligadas ao uso das tecnologias e permitindo a realização de atividades em menos tempo e de diferentes maneiras.

Para Lalueza, Crespo e Camps (2010, p. 59),

as relações entre os sujeitos e os objetos através de ferramentas não acontecem mediante ações solitárias, mas em um contexto de relações comunitárias, em que as mudanças nas normas ou nas formas de divisão do trabalho transformam radicalmente a atividade e, portanto, o sujeito.

Nessa perspectiva, institui-se para a Educação a função de formar sujeitos cada vez mais capazes de moldarem-se e adaptarem-se às transformações. Delors et al. (1996)⁵ apresenta quatro pilares principais para a Educação do século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.”

A partir dessas constatações, questiona-se:

⁵ Jacques Delors foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995, além de autor e organizador do relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da UNESCO, em 1996.

Quais as competências mínimas necessárias que um aluno à distância deve possuir para poder acompanhar as atividades em um curso *on-line*?

Como questões secundárias:

- Quais são os perfis de alunos da EAD?
- Que elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes) das competências são necessários ao aluno da EAD?
- Como o OA CompMap pode contribuir para a construção de conhecimento sobre o conceito de competências?

Com base na questão da pesquisa, destaca-se como objetivo geral:

Desenvolver um mapeamento de competências mínimas de um aluno da EAD.

A partir desse objetivo, são elencados os objetivos secundários:

- a) Investigar os perfis dos alunos à distância;
- b) identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos da EAD;
- c) explorar as possibilidades do OA CompMap através de um curso de extensão.

Para responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos, torna-se importante definir o conceito de competência utilizado neste trabalho. De acordo com Zabala e Arnau (2010, p. 37): "É a capacidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas, de forma eficaz, em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada".

Dessa forma, de acordo com Perrenoud (1999), entende-se que o conhecimento refere-se ao saber, as habilidades dizem respeito ao saber fazer – que está relacionado com a prática do trabalho –, e as atitudes referem-se ao saber ser. Por-

tanto, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes compõem os elementos da competência, também representados nesta proposta pela sigla CHA.⁶

O discurso acerca do conceito de competências tem se constituído a partir de diferentes perspectivas, o que obriga a prestar atenção quanto à sua origem e ver como, posteriormente, o conceito se modifica. Essa questão será detalhada no capítulo sobre as competências.

Parte-se também da compreensão de que as competências têm caráter dinâmico e modificam-se de acordo com as mudanças sociais. Le Boterf (2004, p. 16) afirma que: “Ser competente no século XXI não significa o mesmo que ser competente em 1950, em 1970 e, mesmo, em 1990. O conceito de competência vai-se reconstruindo de acordo com os novos desafios profissionais, tendo por base os novos contextos sociais.”

Dessa forma, tem-se a estruturação desta pesquisa, demonstrada na Figura 1.

⁶ O capítulo quatro, sobre as competências, apresentará detalhadamente os elementos dessa sigla.

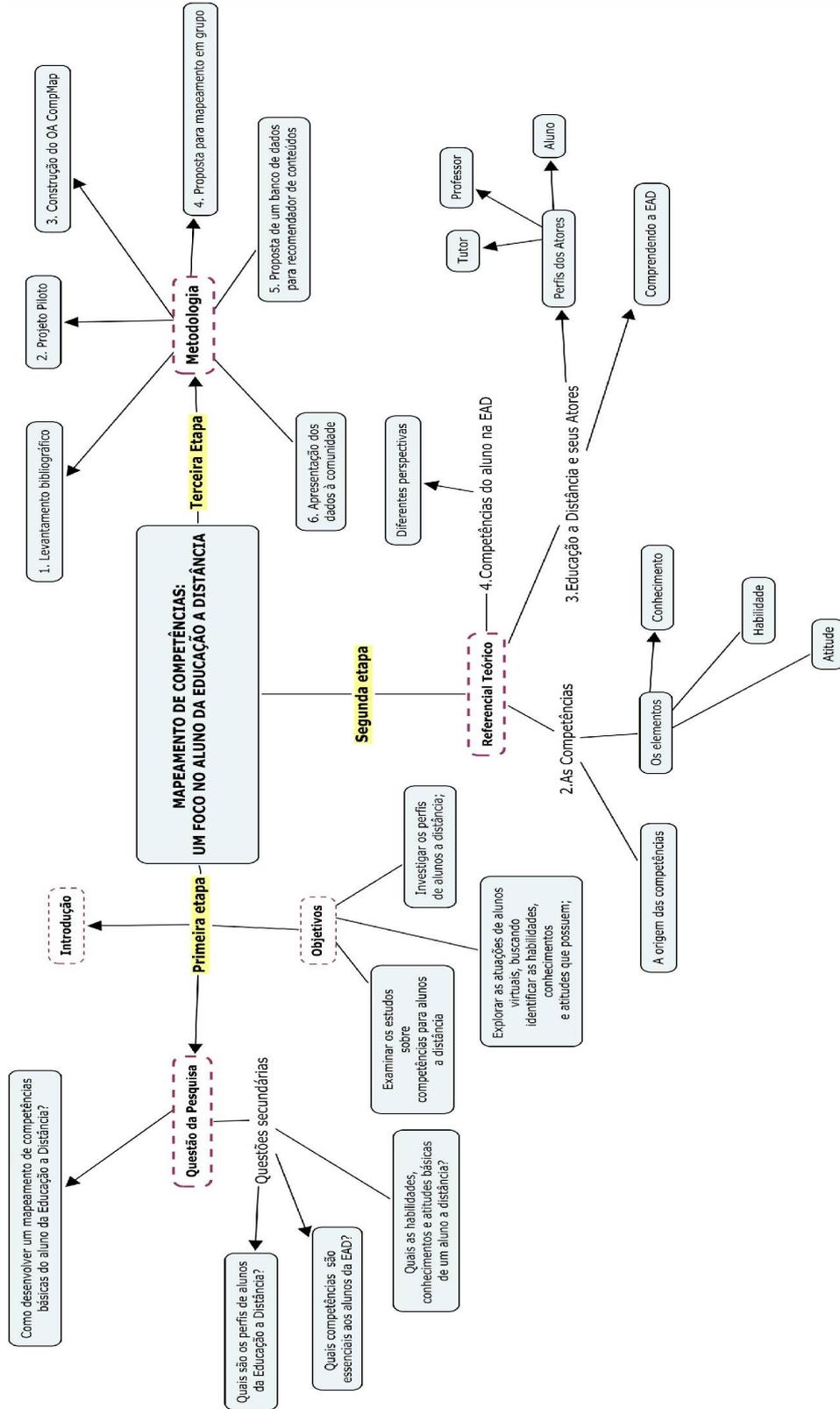


Figura 1 – Esquema Gráfico deste Trabalho

3 A EAD E SEUS ATORES

O presente capítulo é composto pela estrutura da EAD e seus atores: professor, tutor e aluno.

Na contextualização deste estudo, foram elencadas perspectivas referentes ao conceito de EAD, tanto de cunho internacional quanto em relação às leis e diretrizes relacionadas a essa modalidade no Brasil. Inicialmente, pretende-se elencar outros pontos relevantes e, na sequência, abordar os perfis dos envolvidos na EAD.

3.1 COMPREENDENDO A EAD

Por muito tempo, o ensinar e o aprender estiveram ligados ao aspecto presencial. A sala de aula, os alunos e o professor juntos, presentes, no sentido real, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, ou seja, com uma grande proximidade física. A EAD, no entanto, quebra essa presença física, produzindo uma nova concepção de Educação, com diferentes estratégias, materiais, espaços e tempos, tendo como principal característica a distância entre professor e aluno.

Litto e Formiga (2011), a fim de sintetizar a evolução da EAD mundial desde seus primórdios, resumem-na da seguinte forma: 1. Geração Correspondência: sob o predomínio de materiais impressos; 2. Geração Multimídia: material impresso, áudio, vídeo, computador, vídeo interativo (disquete e fita cassete); 3. Geração Teleducação: audioconferência, videoconferência, rádio e TV em rede; 4. Geração Aprendizagem Flexível: multimídia interativa *on-line*, *web* com acesso por internet, comunicação mediada pelo computador; e 5. Geração Aprendizagem Flexível Inteligente: multimídia interativa, “WWW” e internet, comunicação mediada pelo computador.

Em especial nas duas últimas gerações, com a Internet, possibilitou-se a expansão universal da EAD, tornando a aprendizagem à distância um processo mais dinâmico e, como descrevem Litto e Formiga (2011), sem fronteiras.

Para Moore e Kearsley (2008), a EAD não é apenas uma separação entre professores e alunos, e sim um conceito pedagógico focando as relações entre seus atores distanciados no tempo e no espaço. Esse distanciamento é compreendido pelo autor como **distância transacional**, na qual o aluno pode recorrer ao professor

caso necessite, mas deverá trabalhar de forma autônoma. Assim, é possível compreender a distância em duas categorias, diálogo⁷ e estrutura⁸.

Nessa perspectiva, toda estrutura e diálogo entre os participantes são afetados pelos atores do processo, por suas características, pelas formas de atuar nesse espaço, de se comunicar, de planejar e de compreender. Desta forma, nessa estrutura torna-se fundamental, aos que participam da modalidade a distância, a autonomia.

Em relação ao aluno, além da autonomia, Moore e Kearsley (2008, p. 1) mostram que:

Ser um aluno a distância também é diferente; a pessoa precisa ter aptidões distintas para o estudo e habilidades de comunicação diferentes; comumente, esse modo de educar agrada a um setor da população diferente daquele que frequenta [sic] escolas tradicionais. Conseqüentemente [sic], esses alunos precisam de diferentes tipos de suporte e de auxílio para diferentes problemas.

Para isso, na EAD não basta somente a utilização das TICs. Há a necessidade de uma aprendizagem sustentada por uma teoria de aprendizagem que justifique a metodologia de trabalho. Apenas transpor uma aula presencial para uma à distância, utilizando a lógica de um espaço físico real, é reduzir as possibilidades de inovação tecnológica e de uma aprendizagem efetiva.

Essa questão se refere à atuação do professor frente às diferentes possibilidades ao incorporar a tecnologia na EAD. Por isso, se faz necessário repensar a metodologia, os materiais e a forma de interação com os alunos para o ciberespaço, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e seus recursos.

É certo que as pessoas estarão cada vez mais envolvidas com a EAD, seja na escola, na universidade, em cursos de formação, por vezes como alunas e por vezes como formadoras. Por isso, a reflexão acerca dessa modalidade torna-se fator primordial para se projetar seus rumos futuros, auxiliando o pensar e o agir educa-

⁷ "O termo diálogo descreve uma interação, uma série de interações, tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem uma finalidade, é construtivo e é valorizado por cada participante." (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 241).

⁸ A estrutura são os elementos do curso, tais como: objetivos, conteúdos, material, entre outros aspectos.

cional. Além disso, é necessário compreender o perfil e a função de cada um que participa desta modalidade: professor, tutor e aluno.

No Brasil, os referenciais de qualidade da EAD (BRASIL, 2007) trazem um norte em relação às funções do professor e do tutor, bem como do aluno, nesse processo. O conceito de EAD propõe que todos os sujeitos envolvidos sejam responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, considerando sua capacidade de formação independente e autônoma, através de um processo interativo de troca de saberes e também através de uma mediação organizada, orientada e com critérios de avaliação definidos.

Desta forma, o uso das tecnologias na Educação deve estar apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes oportunidades de interação e, principalmente, a construção do conhecimento (BRASIL, 2007).

Assim, neste momento em que surge grande interesse pela EAD, é importante olhar não apenas para a tecnologia e suas possibilidades. É preciso refletir acerca dos papéis de professor, aluno e tutor, e suas mudanças em relação ao ensino e aprendizagem a distância.

3.2 PERFIS DOS ATORES DA EAD

Este subcapítulo pretende apresentar um panorama geral sobre os atores da EAD: o professor, o tutor e o aluno. Como o foco do estudo é o aluno dessa modalidade, pretende-se enfatizá-lo através do perfil delineado por meio da bibliografia.

3.2.1 Professor da EAD

O professor tem papel fundamental na EAD, pois a ele cabe a função de compreender as mudanças sociais e educacionais, a fim de organizar um planejamento de ensino para o aluno de acordo com as novas estruturas. Segundo Belloni (2006), “o papel que o professor assume na EAD é o de parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento.” Nesse sentido, acontece a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva, e o foco deixa de ser o ensino e torna-se a aprendizagem.

Assim, apresenta-se como essencial uma formação docente voltada para essas necessidades, a fim de preparar o professor para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas.

Buarque (2011) destaca que o professor do século XXI precisa se adaptar ao uso de sistemas de computação e terá que trabalhar em grupo, com pessoas de diferentes áreas. Além disso, também deverá ser capaz de reaprender permanentemente, não apenas técnicas de programação visual e de informática, mas também o conteúdo de suas matérias. Por último, ainda destaca que o docente terá que utilizar a mídia aberta não apenas para contrabalançar os prejuízos que esta provoca ao aprendizado, mas também para tirar proveito dos programas educacionais que ela possui.

Assim, com a atual sociedade informacional, as capacitações dos professores nesse contexto se fazem importantes. Essas formações vêm ao encontro das mudanças tecnológicas, que mostram a necessidade de se introduzir nos currículos escolares considerações sobre a EAD. Os professores devem ter em mente que tais saberes são caminhos reais e possíveis para se instaurar uma Educação de qualidade, sintonizada com a realidade em que vivemos.

Portanto, o perfil do professor muda, assim como o do tutor e do aluno. Essa questão propõe o repensar a respeito dos objetivos educacionais e do papel de professores e alunos.

Acerca dos estudos sobre a atuação do professor na EAD, Silva (2003) destaca o professor como o arquiteto do conhecimento, pois ele tem o papel de ser responsável pela criação de situações de aprendizagem por meio da tecnologia.

É necessário que o professor mude sua postura e atitudes. Gaspar (2004) trata das competências e pressupõe que os professores possuam determinados saberes, mas não deverão limitar-se a eles, pois na abordagem por competências necessita-se da ação, conforme será visto no capítulo quatro, sobre as competências. Assim, ao tratar da formação de professores, a autora aponta que é necessário pensar nesse processo com o olhar no atual contexto. Isso nem sempre ocorre, fazendo com que o professor tenha que buscar alternativas fora da formação, ou mesmo acabe adentrando a EAD sem a compreensão adequada.

Acerca dessa questão, Behar (2009) afirma que toda relação de ensino/aprendizagem é representada por um modelo pedagógico⁹ do professor. Assim como na modalidade presencial, o modelo do professor atravessa toda sua concepção de ensino e aprendizagem, pois:

Parte-se de um paradigma dominante que, em geral, influencia as teorias de aprendizagem vigentes, assim como outras teorias científicas. A partir dele, os sujeitos constroem um modelo pessoal próprio que é compartilhado com os pares, gerando, assim, um modelo pedagógico compartilhado. (BEHAR 2009, p. 22).

A partir do modelo pedagógico, com base na concepção epistemológica, o professor irá desencadear suas estratégias educacionais. A Figura 2 representa o processo de construção dos modelos pedagógicos.

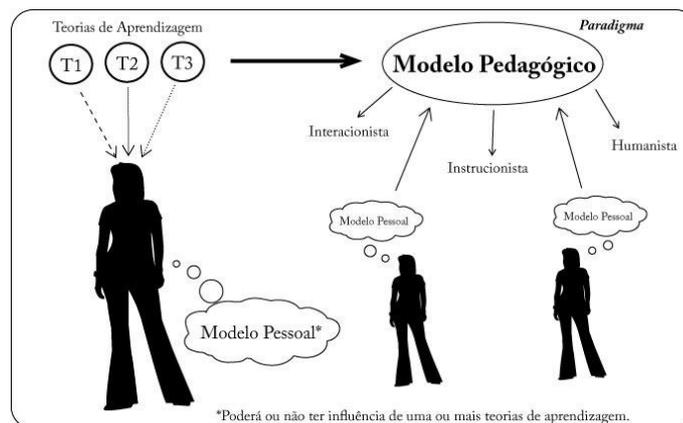


Figura 2 – Modelos Pedagógicos do Professor
Fonte: Behar, 2009, p. 23.

Portanto, para que o professor atue na EAD, deve construir um modelo pedagógico específico para esse tipo de modalidade. Behar (2009, p. 22-23) também menciona que:

[...] ao trazer para a discussão a EAD, a situação fica mais complexa ao se estabelecer um novo patamar para a palavra “modelo”. Nessa perspectiva, o conceito de modelo está vinculado fortemente às TICs e, particularmente,

⁹ “[...] os modelos são 'reinterpretações' de teorias a partir de concepções individuais dos professores que se apropriam parcial ou totalmente de tais construtos teóricos imbuídos em um paradigma vigente. Desta forma, o modelo construído muitas vezes recebe o nome de uma teoria (piagetiana, rogeriana, vygotskyana, skinneriana, etc.) ou de um paradigma (interacionista, humanista, instrucionista, etc.).” (BEHAR, 2009, p. 22).

aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizados como forma de mediação para promover a educação.

Assim, o conceito de modelo pedagógico mais focado na EAD é, de acordo com Behar (2009, p. 24), “um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo.” Neste sentido, os elementos essenciais ao modelo dessa modalidade são apresentados na Figura 3.

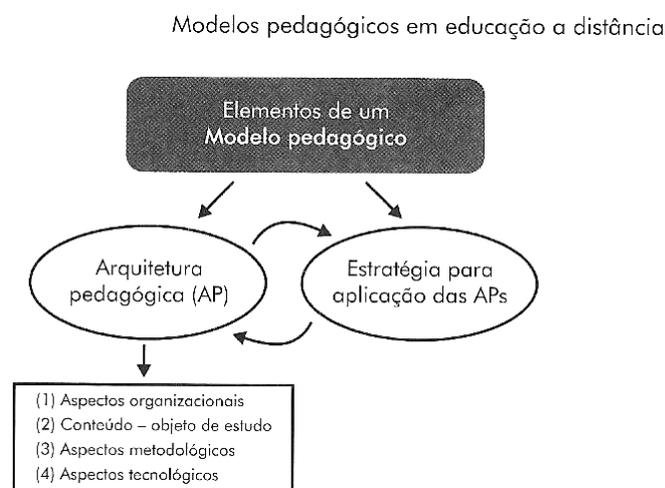


Figura 3 – Modelo Pedagógico da EAD
Fonte: Behar, 2009, p. 25.

Como se percebe no modelo, o cerne está nas Arquiteturas Pedagógicas (APs), que vêm realizar uma releitura de estratégias pedagógicas a fim de contribuir para a aprendizagem do aluno na EAD.

Para Behar (2009, p. 25), a AP, conforme Figura 4, é constituída da seguinte forma:

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

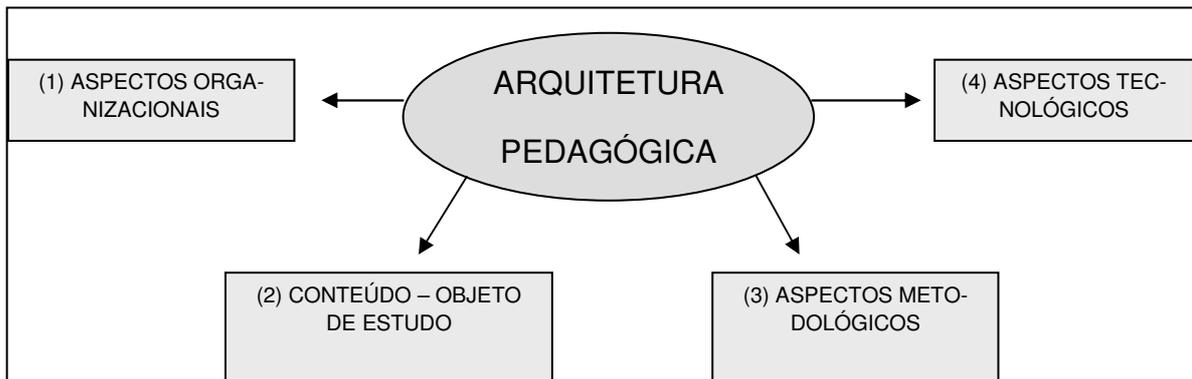


Figura 4 – Elementos da Arquitetura Pedagógica.
Fonte: Desenvolvido com base em Behar, 2009, p. 25.

O professor, nesse espaço, tem um papel essencial. propondo estratégias didáticas, através das quais o aluno conseguirá orientar-se quanto aos estudos e refletir sobre suas atividades. Nesse sentido, Behar (2009, p. 31) afirma que:

[...] as estratégias para aplicação das arquiteturas pedagógicas é que dão a dinamicidade às mesmas, ao permitir que uma determinada arquitetura possa contemplar diferentes estratégias de ação. [...] a estratégia de aplicação das APs como um ato didático que aponta à articulação e ao ajuste de uma arquitetura para uma situação de aprendizagem determinada (turma, curso, aula).

Assim, a AP na EAD tem a intenção de organizar, orientar e planejar o trabalho a distância. Para isso, o professor deverá realizar um planejamento claro, escolhendo intencionalmente os recursos de acordo com seus objetivos pedagógicos.

Quanto a esses aspectos, quando se muda a concepção de ensino e aprendizagem, o espaço e o meio, há uma mudança de atitudes e de comportamentos. Tais mudanças são, por vezes, aprendidas na prática, tanto pelos professores quanto pelos tutores e alunos, visto que a EAD, assim como as TICs, é consideravelmente nova. Para Peters (2004, p. 149):

Se estudantes e professores são encorajados a imaginar espaços reais de aprendizagem em espaços virtuais de aprendizagem como modelos, parece óbvio para muitos deles manter o comportamento de ensino e aprendizagem [...] e, na medida do possível, transpor isso para o espaço virtual de aprendizagem.

Portanto, as constantes mudanças revelam que o professor, por conseguinte, deve estar sempre motivando e promovendo condições favoráveis às trocas e à cooperação. Novamente Peters (2004, p. 72) afirma que:

Os professores têm que planejar tudo muito cuidadosamente com antecedência, porque têm que construir os artefatos que [...] têm que ser capazes de realizar funções de ensino necessárias. [...] têm que se manter informados e ficar totalmente conscientes do que está acontecendo no processo ensino-aprendizagem [...]. Têm que conseguir dados relevantes sobre o progresso deste processo e avaliá-lo constantemente. [...] Devem estar motivados e até ansiosos para ajudar os alunos a se tornarem independentes,. Acima de tudo, têm também de desenvolver o hábito de refletir sobre o modo especial como ensinam a distância.

Com isso, o desafio do professor na EAD é potencializar o desenvolvimento de ações e reflexões, procurando desenvolver uma formação integral do aluno, em conjunto com as ferramentas tecnológicas disponíveis. Assim, poderá utilizar propostas interdisciplinares, bem como a colaboração e a cooperação entre os sujeitos envolvidos.

Schön (1995, p. 85) afirma que “é impossível aprender sem ficar confuso.” A confusão é uma etapa do processo que poderíamos também chamar de desconstrução de certezas, na qual essa reflexão geraria uma nova reconstrução. Um caminho o qual não só o aluno deve percorrer, como também o professor.

Sabe-se que o número de recursos tecnológicos existentes na rede é imenso. Por isso é importante a busca, a pesquisa e a atualização, a fim de conhecer diferentes possibilidades para o ensino e aprendizagem do aluno, transformando-os em um processo atrativo e motivador.

Não há dúvida de que futuramente serão privilegiados os modos educativos à distância. Para que isso aconteça sem prejuízo, é importante que se saiba usar a tecnologia de forma correta, aliando-a à pedagogia, ambas a serviço da Educação. Para tudo isso ocorrer, é necessário que o professor tenha uma formação para utilizar as tecnologias. Coll e Monereo (2010) ao tratar desta questão afirmam que, na nova sociedade da informação, da aprendizagem e do conhecimento, o papel mais importante do professor é o de mediador, alguém que propicia auxílios educacionais ajustados à atividade construtiva do aluno, utilizando para isso as TIC.

Por fim, Tarcia e Cabral (2011), ao discorrerem sobre a atuação docente em relação à EAD, afirmam que talvez o professor nunca tenha assumido um papel tão importante e necessário como nos dias atuais. Contrariamente ao que se pensava, ou seja, que a tecnologia substituiria o professor, a verdade é que nunca o professor foi tão essencial no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o papel do professor não é o de apenas transmitir conhecimentos, mas sim motivar situações de aprendizagem, organizando tais experiências de acordo com seus alunos e possibilidades.

3.2.2 Tutor da EAD

Uma das diferenças entre o ensino presencial e o à distância é a presença do tutor que, em conjunto com o professor, participa do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o docente no que diz respeito ao acompanhamento da construção de conhecimento do aluno.

Existe uma grande discussão acerca do papel do tutor na EAD. Algumas perspectivas assinalam que o tutor tem a função de orientar e apoiar a aprendizagem dos alunos, mas não de ensinar. Schimid (2004, p. 278) afirma que:

[...] o tutor não ensina no sentido convencional da palavra, como também não dá aulas, nem produz materiais. Ele é a pessoa designada pela instituição para estabelecer contato com o aluno e, através de uma relação pessoal, facilitar a este o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional.

No entanto, Maggio e Litwin (2001, p. 99) afirma que “nas perspectivas pedagógicas atuais, [...] tanto o tutor como o docente são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino, e nesse aspecto não há distinções importantes no sentido didático.”

Desta forma, percebe-se a incerteza quanto ao papel realizado pelo tutor na EAD. Existe uma indefinição quanto a suas competências, devido ao caráter recente da sua atividade na EAD. Apresenta-se também como uma função em desenvolvimento, sendo que cada instituição organiza as atividades do tutor de acordo com as características que acredita serem adequadas para seu curso.

Em uma concepção de tutoria entre iguais, Duran e Vidal (2007) definem os tutores como “pessoas de grupos sociais similares, que não são professores profissionais, que ajudam a outras a aprender e que aprendem elas mesmas ensinando.”

Aretio (2001) afirma existirem três funções principais para o tutor: a orientadora, centrada na área afetiva; a acadêmica, relacionada ao aspecto cognitivo; e a institucional, referente ao relacionamento entre aluno e instituição.

Já Loyolla (2009) apresenta algumas atividades de tutoria: orientar sobre a melhor forma de utilização do material, solucionar dúvidas, realizar orientações individuais ou em grupo, orientar quanto ao uso dos materiais de aprendizagem e quanto ao uso adequado das mídias, assim como nos protocolos de comportamento e nas comunicações entre colegas, entre formadores e alunos, entre outras funções.

A intenção do tutor nos cursos a distância é promover qualidade no ensino através do suporte ao aluno, ocupando portanto um espaço indispensável nessa modalidade. A tutoria não é apenas dar atenção, também é realizar uma orientação acerca da aprendizagem do aluno, de forma organizada e planejada.

Preti (1996) já afirmava que o tutor será um dos grandes responsáveis pela efetivação do curso em todos os níveis. Ele estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sempre respeitando a autonomia dos mesmos.

Em algumas instituições, o tutor é chamado de tutor-professor ou professor-orientador, monitor, entre outros. No entanto, apesar dos diferentes nomes, sua função fica mais clara quando relacionamos o tutor a um docente que participa do processo, dá orientações e estabelece um contato mais direto com o aluno durante todo o curso.

Moreira (2009, p. 373-374) intitula o tutor como monitor pedagógico e afirma que ele:

[...] é o profissional que acompanha os participantes durante toda a trajetória de aprendizagem; comunica-se com eles sobre dúvidas na organização do tempo ou na execução das atividades, identifica dificuldades e busca soluções, elabora planilhas de acompanhamento, comunica-se com aqueles que não participam identificando as causas, estimula a participação dos alunos e acompanha a interação.

Já os *Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância* abordam a função do tutor desta forma:

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

Nesse recorte, além da importância do tutor, fala-se do tutor a distância e do tutor presencial. O tutor a distância auxilia o aluno e esclarece dúvidas monitorando e mediando o processo pedagógico das atividades a distância. Em conjunto com o professor, utiliza como ferramentas principais para interação e comunicação com os alunos os seguintes meios de comunicação: chat, fórum, email, telefone; além disso, tem como função promover a comunicação entre os colegas coletivamente, ou seja, colocá-los em contato no mundo virtual.

Já o tutor presencial, do polo, dará suporte presencialmente, terá horário pré-definido e, assim como o tutor a distância, deverá compreender o conteúdo e fazer parte das avaliações e reuniões. Também é responsável por incentivar no aluno o uso da tecnologia, a intensa busca por conhecimento e o olhar crítico.

Assim, percebe-se que ambos os tutores são extremamente importantes, pois um curso com uma estrutura organizada requer tutores tanto no suporte à distância quanto nos polos presenciais. Dessa forma, podem desenvolver um trabalho em conjunto, favorecendo o aluno e sua aprendizagem no decorrer do curso.

Como fator principal, o tutor deve compreender o perfil do aluno. Como aponta Bentes (2011) o corpo discente é bem diferente do presencial, sendo formado na maioria por alunos adultos, que precisam ter maturidade e determinação no estudo. Assim, o tutor deve ser um agente motivador e orientador, além de saber acompanhar, avaliar e ter conhecimento sobre os conteúdos, assegurando, e também facilitando, os feedbacks e a aprendizagem do aluno.

Esses são alguns aspectos com relação ao tutor. Percebe-se nos estudos acerca de sua função na EAD que existem diferentes perspectivas. Esse fator acarreta uma falta de compreensão da função e até mesmo de uma delimitação das atividades. No entanto, o tutor não é o foco deste estudo; por isso, não será realizada

uma análise aprofundada a respeito de seu papel na EAD nem das competências necessárias ao seu perfil.

3.2.3 Aluno da EAD

Todas as mudanças geradas pela tecnologia tiveram grande impacto na educação, modificando os espaços escolares, os ambientes de aprendizagem e os recursos utilizados para o ensino, bem como o perfil do aluno que chega à escola. A EAD, nesse sentido, também se reorganiza, incluindo as tecnologias e redefinindo sua estrutura de forma diferenciada à que já existia.

O perfil do aluno também sofre mudanças, e ainda estamos em uma fase de transição, na qual nem todos nasceram e cresceram junto às tecnologias. Pozo e Monereo (2010) chamam esse fenômeno de *Brecha digital* e afirmam que:

Da mesma maneira que existem jovens que estabelecem uma relação distante com as TIC, podemos encontrar pessoas de idade mais avançada que desde o começo entram na rede e, atualmente, suas formas de trabalhar, comunicar-se e pensar estão firmemente mediadas por sistemas informatizados. (POZO; MONEREO, 2010, p. 98)

Nesse sentido, existe uma diversidade de alunos, com diferentes perfis, gostos, conhecimentos, culturas e idades. Esse é o principal público da EAD; assim, toda essa gama de perfis de sujeitos dessa sociedade do conhecimento deve ser compreendida por aqueles que trabalham com a EAD.

Segundo os *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2007), o estudante é o centro do processo educacional. Já Notare e Behar (2009) acreditam que,

no início da EAD, toda a atenção estava voltada para o professor e para os recursos tecnológicos, enquanto que o aluno ficava como coadjuvante do processo. Hoje já se percebe que o aluno deve ser o centro e o foco da aprendizagem *on-line*.

O aluno da EAD, ou aluno virtual¹⁰, torna-se, portanto, o centro das atenções. O curso e os materiais, bem como a estrutura, são organizados e pensados para um perfil de aluno, o virtual. Segundo Paloff e Pratt (2004), “[...] saber quem é o aluno virtual e quais são suas necessidades *on-line ajuda* o professor a planejar um curso que atenda a tais necessidades e que seja verdadeiramente focado no aluno.”

Paloff e Pratt (2004) apresentam como recursos necessários ao aluno “a conexão com a tecnologia; treinamento e suporte acerca da tecnologia do curso; acesso a serviços como os do campus da universidade; serviços de apoio aos estudantes e ser informado com *feedbacks*, avaliações, e etc.”

Para Moore e Kearsley (2008), nem sempre o aluno virtual consegue adaptar-se a essa modalidade de Educação. Os autores afirmam também que:

Toda pessoa que participa da elaboração e do ensino de cursos precisa compreender as motivações do adulto para participar de um programa de aprendizado a distância e o que significa em termos de criação e veiculação de tais programas. Os adultos possuem muitas preocupações em suas vidas (trabalho, família, vida social), e a educação a distância precisa incluir essas preocupações como recursos na elaboração e instrução, e também como fontes potenciais de problemas que podem dificultar o estudo. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 197).

Além das questões pessoais, outro fator também pode influenciar e se apresentar como dificuldade aos alunos: a experiência com a tecnologia.

Prensky¹¹ (2001) descreve a relação das pessoas com a tecnologia, caracterizando dois públicos: os Nativos Digitais e os Imigrantes Digitais, cujas características estão descritas na Tabela 1. Esses termos distinguem as pessoas que incorporaram tardiamente as tecnologias digitais, migrando das tecnologias baseadas nos textos convencionais, daquelas que têm essas mesmas tecnologias como seu ambiente de desenvolvimento “natural”.

¹⁰ Entende-se por aluno virtual aquele que participa de cursos a distância.

¹¹ "Marc Prensky é especialista em tecnologia e educação pela escola de Artes e Ciências de Yale e pela Harvard Business School. Fundou a *Game2train*, uma instituição de ensino a distância que desenvolve *games* usados para ensinar, e escreveu diversos livros, entre eles: *Ensino com jogos digitais* (2001), *Mãe, não me amole, estou aprendendo* (2005) e *Ensinando nativos digitais* (2010)." (FANTAUZI, 2010, *on-line*). Site do autor: <<http://www.marcprensky.com/>>.

Tabela 1 – Características dos Nativos e dos Imigrantes Digitais

Nativos	Imigrantes
- Nascidos pós 1980;	- Nascidos pré 1980;
- Possuem conhecimento tecnológico;	- Estão aprendendo a lidar com a tecnologia;
- O que está na rede possui credibilidade;	- O que está impresso tem credibilidade;
- São multi-tarefas, fazem várias coisas ao mesmo tempo;	- Fazem uma coisa de cada vez - são lineares e sequenciais;
- O mundo do conhecimento é público;	- O mundo do conhecimento é particular;
- Leem e ouvem se gostam compram pela internet;	- Compram para ler e ouvir, sem saber se gostam ou não;
- Ajudam-se mutuamente através das redes sociais, e continuam se encontrando na rede;	- Não possuem tanta liberdade nos acessos, preferem se conhecer pessoalmente para depois acessar na rede;
- Desconfiam das autoridades;	- Acreditam nas autoridades;
- Demandam transparência;	- Aceitam a não transparência;
- Subvertem a hierarquia;	- Submetem-se às hierarquias normais;
- Preferem aparelhos com múltiplas funcionalidades.	- Perdem-se nestes tipos de aparelhos e preferem com apenas uma funcionalidade.

Fonte: adaptado de <<http://www.slideshare.net/vfaustini/nativos-2>>.

Guimarães (2011), ao tratar do nativo digital, afirma que as mudanças trazidas pela convergência digital transformam o aluno, fazendo com que ele precise reaprender como encontrar, selecionar, avaliar e hierarquizar a informação. Também diz que esse processo deve ser colaborativo, com o aprendente assumindo um papel ativo no processo de aprendizagem e não sendo apenas um receptor. Por último, diz que para dar conta dessa nova realidade, o processo de aprendizagem torna-se cada vez mais personalizado, focado nas necessidades e nos interesses individuais.

No entanto, os alunos da EAD, em sua maioria imigrantes digitais, buscam compreender melhor esse meio e se adaptar, pois foram acostumados com textos impressos, lineares e estáticos.

Portanto, a grande diferença entre os alunos nativos e imigrantes é a forma como aprendem, pois cada perfil tem uma relação diferente com a aprendizagem, principalmente ligada ao uso das tecnologias. Nessa perspectiva, torna-se visível o impacto gerado pelas TICs na cognição humana, principalmente sobre as formas de pensar e aprender. Pozo e Monereo (2010, p. 104) identificam cinco efeitos das tecnologias sobre a mente:

- 1) Criação de metáforas: novas formas de interpretar os fenômenos (ciberespaço, etc.)
- 2) Criação de novas categorias cognitivas;
- 3) Potencialização da atividade intelectual em geral;
- 4) Internalização dos modos e ferramentas simbólicas.

Pesquisas recentes, como a do professor David Nicholas¹² da University College de Londres, têm a intenção de compreender a mente e o processo cognitivo. No estudo desse autor, foi possível constatar que, devido ao uso da internet, os jovens perdem a capacidade de se concentrar. Isso se deve ao fato de que, ao se tornarem mais hábeis na realização de tarefas múltiplas, perdem o foco e a concentração, sendo esse apenas um dos aspectos relacionados à influência da internet sobre a cognição¹³.

Nem sempre é possível classificar os sujeitos em nativos e imigrantes digitais, em virtude do momento de transformação e democratização da tecnologia.

No Brasil, dados do Censo da Educação Superior de 2008 publicados pelo Inep (BRASIL, 2009) demonstram que havia 115 instituições com 647 cursos de graduação a distância, com um total de 727.961 alunos matriculados e 70.068 diplomados nesses cursos.

Uma pesquisa¹⁴ divulgada em 2010 pelo Comitê Gestor da internet no Brasil¹⁵ (CGI) mostra que mais de sete milhões de brasileiros já realizaram cursos a distância, utilizando a internet. O estudo excluiu aqueles que realizaram cursos utilizando outros meios tecnológicos, como vídeo ou rádio.

Constata-se, portanto, que o número de alunos e cursos a distância no Brasil tem crescido rapidamente. Desse modo, é importante conquistar o aluno, apresentar as inovações e as possibilidades da EAD, bem como identificar que competências são necessárias nesse processo. Assim, será possível antecipar e atenuar conflitos

¹² Professor e pesquisador da University College de Londres, estuda as tecnologias e tem como um dos focos de pesquisa o aluno virtual. Mais informações no site: <<http://www.ucl.ac.uk/infostudies/david-nicholas/>>.

¹³ A cognição é derivada da palavra latina *cognitione*, que significa a aquisição de um conhecimento através da percepção. A psicologia cognitiva estuda os processos de aprendizagem.

¹⁴ A pesquisa foi divulgada em maio de 2010, pelo site Agrosoft Brasil e pode ser acessada no seguinte endereço: <<http://www.agrosoft.org.br/agropag/214324.htm>>.

¹⁵ Site do Comitê Gestor da internet no Brasil: <<http://www.cgi.br/>>.

e situações-problema, aumentando a motivação, tão essencial e necessária no processo de ensino e aprendizagem.

Muitas vezes, o aluno da EAD chega com conceitos pré-concebidos sobre como funciona essa modalidade, como é ser aluno, como estudar, entre outros fatores. Salienta-se que os alunos a distância, normalmente adultos, frequentaram no mínimo onze anos no ensino presencial, sem sequer ter contato com as tecnologias.

Em outras palavras, eles chegam à modalidade a distância com concepções, estratégias e formas de atuar diferentes das que necessitarão. O rompimento dessas concepções não se dá de forma rápida, mas é um aprendizado, por vezes lento, do qual tanto professores como todos que fazem parte da EAD devem se ocupar.

Nesse sentido, Notare e Behar (2009 p. 182) afirmam que,

[...] para que o aluno tenha sucesso em um curso virtual é preciso automotivação e autodisciplina, pois o ambiente on-line é livre e, juntamente com a liberdade, deve haver responsabilidade, comprometimento e disciplina. Além disso, deve saber trabalhar em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e do curso. Sabendo que o professor é apenas o facilitador o aluno torna-se responsável pelo seu processo de aprendizagem.

O professor deve ter compreensão do potencial de seu aluno, de seus diferentes perfis e de suas competências. Portanto, aprender é uma construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos. Não é apenas receber informações, mas conseguir transformá-las, dar-lhes sentido. Assim, o ideal é que o aluno e o professor aprendam e ensinem, e, nessa relação, muitas são as circunstâncias que esses atores enfrentarão.

Desta forma, se os sentimentos e as emoções são fundamentais para esse envolvimento, devem ser pensadas estratégias que, ao mesmo tempo, priorizem o aluno e fortaleçam os laços de afetividade.

Acerca da questão sobre a relação entre formadores e alunos, essa deve ser mediada e incentivada pelos meios de comunicação, com encontros virtuais, trocas de mensagens e *feedbacks*. Segundo Notare e Behar (2009, p.181),

Alguns alunos exibem um comportamento excelente de comunicação no meio virtual, por serem ágeis no raciocínio e na escrita, enquanto outros permanecem apenas como observadores. Tais características dependem do perfil de cada aluno, considerando sua maturidade, sua autonomia, sua motivação, seu tempo disponível e sua facilidade de acesso. Por esse motivo, é importante diversificar as atividades, bem como incentivar os mais passivos, para que o maior número possível de alunos tenha experiências de sucesso no ambiente virtual. Assim, a comunicação virtual permitirá interações espaço-temporais mais livres, adaptação a ritmos diferentes dos alunos e maior liberdade de expressão a distância.

Nesse sentido, as questões levantadas neste capítulo acerca do perfil do aluno da EAD tiveram como principal intenção buscar na literatura estudos a respeito das características desse sujeito.

Um estudo recente¹⁶ (2010) do governo dos Estados Unidos aponta comparações entre alunos da educação presencial e a distância e afirma que os alunos a distância têm tido melhor desempenho. Certamente não podemos realizar comparações de sistemas diferentes; no entanto, aqui no Brasil, desde o ENEM de 2007 essas comparações já são realizadas, levando em conta os resultados de ambas as modalidades. Em média, o ensino a distância tem demonstrado melhores resultados

Ao final sabe-se, por meio do Censo EaDbr 2010 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2010), que o atual aluno da EAD é adulto, tem pouca familiaridade com as tecnologias e tem, em sua maioria, família e emprego. Desta forma, tais aspectos precisam ser levados em conta e analisados a fim de fundamentar o mapeamento de competências para esse público.

Assim, este capítulo, ao apresentar um panorama sobre a EAD e seus atores, teve como objetivo mostrar o contexto atual acerca dessas temáticas. A continuação se dará com o próximo capítulo, onde será tratado o conceito de competência, buscando as relações com a EAD e o aluno dessa modalidade.

¹⁶ O estudo completo pode ser visualizado no seguinte endereço: <<http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>>.

4 AS COMPETÊNCIAS

Este capítulo está dividido em três subcapítulos. O primeiro realiza uma passagem histórica sobre o conceito de competências. O segundo apresenta seus elementos constituintes: conhecimentos, habilidades e atitudes. Destaca-se ao final a questão da mobilização da competência.

4.1 A ORIGEM DAS COMPETÊNCIAS

Inicialmente, sabe-se que o termo teve origem no âmbito empresarial, onde a palavra determina uma pessoa capaz de realizar certas atividades com eficiência. Etimologicamente competência nasce do mesmo étimo latino que competição, ambas tem raiz na expressão indo-europeia *pot (pet)*, lançar-se contra e *competere*, encontrar-se no mesmo ponto, estar adequado a, reunir condições (ORIGEM DA PALAVRA, 2005, *on-line*).

Nesse sentido, fica clara a proximidade com a área profissional, na qual a exigência de competitividade, baseada em todas as mudanças sociais e econômicas, é desenhada naturalmente na vida das pessoas. De acordo com Chiavenatto (2000, p. 20): "As pessoas não são recursos que a organização consome, utiliza e que produzem custos. Ao contrário, as pessoas constituem um fator de competitividade, da mesma forma que o mercado e a tecnologia".

Nesse campo, ser profissional, competitivo e competente são expressões ligadas às pessoas mais capacitadas e eficientes, sendo esses os conquistadores dos melhores espaços profissionais. Le Boterf (1995) afirma que "[...] competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado."

A origem da competência no contexto profissional surge, de acordo com Fleury e Fleury (2001), em 1973 nos Estados Unidos com McClelland¹⁷ Os autores também afirmam que a "[...] competência é uma característica subjacente a uma

¹⁷ David McClelland foi professor da Universidade de Harvard, era psicólogo e ficou reconhecido internacionalmente por seus conhecimentos sobre motivação e sucesso. Também foi considerado estudioso da gestão por competências.

pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação”. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

Nessa mesma perspectiva americana, com foco no indivíduo, por volta dos anos 80, reforça-se a ligação entre a competência e a função estabelecida no cargo ou posto de trabalho. Observa-se, assim, que ser competente depende do desempenho profissional do sujeito. Por outro lado, ser incompetente é não ter competência na função, ou seja, o sujeito não tem qualificação profissional suficiente.

O conceito de qualificação, para Manfredi (1999), relaciona-se ao modelo taylorista-fordista.¹⁸ Nessa perspectiva, tem-se o mercado de trabalho baseado em um processo de preparação para cargos e funções operacionais.

Dessa forma, aqueles que possuem melhor escolaridade ganham posições de liderança, ou seja, níveis hierárquicos mais altos. Para Fleury e Fleury (2001, p. 185)

[...] enquanto prevaleceu o modelo taylorista e fordista de organização do trabalho e de definição das estratégias empresariais, o conceito de qualificação propiciava o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional indivíduo-organização. A qualificação é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional.

Segundo Gaspar (2004) e Fleury e Fleury (2001), outro momento marcou, na França, o surgimento do conceito de competência, no início dos anos 70. Através do *Movimento de maio de 1968*¹⁹, questionou-se o conceito de qualificação e o processo de formação profissional, e o termo qualificação foi substituído por competência. Nessa situação, buscava-se aproximar o ensino profissional da realidade das empresas, proporcionando melhor capacitação aos trabalhadores.

Gaspar (2004) ainda apresenta a origem da competência nos Estados Unidos, após a Segunda Guerra Mundial, quando os ex-soldados que retornavam ganhavam certificados de competências, substituindo as qualificações escolares.

¹⁸ "Esse modelo baseava-se na produção de volumes crescentes. ritmo intenso de produção, crescimento sem controle, centralização e especialização do trabalho; O modelo taylorista-fordista sofreu inúmeras críticas, pois o mesmo apresentava problemas quanto à motivação dos colaboradores, comprometimento, criatividade, burocracia e queda de produtividade." (MEIRIM, 2006, *on-line*).

¹⁹ "O movimento de Maio de 1968 na França foi uma grande onda de protestos que teve início com manifestações estudantis para pedir reformas no setor educacional. O movimento cresceu tanto que evoluiu para uma greve de trabalhadores que balançou o governo do então presidente da França, Charles De Gaulle". (Fonte: <http://mundoestranho.abril.com.br/historia/pergunta_286927.shtml>)

Tal fato teria acontecido antes de 1970, sendo portanto anterior à situação apresentada por Fleury e Fleury (2001) nos Estados Unidos em 1973, com o foco na qualificação profissional do trabalhador.

A respeito dessa concepção de competência, com as mudanças sociais e econômicas houve o enfraquecimento do conceito como sinônimo de qualificação. Segundo Kuenzer (2003, p. 2),

Há, pois, uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao se pretender a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico.

Esta nova exigência para a inclusão é que torna relevante o estudo do novo conceito de competência a partir dos interesses dos que vivem do trabalho, embora esta categoria tenha sido reconstruída a partir das demandas do processo de reprodução ampliada do capital no regime de acumulação flexível.

Nessa perspectiva, segundo Gaspar (2004), o conceito de competência surge na área educacional a partir de estudos realizados no Canadá, Suíça e Bélgica, no início dos anos 90.

Gaspar (2004) ainda acrescenta que, por meio desse movimento na área da Educação, e com a intenção de definir e delimitar o conceito a ser utilizado, se realizou um levantamento das palavras mais utilizadas como sinônimo de competência. No entanto, tais expressões não tinham o mesmo significado e provocavam confusões. As palavras elencadas como mais frequentes foram: objetivo, habilidade, conhecimento, aptidão e capacidade.

O conceito de competências, portanto, demonstra ir além de conhecimentos, aptidões ou habilidades. A competência é compreendida como a mobilização desses recursos, que dependerão da experiência pessoal, da formação psicológica, cognitiva e afetiva da pessoa, bem como da situação em que a pessoa está inserida.

Ainda hoje, existe muita incerteza sobre a forma como as competências devem ser e estão sendo aplicadas na Educação, pois por vezes demonstram diferentes sentidos, que são até mesmo contraditórios.

Segundo Tardif (*apud* BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 36) “[...] a competência é um sistema de conhecimentos, declarativos [...], condicionais [...] e processuais [...], organizados em esquemas operatórios que permitem a solução de problemas”.

Para Perrenoud e Thurler (2002) afirmam que a competência é aptidão para enfrentar de forma eficaz uma família de situações, mobilizando a consciência de maneira cada vez mais rápida e criativa.

Já Zabala e Arnau (2010, p. 37) apresentam a competência como

[...] a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Tal perspectiva é a adotada neste trabalho.

No Brasil, o conceito de competência direcionada à Educação é incorporado, no ano 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, a qual afirma que o currículo do Ensino Médio deve orientar o desenvolvimento de competências para cidadania.

O parecer CNE/CEB 16/99²⁰, que trata das diretrizes curriculares para a Educação profissional, apresenta a reforma curricular da formação profissional. Aqui o conceito de competências é entendido como: “[...] a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 1999a).

No ano de 2001, o parecer CNE/CP 9/2001²¹ acerca da formação de professores, traz como foco central o desenvolvimento de competências. O parecer afirma que: “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001, p. 29).

Na perspectiva do parecer,

²⁰ O parecer 16/99 pode ser acessado pelo *site*:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>.

²¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

[...] a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (BRASIL, 2001, p. 29)

O ENEM²² (Exame Nacional do Ensino Médio), realizado pelo MEC (Ministério da Educação), desde o ano de 1998 é aplicado a fim de avaliar o desempenho dos estudantes. Essa avaliação tem como base cinco competências. 1- Dominar linguagens; 2- Compreender fenômenos; 3- Enfrentar situações-problema; 4- Construir argumentações; 5- Elaborar propostas. Aqui a competência é compreendida como:

[...] modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1999b, p. 7).

Percebe-se a utilização exagerada do termo, o que de certa forma gera empregos errôneos, modismos e, por fim, confusões.

Santomé (2010) faz uma crítica sobre a incorporação de conceitos como meros slogans de modismos, o que acaba desfigurando por completo o seu significado. Segundo ele,

Pensa-se que basta introduzir nas legislações determinados conceitos, apresentando-os como mais atuais e relevantes, para que o corpo docente se sinta estimulado a adotá-lo; que modifique todas as suas práticas e rotinas, e até mesmo seus conhecimentos adquiridos e reconstruídos durante seus anos em sala de aula, pela influência dessas novas filosofias. (SANTOMÉ, 2010, p. 161)

Portanto, é preciso saber diferenciar esses modismos, e entender realmente que mudanças e novas perspectivas o conceito de competências na Educação vem trazer. Assim, o que é desenvolver e construir competências? Perrenoud (1999, p. 35), diz que “[...] a maioria dos conhecimentos acumulados na escola revela-se inútil na vida cotidiana, sobretudo porque os alunos não são exercitados para servirem-se deles em situações concretas.”

²² Site do ENEM: <<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>>.

É notável em muitas salas de aula a falta de adequação dos conteúdos escolares com a vida real dos alunos. Todo esse movimento em prol das competências quer justamente quebrar esta dicotomia que toma conta de nossas salas de aula.

Zabala e Arnau (2010, p. 17) afirmam que:

O uso do termo competência é uma conseqüência [sic] da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Porém, os que já vêm trabalhando por meio das competências muitas vezes colocam em xeque esse conceito. Afinal, o que é uma competência? E o que representa ser competente hoje?

Le Boterf (*apud* DOLZ; OLLAGNIER, 2004a, p. 13) afirma que “[...] a competência se encontra na encruzilhada entre a formação profissional, a situação de formação e a biografia do indivíduo.” Desse modo, ao adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes, o aluno precisa se beneficiar deles para sua vida em geral, seja no âmbito profissional, acadêmico ou pessoal. Para isso, precisa compreender como mobilizar essas competências e seus elementos nas diferentes situações, já que uma competência pode ser utilizada em diferentes contextos.

Assim, é preciso compreender, portanto, a que perspectiva a competência está vinculada, buscando contextualizá-la e utilizá-la de forma coerente na Educação, já que a grande problemática no viés educacional é sua associação com o desempenho final do sujeito. Na Educação, há que se pensar em todo o processo de desenvolvimento e mobilização da competência e não apenas no resultado. Assim,

É como se o termo competência se situasse em um determinado nível de complexidade que permitiria ultrapassar as noções de capacidade, qualificação, *savoir-faire*, etc., integrando-as todas; ter certos conhecimentos, teóricos ou práticos; ter a capacidade de mobilizar alguns saberes, alguns recursos na ação; ter uma representação correta da situação, de seus desempenhos...; tudo isso nos permitiria a construção de competências. (DOLZ; OLLAGNIER, 2004a, p. 12)

Diante desse histórico acerca do conceito de competência, percebe-se, de acordo com a Figura 5, o movimento de constituição e compreensão desse termo. A

partir das diferentes perspectivas e estudos, cada área buscou delimitar seus interesses em relação à competência, propondo sua incorporação a fim de conduzir mudanças nos contextos em que foi inserida.

Histórico

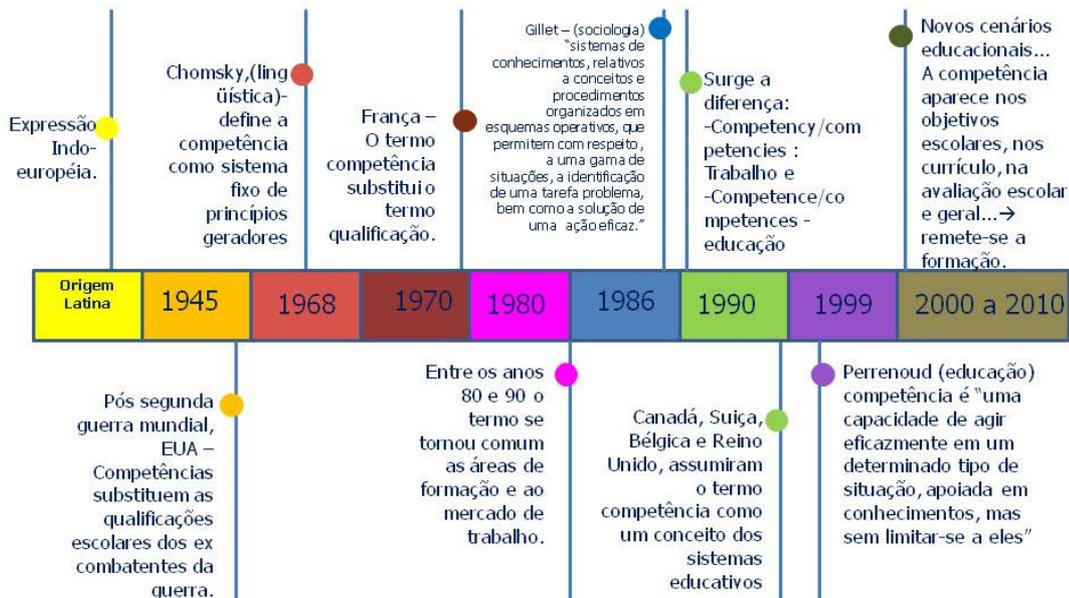


Figura 5 – Linha do Tempo da Competência
Fonte: Construído pela autora com base referencial teórico

Desse modo, as competências representam uma mudança, que tem provocado o repensar acerca da formação das novas gerações. Pensar nas competências ligadas ao aluno da EAD é uma reflexão frente ao processo que perpassa não apenas a formação profissional do indivíduo, mas também sua constituição subjetiva.

Perrenoud (2004) aponta que, “[...] na construção de competências, distinguem-se dois momentos: a aquisição de recursos e a aprendizagem da sua mobilização.” Portanto, a Educação tem papel fundamental tanto na construção desses recursos aqui tratados como na promoção de sua mobilização. Para isso, é preciso repensar os objetivos de aprendizagem, os dispositivos de ensino e os princípios nos quais a Educação está pautada.

A partir dessas diferentes definições de competências, é possível perceber pontos comuns acerca do conceito, tais como:

- a) Atuação do sujeito em situações novas e complexas;

- b) Mobilização de recursos, que depende do fato de o sujeito estar ou não disposto a resolver o problema, ou seja, com atitudes determinadas e intenção;
- c) Domínio de procedimentos na ação a ser realizada;
- d) A ação deve ser inter-relacionada, pois depende do conjunto de recursos ou domínios do sujeito, não apenas dos conhecimentos, mas da sua experiência, da sua atitude, etc.;
- e) Os recursos compreendem, portanto, três elementos fundamentais: conhecimentos, habilidades e atitudes.

A análise desses pontos compõe o conceito de competência como a mobilização de recursos com a intenção de resolver um problema novo e complexo. Nesse sentido, é preciso compreender os elementos que compõem a competência (conhecimentos, habilidades e atitudes), e de que forma ocorre a mobilização destes.

Portanto, não é suficiente apenas entender o que é uma competência; é necessário conhecer todo o processo, partindo dos elementos até a mobilização desses recursos.

4.2 OS ELEMENTOS

Os elementos da competência, de acordo com a Figura 6, correspondem ao conjunto de recursos que uma determinada pessoa dispõe. Segundo Perrenoud, (1999) “[...] uma competência pressupõe a existência de recursos [...]. Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras.”



Figura 6 – Elementos da Competência
Fonte: Construído pela autora

Logo, entende-se que a maioria de nossos recursos podem ser utilizados ou reutilizados em diferentes contextos; ou seja, estão a serviço de muitas intenções diferentes.

Não é possível elencar todos os conhecimentos, habilidades e atitudes de um sujeito, pois isso depende de suas vivências e aprendizagens, entre outras questões. No entanto, é preciso que esses recursos se manifestem ao serem mobilizados. Se não há recursos a mobilizar, não há competência; e se há recursos, mas não é possível mobilizá-los a tempo, é como se não existissem (PERRENOUD, 2001 2005; PEREIRA, 2005)

O caráter dinâmico da competência relaciona-se aos elementos que se modificam ou se transformam de acordo com as mudanças socioculturais. Assim, torna-se importante compreender cada um dos elementos e suas características.

4.2.1 Conhecimento

O conhecimento é parte essencial da competência e está inter-relacionado com a atitude e com a habilidade. Por isso, apenas o conhecimento não é suficiente para proporcionar um resultado a uma situação complexa.

Existem abordagens que diferenciam o conhecimento do saber. O saber seria “tudo que um ser humano pode saber aprender.” Nessa perspectiva, o conhecimento

seria “os conhecimentos em ato”, segundo Vergaud (1990), ou os esquemas de pensamento e de ação, de acordo com a perspectiva piagetiana.

Perrenoud et al. (2001, p. 18), em sua abordagem sobre conhecimento e saber, afirma:

Para mim, saberes e conhecimentos são *representações organizadas do real*, que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar, às vezes antecipar ou controlar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos, mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir da observação. (grifo nosso.)

Acerca dessa dicotomia, acredita-se ser importante diferenciar os saberes e os conhecimentos. No entanto, aqui não será possível tratar desse ponto, já que existe uma gama de questões interligadas a esses conceitos, sendo necessário um aprofundamento teórico a respeito da temática.

Sobre o elemento conhecimento, Zabala e Arnau (2010, p. 49) afirmam que:

[...] sabemos que para ser competente em todas as atividades da vida é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais) embora eles não nos sirvam de nada se não os compreendermos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso devemos dominar um grande número de procedimentos. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação, e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico.

Nessa mesma perspectiva, para Le Boterf *apud* Alberici e Serreri (2005, p. 84, tradução nossa):

Ter conhecimentos, inclusive elevados [...] não é suficiente para ser definido como competente; [...] Uma pessoa pode ter o melhor raciocínio e não saber utilizá-los no momento oportuno, [...] o mundo está cheio de pessoas que possuem bons conhecimentos [...], porém não sabem utilizá-los.²³

²³ Texto original: "Tener conocimientos, incluso elevados [...] no es suficiente para ser definido como competente; [...] Una persona puede tener los conocimientos más profundos de razonamiento y no saber utilizarlos en el momento oportuno. [...] el mundo está lleno de personas que poseen buenos conocimientos [...] pero no saben utilizarlos."

Com relação ao processo de construção do conhecimento, ligado à aprendizagem e à Educação, considera-se aqui o enfoque construtivista de Piaget²⁴. Tal perspectiva acredita que a construção do conhecimento se dá através da interação entre o sujeito e o meio (objeto) e de suas estruturas. Assim, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como da relação dele, sujeito, com o objeto. Assim, "[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas". (PIAGET, 1976 *apud* FREITAS, 2000, p. 64)

Dessa forma, os conhecimentos são adquiridos em um processo de confronto físico ou mental com o objeto, provocando o desequilíbrio do sujeito, resultando em uma assimilação e acomodação, gerando ao final uma adaptação.

Portanto, a construção do conhecimento se dá em um processo contínuo e de caráter dinâmico. Essa característica, também ligada à competência, demonstra que apenas memorizar não é suficiente para obter conhecimento. Quanto a isso, Zabala e Arnau (2010, p. 47) afirmam que:

Aprender conhecimentos implicava a memorização e a reprodução mais ou menos literal de textos, definições e enunciados com uma visão acumulativa e enciclopédica do saber. O descrédito de uma aprendizagem baseada na memorização mecânica significou uma notável desvalorização dos conhecimentos.

Para Luckesi e Passos (1996, p. 15), o conhecimento é:

[...] explicação/ elucidação da realidade e decorre de um esforço de investigação para descobrir aquilo que está oculto, que não está compreendido ainda. Portanto, só depois de compreendido em seu modo de ser é que um objeto pode ser considerado conhecido. Adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informações, mas utilizando-se destas para desvendar o novo e avançar, porque quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatório será a ação do sujeito que a detém.

²⁴ "Construtivismo é, portanto, uma idéia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo". (BECKER, 1994, p. 89).

A partir do apontamento de Luckesi e Passos (1996), faz-se necessário elucidar a diferença entre informação e conhecimento. Castells (1999) afirma que, embora o conhecimento e a informação sejam elementos decisivos em todos os modos de desenvolvimento,

[...] o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão de informação tornam-se as fontes fundamentais da produtividade e do poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. (CASTELLS, 1999, p. 186)

Essa crescente massa de informação, ou, como chama Rioy Ascoot *apud* Lévy (1999), “dilúvio da informação”, é um fenômeno que se desenvolveu a partir das TICs. Entretanto, a questão que se coloca é como toda essa informação disponível pode ser utilizada de forma a construir uma inteligência coletiva²⁵.

Essa inteligência se constitui a partir dos conhecimentos de diferentes pessoas, postados em um mesmo lugar, com a intenção de tornar visível o conteúdo a todos. Um processo de democratização. Assim,

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. (CASTELLS, 1999, p. 2).

"Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção". (CASTELLS, 2000, p. 51).

Nessas perspectivas, entende-se que o conhecimento é construído através das relações com o meio. Não é sinônimo de informação ou de saberes. Este estudo entende o conhecimento a partir da visão construtivista de Piaget (1987): “[...] o ponto essencial de nossa teoria é o que o conhecimento resulta de interações entre o

²⁵ "A inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em mobilização efetiva das competências." (LÉVY, 1998, p. 28.).

sujeito e o objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles.”

Nesse sentido, tem-se a construção do conhecimento do sujeito sobre o objeto²⁶, sendo uma construção, reconstrução em um constante movimento de espiral.

4.2.2 Habilidade

A habilidade é o elemento da competência que demonstra aquilo que o sujeito sabe e pode aprender. Está relacionada à aplicação produtiva do conhecimento. Gagné, Briggs e Wager (1988) destacam ainda que as “[...] habilidades podem ser classificadas como intelectuais e motoras ou manipulativas.” As intelectuais abrangem essencialmente processos mentais de organização e reorganização de informações. Já as motoras ou manipulativas são utilizadas fundamentalmente quando se exige uma coordenação neuromuscular.

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), “[...] habilidade significa destreza, disposição, sendo qualidade ou característica de quem é hábil.” Já Moretto (2002) exemplifica habilidades como “[...] identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular.” Para a habilidade, segundo Demo (1995) “[...] argumentar é fundamental, uma vez que possibilita o saber fazer e não o simples fazer.” Assim, o autor define: – Fazer – como/treinamento; – Saber fazer – por que/ argumentação. No entanto, Demo (2010) utiliza o termo habilidade como sinônimo de competências. Além disso, afirma o seguinte:

Prefiro o termo habilidade e vou usá-lo neste livro, não porque não tenha defeito- todo conceito é limitado pelo ponto de vista do observador, sua multiculturalidade/história, seu foco eventual - mas porque permite realçar a iniciativa pessoal e coletiva, orientando a construção da autonomia para contextos mais éticos. (DEMO, 2010. p. 7)

Por outro lado, outros autores entendem que a habilidade é algo automatizado, como aponta Moretto (2002): “[...] as habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida.”

²⁶ Cf. Becker, 1999, p. 74: "o objeto ou *objectum*: o que está em oposição ao sujeito, como diferente, como outro. Objeto é, pois, apenas isso: o não-sujeito."

Por isso, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Ainda para Moretto (2002): “[...] as competências são compreendidas como conjunto de habilidades de uma determinada função.”

Assim, para Monereo (2005, tradução nossa): “[...] uma habilidade seria o resultado de uma capacidade que se desenvolveu graças ao uso da técnica concreta [...] No entanto, as habilidades são empregadas ao se realizar tarefas rotineiras e são utilizadas com um baixo nível de controle consciente”²⁷.

Portanto, uma habilidade pode ser construída, por meio da prática, bem como sofrer alterações de acordo com o contexto sociocultural e cognitivo do sujeito.

Sabe-se que o conceito de habilidade também possui diferentes olhares e perspectivas. Perreound (2000) afirma que “[...] em geral a habilidade é menos ampla que uma competência, por isso ela é entendida por muitos autores como um dos elementos da competência.” Nesse sentido, diferentes habilidades compõem uma ou mais competências, ou seja, elas são utilizadas em diferentes situações. —

Portanto, esse seria o conceito de habilidade mais próximo ao elemento da competência que se está constituindo neste estudo. Assim, as habilidades seriam tanto as que apresentam processos mentais/cognitivos como motores e técnicos.

Neste estudo, entende-se que, ao utilizar um computador, são necessárias algumas habilidades técnicas. Exemplos disso incluiriam mexer no mouse, saber ligar, desligar, digitar. Essas seriam habilidades que, em conjunto com um conhecimento e uma atitude, poderiam auxiliar em situações que surjam no uso diário dessa ferramenta.

Esse exemplo mostra a diferença entre um conhecimento e uma habilidade, pois uma máquina programada para realizar certas atividades mecânicas, como nas indústrias, pode ser tão hábil quanto o trabalho humano nas questões de precisão e rapidez. No entanto, somente habilidade não resolverá situações distintas daquelas programadas. Assim, nessa perspectiva, a habilidade não é uma competência, mas é um dos seus elementos essenciais.

²⁷ Trecho original: “una habilidad sería la resultante de una capacidad que se ha desarrollado gracias al uso de una técnica concreta. [...] Sin embargo, las habilidades se emplean para enfrentarse a tareas rutineras y se emplean con un bajo nivel de control consciente.”

4.2.3 Atitude

Para Penha (2008), “atitude é um estado mental.” É intenção, é querer, ou seja, é a manifestação da vontade, que cria prontidão para o comportamento positivo ou negativo. Nasce da nossa mente através da nossa maneira de pensar.

É um sentimento ou a predisposição da pessoa, que determina a sua conduta em relação aos outros, ao trabalho ou a situações. (UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL²⁸, 2004).

Para alguns, a atitude chega a ser mais importante que os conhecimentos e as habilidades, pois a ela é dado o caráter de comportamento, formas de ser e agir, que denota uma intenção, uma vontade. Está relacionada com afetividade, emoções e sentimentos, que conduzem a uma ação, a qual pode ser positiva ou negativa, o que dependerá da personalidade do sujeito, da forma de agir e da intenção para o momento.

Segundo Chapman (1998) as principais vantagens de uma atitude positiva são: 1) entusiasmo; 2) criatividade; 3) bom humor; e 4) perspectiva alegre e respeitosa.

O foco da atitude até este momento apresenta aspectos referentes aos comportamentos das pessoas em uma ação profissional, correspondendo ao empreendedorismo.

Na perspectiva da psicologia social²⁹, a atitude é um conceito bastante estudado, e é tratada como uma predisposição para responder a um objeto e não a uma situação relacionada a ele.

Assim, a atitude é um estado de prontidão organizado pela experiência, que exerce uma influência diretiva e dinâmica sobre as respostas de um indivíduo diante de determinados objetos ou situações (ALPORT *apud* TRIANDIS, 1971).

²⁸ Site da instituição: <<http://www.bb.com.br/portallbb/home1,139,139,23,0,1,8.bb>>

²⁹ A psicologia social "se preocupa fundamentalmente com os comportamentos que individualizam o ser humano, porém, ao mesmo tempo, procura leis gerais que, a partir das características da espécie, dentro de determinadas condições ambientais, prevêem [sic] os comportamentos decorrentes". (LANE, 2009, p. 8).

Nessa perspectiva, a atitude é colocada como uma habilidade afetiva e constitui um complexo objeto de estudo da Psicologia Social, e por isso comporta um grande número de definições.

Para Guilford *apud* Colares, Troncon e Figueiredo (2002) “[...] a atitude é uma disposição pessoal comum aos indivíduos, mas provida em graus diferentes, a qual os impele a reagir a objetos, situações ou proposições em moldes que podem ser considerados favoráveis ou desfavoráveis.”

Segundo Lambert e Lambert (1996) “[...] uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a objetos, pessoas, grupos e questões sociais ou a qualquer acontecimento no meio.” Nessa perspectiva, a atitude é constituída por três elementos: 1) O elemento cognitivo (pensamentos e crenças); 2) O elemento afetivo (sentimentos e emoções); e 3) O elemento comportamental.

Rodrigues (1994) define as atitudes como “conjunto das crenças, sentimentos e tendências comportamentais dos sujeitos frente a um determinado objeto social.”

Diante de todos esses elementos, entende-se que são as atitudes que determinam como os indivíduos se posicionam em relação aos outros e aos acontecimentos. É em função delas que se avaliam sentimentos, comportamentos e escolhas. Desta forma, muitos estudos têm demonstrado, exaustivamente, que as atitudes antecedem ao comportamento.

Portanto, a atitude é uma tomada de posição e uma predisposição a certas reações, o que interfere na própria maneira de perceber e definir uma opinião, o que é confirmado por Mucchielli (1978).

Diante desse contexto, o processo de desenvolvimento de uma atitude é compreendido como um esquema mental, desenhando o comportamento do processo de interação humana, que se dá pela socialização e comunicação. Nesse processo, a atitude é um dos elementos que resultam no comportamento.

O comportamento, de acordo com a Figura 7, é a organização de processos cognitivos, afetivos, experiências, afetos, emoções, crenças e valores, entre outros.



Figura 7 – Processo de Interação Humana
Fonte: Sammartino, 2009.

Por fim, a atitude determina comportamentos. No entanto, um comportamento depende de outros fatores, e não há limites para as diferentes atitudes que as pessoas podem ter. Assim, a atitude pode ser compreendida como a motivadora da ação.

4.3 A MOBILIZAÇÃO

Le Boterf (1995) afirma que a “[...] alquimia existente na mobilização ainda continua sendo uma terra incógnita.”

A mobilização de recursos é a metáfora utilizada para exemplificar como os elementos do CHA (conhecimentos, habilidade e atitudes) se relacionam quando o sujeito se depara com uma nova situação. Le Boterf (1995) ainda propõe que a competência seja concebida como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa. Assim: “A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades ...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do saber mobilizar'.”

Perrenoud (2004, p. 48) acrescenta que:

A mobilização não é apenas o “uso” ou “aplicação”, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma, um conjunto de operações mentais complexas, que, ao deslocá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los.

A perspectiva desse autor apresenta a mobilização como um processo que reúne diferentes elementos e recursos, como capacidades cognitivas, saberes e lembranças, mobilizando-os.

Perrenoud (2004, p. 57) ainda afirma que:

A idéia [sic] de recursos tem a vantagem de agrupar todos os tipos de aquisições que têm em comum, para além de sua heterogeneidade em termos de processos de aquisição, de grau de consciência e de modo de conservação, o fato de ser mobilizáveis quando o sujeito enfrenta novas situações.

A forma como o sujeito ativa os recursos é a grande incógnita. Entende-se que, quando a situação demonstra ser recorrente, já existe uma série de recursos organizados, pertencentes ao sujeito. No entanto, quando a situação é nova, primeiro há um processo de busca, no qual os recursos mais adequados serão selecionados e mobilizados.

Nesse sentido, em alguns casos, se uma ação fracassa, ou melhor, se o sujeito não é competente na situação, é em decorrência da falta de recurso, ou seja, dos elementos do CHA. Contudo, o sujeito pode possuí-los e mesmo assim não mobilizá-los.

Le Boterf (1995, p. 16) exemplifica essa questão:

Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da passagem à competência. Esta realiza-se na ação.

Acerca do fato de a competência apenas realizar-se na ação, Zabala e Arnau (2010) afirmam a “existência de um processo de desenvolvimento em uma ação competente.”

Essa ação, ilustrada na Figura 8, tem início pela análise da situação, a partir de um problema complexo; após, identificam-se os problemas e o que é possível fazer para enfrentá-los. Em seguida, parte-se para a seleção de esquemas de atuação, agindo de forma flexível e estratégica.

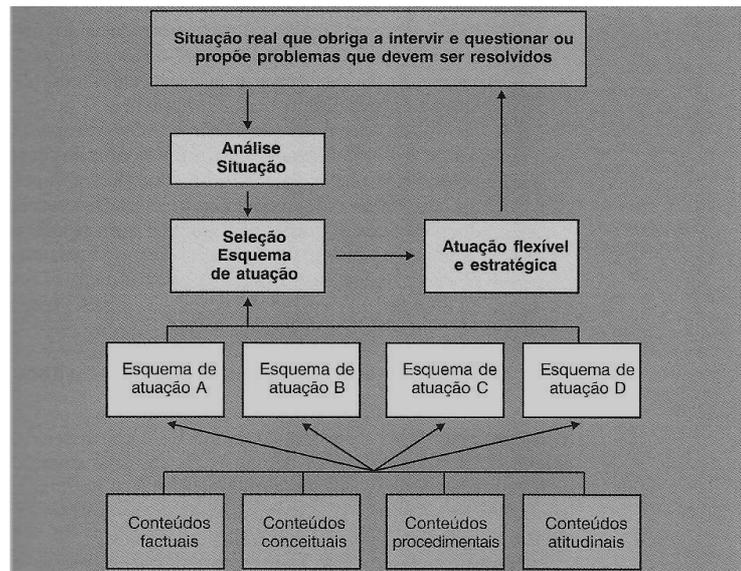


Figura 8 – Processo de Desenvolvimento de uma Ação Competente
 Fonte: Zabala e Arnau, 2010, p. 39.

Le Boterf (1995) afirma que “a própria competência é um saber-mobilizar.” Perrenoud (2004) defende que a “[...] mobilização não tem nada de mágico, trata-se de um trabalho do *espírito*, que passa por observações, hipóteses, inferências, analogias, comparações e outras operações cognitivas e metacognitivas.” (grifo do autor).

Portanto, entende-se, neste estudo, que a mobilização pode ou não se concretizar, o que dependerá do sujeito, dos elementos e recursos que possui, e de sua disposição. Assim, o próximo capítulo busca as relações entre a EAD, as competências e o aluno da EAD, tornando-se essencial compreender quais pesquisas têm sido realizadas.

5 AS COMPETÊNCIAS DO ALUNO DA EAD

Este capítulo apresenta estudos acerca das competências dos alunos a distância, que apresentam diferentes perspectivas quanto às suas competências.

Conforme visto no capítulo anterior, no panorama nacional e internacional, o aluno da EAD tem um perfil bastante heterogêneo, constituindo-se de diferentes perfis, gostos e idades, e em sua maioria é adulto. Quanto a isso, Perrenoud (1999, p. 35) afirma que:

[...] toda competência está fundamentalmente ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade.

Neste primeiro momento, a intenção é apresentar um levantamento bibliográfico sobre competências do aluno na EAD. Em um segundo momento, com um olhar focado no conceito de competências deste estudo, buscar-se-á na literatura as competências que melhor se ajustam a esse aluno.

Allal (2004) divide as competências em cognitivas, afetivas, sociais e sensório motoras. A autora apresenta como exemplo duas competências que seriam importantes para alunos da 2ª série do ensino fundamental:

- Ler, a partir de uma perspectiva de comunicação, as informações do material escolar (p. ex. ordens);
- Participar ativamente de jogos em pequenos grupos relacionados a conteúdos lógicos matemáticos (ALLAL, 2004, p. 82).

Konrath, Tarouco e Behar (2009), focando no aluno da EAD, apresentam as competências divididas em: organizacionais, comunicativas e técnicas.

Organização – responsabilidade por sua aprendizagem, auto-organizar seu tempo para estudo, realização das atividades e interação com o grupo, ter postura ativa, criativa e crítica;

Comunicativas – participar, questionar, posicionar-se e refletir;

Técnicas – utilizar as ferramentas do curso. (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009, p. 7)

As competências citadas acima têm como base os estudos de Litto e Formiga (2009). Segundo eles, é preciso uma “[...] gestão quanto às atividades do curso”, um “[...] suporte social que diz respeito aos indícios/efeitos de como ocorre a comunicação social” LITTO; FORMIGA, (2009), bem como um “[...] domínio técnico acerca das ferramentas utilizados no curso.” (LITTO; FORMIGA, (2009).

O projeto DESeCo³⁰ afirma que:

As pessoas precisam pensar e agir [...]. A reflexão não envolve apenas a capacidade de aplicar rotineiramente uma fórmula ou método para enfrentar uma situação, mas a capacidade de lidar com mudanças, aprender através da experiência e pensar e agir com um senso crítico. (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2005, p. 5, tradução nossa).³¹

Nesse projeto, as competências foram organizadas em três grupos, de acordo com a Figura 9:

1) Uso interativo de mídias e recursos: nesta categoria, as pessoas precisam utilizar uma ampla gama de ferramentas para interagir eficazmente, precisam compreendê-las a fim de adaptá-las aos seus próprios fins;

2) Interagir em grupos heterogêneos: esta categoria representa a necessidade dos indivíduos interagirem uns com os outros, se deparando com diferentes perspectivas, origens e culturas;

3) Atuação autônoma: a última categoria representa a capacidade das pessoas de assumir a responsabilidade pela gestão de sua vida, situando-se no contexto social, a fim de ser autônomo em suas escolhas e organização.

³⁰ A DESeCo é um projeto de definição e seleção de competências vinculado à OEDC (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Alguns dos países que a compõem são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Nova Zelândia, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia.

³¹ Trecho original: “The need for individuals to think and act reflectively is central to this framework of competencies. Reflectiveness involves not just the ability to apply routinely a formula or method for confronting a situation, but also the ability to deal with change, learn from experience and think and act with a critical stance.”



Figura 9 – Três Categorias das Competências para DESeCo

Fonte: Baseado em Organisation for Economic Cooperation and Development, 2005, p. 5.

Essas categorias, cada uma em um foco, se inter-relacionam, e juntas formam a base para classificar e mapear competências-chave.

As competências-chave³², ou fundamentais, têm o sentido de alargar as competências para a atuação na sociedade da informação. Jaeger *apud* Dörge, 2010, p. 81) apresenta as competências-chave como:

- 1) Competência profissional (Competência em uma profissão, como um conhecimento, habilidades, qualidade de trabalho, técnica de trabalho, paciência);
- 2) Competência Social (Habilidade para trabalhar em grupo habilidades para aceitar crítica abertura...);
- 3) Competência sistemática (Estrutura do pensamento, ação criativa, ação para agir de forma inovadora, análise investigativa...);
- 4) Competência pessoal (Criatividade, autoconfiança, flexibilidade, autonomia...)³³ (tradução nossa)

A *European Commission* da União Europeia lançou o *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Nesse documento, constam oito competências-chave, que são: “1. Comunicação na língua materna; 2. Comunicação em línguas estrangeiras; 3. Competência matemática e competências básicas para ciências e tecnologia; 4. Competência digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competên-

³² Sinônimo de competências base, fundamentais, transversais ou para a vida.

³³ Trecho original: “Professional competency: Competency in a Professional, such as knowledge, skill, quality, of work, working technique, endurance...2. Social competency: Ability to work in a team, ability to accept criticism, openness... 3. Methodical competency: Structured thinking, to act creatively, to act in innovative ways, analytical investigation... 4. Personal competency: Creativity, self-confidence, flexibility, autonomy...”.

cias sociais e civis, 7. Espírito de iniciativa e empreendedorismo e 8. Sensibilidade e expressão cultural.”³⁴ (2007, tradução nossa)

Nessa lista, entre as competências-chave está a competência digital, intitulada pela CEDEFOP³⁵ como *e-competence*, definida como:

[...] as capacidades, habilidades e aptidões para explorar e explicitar o conhecimento reforçando através da utilização das tecnologias digitais e do uso estratégico da informação. A e-competence vai além da utilização das TIC específicas, inclui o uso fluente da informação e a aplicação do conhecimento no trabalho individual, colaborativo em contextos de mudança.³⁶ (ROMANI, 2009, p. 19, tradução nossa)

Em setembro de 2010, foi lançado o *framework 2.0*³⁷ de *e-competences* da Europa. Nele encontram-se competências digitais para diferentes departamentos, incluindo a educação. Foram identificadas ao total 36 competências, divididas em cinco áreas, quais são: planejamento, construção, operação, permissão, gestão.

Já a UNESCO (2008) apresenta como competências necessárias ao uso das TIC pelos alunos: competência para utilizar a tecnologia da informação; buscar, analisar e avaliar a informação; solucionar problemas e tomar decisões; ser criativo e eficaz nas ferramentas de produtividade; comunicar, colaborar, publicar e produzir; ser cidadão informado, responsável e capaz de contribuir à sociedade.

Coll e Monereo (2010), ao tratarem do aluno e de suas mudanças frente à tecnologia, partem da ideia de uma competência de alfabetização informacional, que vai além da alfabetização digital ou tecnológica. Sobre isso, afirmam que:

Para destacar uma dessas necessidades, perante o império da sincronidade que é, hoje em dia, a forma de comunicação hegemônica entre os nativos digitais, seria necessário promover, de modo complementar, a comuni-

³⁴ Trecho original: “1. Communication in the mother tongue; 2. Communication in foreign languages; 3. Mathematical competence and basic competences in science and technology; 4. Digital competence; 5. Learning to learn; 6. Social and civic competences; 7. Sense of initiative and entrepreneurship; 8. Cultural awareness and expression.”

³⁵ European Centre for the Developments Vocational Training. *Site* da instituição. <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/>>

³⁶ “[...] are a set of capabilities, skills and abilities to exploit tacit and explicit knowledge, enhanced by the utilisation of digital technologies and the strategic use information. E-competencies go beyond the use of any specific ICT, including the proficient use of information and the application of knowledge to work individually and collaboratively in changing contexts.”

³⁷ O quadro com as 36 competências pode ser visualizado no seguinte endereço: <<http://www.ecompetences.eu/1855,Framework+presentation.html>>.

cação assíncrona que favorece o planejamento das respostas e, portanto, uma reflexão maior sobre os conteúdos negociados. (COLL; MONEREO, 2010, p.113)

Gómez-Hernández e Pasadas (2007, *apud* Pozo e Monereo (2010) concordam em introduzir nos currículos escolares habilidades relativas à seleção e comunicação de informação. Pozo e Monereo (2010) fazem uma adaptação a partir de Gómez-Hernández e Pasadas (2007) e geram um rol de competências informacionais, conforme a Tabela 2, sobre o aluno universitário:

Tabela 2 – Proposta de Competências Informacionais

Ciclo universitário curto	Obtenção de informação para a solução de problemas;
	Obtenção de informação para a comunicação com os iguais;
	Habilidades para a aprendizagem autônoma.
Primeiro Ciclo	Competências para a solução de problemas complexos;
	Reunião de informação para emissão de juízos;
	Comunicação eficaz de informação, resultados, idéias [sic] e problemas ao público especializado e não especializado;
	Aprendizagem altamente autônoma.
Segundo Ciclo	Competências para a solução de problemas interdisciplinares;
	Competência para a integração de conhecimentos complexos e para a formulação de juízos a partir de informação parcial/escassa
	Comunicação eficaz de resultados e conclusões de projetos ao público especializado e não especializado;
	Aprendizagem altamente autônoma.
Terceiro Ciclo	Domínio de competências para a pesquisa;
	Análise e avaliação e síntese de idéias [sic] novas e complexas;
	Comunicação eficaz entre pares e a sociedade sobre a própria especialidade;
	Promoção do avanço social científico e ético.

Fonte: Pozo e Monereo, 2010, p. 114, adaptado de Gómez-Hernades e Pasadas (2007).

Coll e Illera (2010) trazem a ideia da competência da alfabetização digital. Os autores afirmam que tal competência teve origem nas necessidades de formação associadas às tecnologias digitais da informação para atuar na sociedade da informação:

[...] assim como nas sociedades letradas é necessário ter um domínio funcional das tecnologias da leitura e da escrita para se ter acesso ao conhecimento, na SI [sociedade da informação] é imprescindível ter um domínio das tecnologias digitais de leitura e escrita. Em outras palavras, falar em “alfabetização digital” supõe aceitar, com todas as suas conseqüências [sic], que as aprendizagens relacionadas com o domínio das TIC são básicas na SI no mesmo sentido em que já o são as aprendizagens relacionadas ao domínio da leitura e da escrita nas sociedades letradas. (COLL; ILLERA, 2010, p. 290).

A partir dessas discussões, os autores propõem uma tabela com as competências em TIC na formação de pessoas adultas, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – As Competências Básicas em TIC

As competências básicas em TIC na formação das pessoas adultas	
Dimensão: os sistemas informáticos (hardware, software e redes)	1. Conhecer os elementos básicos do computador e suas funções;
	2. Instalar e desinstalar programas (segundo as instruções da tela ou do manual);
Dimensão: o sistema operacional	3. Conhecer a terminologia básica do sistema operacional (arquivos, pastas, programas e etc);
	4. Salvar e recuperar a informação no computador em diferentes suportes (<i>pendrives</i> , disco rígido, pastas e etc.);
	5. Realizar atividades básicas de manutenção do sistema (antivírus, cópias de segurança, eliminar informações desnecessárias, etc.);
Dimensão: uso da internet	6. Utilizar os navegadores de internet (navegar, armazenar, recuperar, classificar, e imprimir informações);
	7. Utilizar os buscadores para localizar informações específica na internet;
	8. Enviar e receber mensagens de correio eletrônico, organizar a agenda de endereços e anexar arquivos;
	9. Utilizar as TIC responsavelmente como meio de comunicação interpessoal em grupos (<i>chats</i> , fóruns e etc.);
Dimensão: uso de programas básicos	10. Utilizar um editor de textos para redigir documentos, armazená-los e imprimi-los;
	11. Utilizar um editor gráfico para fazer desenhos e gráficos simples e armazenar e imprimir o trabalho;
	12. Utilizar uma ferramenta de apresentação para organizar e expor a informação;
Dimensão: atitudes necessárias com as TIC	13. Desenvolver uma atitude aberta, responsável e crítica frente às contribuições das tecnologias;
	14. Valorizar as vantagens que a tecnologia oferece para a aprendizagem de todo tipo de conhecimentos e para a comunicação.

Fonte: Coll e Illera, 2010, p. 303.

Além da alfabetização digital, existe o conceito de fluência digital, conceituada pelo Comitê de Alfabetização em Tecnologias de Informação dos EUA (*Committee of*

Information Technology Literacy) e que trata da: “[...] capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente, bem como produzir e gerar informação (em vez de meramente compreendê-la)”. A União Europeia utiliza o termo *digital literacy* e afirma que ele:

[...] envolve o uso seguro e crítico das tecnologias da sociedade da informação para o trabalho, lazer e comunicação. É sustentada pelas habilidades básicas das TICs: uso do computador para recuperação, acesso, fornecimento, produção, exibição e troca de informações, bem como para se participar de grupos colaborativos via Internet. (EUROPE'S INFORMATION SOCIETY, 2007, tradução nossa).³⁸

Nesse sentido, Leahy e Dolan (2010) identificam competências básicas para viver e se comunicar na sociedade do conhecimento e que envolvem a *digital literacy*, as quais podem ser vistas na Tabela 4.

Tabela 4 – Lista de Competências Básicas Voltadas a *Digital Literacy*

- Conhecimentos e habilidades básicas para tecnologia;
- Capacidade para pesquisa e localização de informação;
- Capacidade para identificar e avaliar informação;
- Capacidade para se conectar a uma rede;
- Capacidade para identificar problemas;
- Habilidade para usar o computador de forma segura, esta habilidade envolve conhecimentos básicos de hardware e software;
- Habilidade para enviar, receber e responder um email, bem como utilizar anexos;
- Saber como se comunicar utilizando um telefone celular;
- Saber como criar, ler e responder mensagens usando um telefone celular;
- Capacidade para usar Mp3 players e iPods (e iPads);
- Necessários conhecimentos e habilidades para pessoas com necessidades especiais utilizar o tecnologia assistiva.

Fonte: Leahy e Dolan, 2010, p. 218 (tradução nossa).³⁹

³⁸ Trecho original: “Digital literacy involves the confident and critical use of information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet.”

³⁹ Trecho original: “Basic Knowledge of technology and basic skills; The ability to search for and locate information; The ability to identify the valid information; The ability to connect to a network; The ability to know when there is a problem; The skill to use a computer safely, this skill involves knowledge of the basics of hardware and software; The ability to send a email, receive a email, reply to a email and work with attachments; Knowing how to communicate using a mobile telephone; Knowing how to create, read and respond to texts on a mobile telephone; The ability to use Mp3 players or iPods (and iPads); Vital for persons with a disability is the knowledge and skills required to use assistive technology.”

Os autores ainda acrescentaram outras competências básicas, que podem ser vistas na Tabela 5.

Tabela 5 - Lista de Competências Básicas 2 Voltadas a *Digital Literacy*

- Conhecimento dos riscos com o uso indevido da informação; Utilizar com segurança e ética a tecnologia;
- Ter consciência técnica e compreensão das mudanças tecnológicas;
- Capacidade para acessar e usar os recursos do computador para a aprendizagem;
- Encontrar coisas usando o telefone celular;
- Utilizar o computador para se comunicar com amigos;
- Utilizar o computador para postar fotos e informação;
- Partilhar e trocar idéias [sic] com amigos e membros da família;
- Identificação novos usos da tecnologia para casa;
- Acessar, copiar, manipular e tocar música e vídeo;
- Ter consciência da tecnologia assistiva.

Fonte: Leahy e Dolan, 2010, p. 218 (tradução nossa)⁴⁰

Badia e Monereo (2010), examinando as questões metacognitivas e de auto-aprendizagem dos alunos, revelam em um estudo seus questionamentos acerca das expressões *lifelong learning*, *autonomous learning*, *learning to learn*, *self-regulated learning*, *lifewide learning*.⁴¹ Tais expressões remetem a uma competência de caráter essencial; no entanto, como nomeá-la em meio a tantas formas de explicitar uma aprendizagem autônoma, organizada, autorregulada, autoavaliada e planejada ao mesmo tempo? No estudo, os autores apontam que:

Em uma sociedade em que o principal bem de consumo é a informação, ser competente para gerenciá-la e transformá-la em conhecimento constitui-se uma habilidade crucial para qualquer cidadão e, por conseguinte, deveria ocupar um lugar de honra nos currículos de qualquer nível educacional. (BADIA; MONEREO, 2010, p. 311).

⁴⁰ Trecho original: "Knowledge of the risks of misusing information; Understandings security and ethics in using technology ; Having technical awareness and understanding that technology changes – e.g. current opportunities with Web 2.0, Mobile devices, etc; Ability to access and use learning resources on computers; Findings things using mobile telephones; Using the computer to communicate with friends; Using the computer to post pictures or information; Sharing and exchanging ideas with friends and family members; Identifying new uses for technology at home; Accessing, copying, manipulating and playing music and videos; Awareness of assistive technology."

⁴¹ Expressões sinônimas para aprendizagem ao longo da vida. No ano de 2000, a Comissão Europeia apresentou um memorando sobre aprendizagem ao longo da vida e conceituou a expressão como: "[...] toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego." Ver *site*: <www.eu.int/comm/education>

Os autores, aprofundando-se quanto à autoaprendizagem, apresentam a autorregulação⁴² como conceito de estratégias de aprendizagem a distância. Esse conceito está relacionado aos conhecimentos metacognitivos⁴³ que o aluno domina sobre sua aprendizagem em contextos em que não existe a presença física do professor. Neste estudo, foram elencadas duas dimensões acerca do conhecimento metacognitivo que são relevantes para os estudantes a distância:

- 1) Necessidade de tomar decisões a respeito de si mesmo. Tal dimensão inclui algumas variáveis, como a organização do ambiente físico de aprendizagem, o gerenciamento do tempo, a interação com o material didático (geralmente escrito) e o gerenciamento de algumas qualidades pessoais, como por exemplo, a motivação para aprender sem o suporte social do docente e dos colegas.
- 2) A segunda dimensão [...] refere-se especificamente ao conhecimento das estruturas de aprendizagem que o estudante deve usar, e inclui subdimensões como os processos de auto-regulação [sic] da aprendizagem, o planejamento, a supervisão e a avaliação de um plano de aprendizagem, bem como definir como enfrentar as dificuldades de aprendizagem ou saber como monitorar a compreensão de textos escritos. (BADIA; MONEREO, 2010, p. 318).

Além dessas dimensões, os alunos desenvolvem suas próprias estratégias a fim de enfrentar as dificuldades. Uma delas se refere à solicitação de ajuda a outras pessoas em caso de dúvida, utilizando para isso ferramentas de trabalho *on-line*⁴⁴ e *off-line*⁴⁵.

Outra estratégia seria o trabalho colaborativo. Salovara *apud* Coll e Badia, 2010) relata uma pesquisa realizada comparando as estratégias de aprendizagem e

⁴² "De acordo com o modelo proposto por Zimmerman (2000), o construto da auto-regulação possui fases, processos e componentes que se integram para produzir os resultados e produtos da aprendizagem. Os alunos podem ser chamados de auto-regulados quando são metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente mais ativos nos seus processos de aprendizagem." (FREIRE, 2009, p. 280).

⁴³ A *metacognição* "envolve o conhecimento sobre os processos e produtos cognitivos, como a atenção, a memória e a consciência, assim como, o conhecimento sobre as situações da aprendizagem. [...] Paris e Winograd (1990, *apud* SILVA; SÁ, 1997, p. 24) oferecem dois significados: a *autoapreciação cognitiva*, que se refere às reflexões pessoais sobre os conhecimentos, competências cognitivas, fatores da tarefa e estratégias para realizá-las, e a *autoconstrução cognitiva* ou a *metacognição em ação*, significando as reflexões pessoais acerca da organização e planificação da ação, antes do início da tarefa, nos ajustamentos feitos enquanto ela se realiza, e nas revisões necessárias à verificação dos resultados obtidos, ou seja, o conhecimento metacognitivo possibilita a consciência dos processos envolvidos na aprendizagem do próprio aluno". (FREIRE, 2009, p. 283-284)

⁴⁴ *On-line* significa uma operação em tempo real. Aqui se entende como a utilização de ferramentas disponíveis como o chat, em que se pode trocar informação ao mesmo tempo.

⁴⁵ *Off-line* significa uma operação que pode acontecer com ferramentas que não necessitem das pessoas conectadas ao mesmo tempo, como um fórum, um email, entre outras.

os processos de autorregulação entre grupos, um deles utilizando ambientes de aprendizagem e o outro sem computador. Nesse estudo, percebeu-se que aqueles estudantes que participaram de forma colaborativa com o computador utilizaram mais estratégias de aprendizagem e de processamento de informação em conjunto com o processo de autorregulação da aprendizagem, tais como criação de conteúdo, uso de informação compartilhada, e busca e seleção de informações em banco de dados.

De forma a complementar uma aprendizagem autônoma, Illera e Roig (2010) abordam as competências comunicacionais digitais. Para esses autores:

A competência comunicacional sempre foi pensada como a capacidade para comunicar-se linguisticamente. Neste sentido, as novas formas de comunicação que encontramos [...] – correio eletrônico, blogs, áudio e videoconferência, wikis, etc – pressupõem sempre uma competência linguística ou comunicacional prévia às novas modalidades de texto, e baseada sempre em competências orais e escritas. (ILLERA; ROIG, 2010, p. 332)

Essa nova forma de se comunicar refere-se à comunicação mediada por computador (CMC)⁴⁶. Nesse sentido, ao tratar de uma competência com foco nessa estrutura virtual, alguns aspectos devem ser levados em conta. Um dos aspectos diz respeito à forma como se dará essa CMC, para a qual são necessários programas que auxiliem situações comunicacionais. Hoje, já existe um número bastante considerável de aplicativos com essa função de comunicação.

A diferença entre as duas ferramentas de comunicação utilizadas na CMC se refere à forma de uso, uma assíncrona⁴⁷ (correio eletrônico) e a outra síncrona⁴⁸ (*chat*). Não menos importantes são os fóruns, os *wikis* e os blogs, que estão entre as

⁴⁶ "A comunicação mediada por computador (CMC) é uma comunicação interpessoal que utiliza a tecnologia computacional para transmitir, armazenar ou apresentar informações. A CMC possui uma grande e crescente variedade de ferramentas que podem prover uma comunicação do tipo um para um (comunicação privada), um para muitos (dispersão), e muitos para muitos (discussão em grupo), capazes de oferecer suporte à colaboração em ambientes de ensino permitindo que haja interação entre pessoas localizadas em espaços físicos diferentes possibilitando a troca de idéias, informações e conhecimentos de forma rápida e eficiente. As ferramentas de CMC geralmente são divididas em duas grandes categorias: síncronas e assíncronas." (PEREIRA, 2002, p. 20).

⁴⁷ A comunicação assíncrona se dá por meio de ferramentas que possibilitam a comunicação entre os sujeitos em tempos diferentes, não havendo necessidade de estarem conectados ao mesmo tempo (por exemplo, a funcionalidade fórum).

⁴⁸ A comunicação síncrona se dá por meio de ferramentas que possibilitam que as pessoas comuniquem-se em tempo real, ou seja, os sujeitos devem estar conectados ao mesmo tempo. Um exemplo de ferramenta é o *chat*.

ferramentas de comunicação e gerenciamento de conteúdos colaborativos ou somente interativos.

Os autores Illera e Roig (2010) afirmam que essas distintas ferramentas, em conjunto com os sujeitos, contribuíram para que surgissem diferentes formas de texto, transformando a comunicação. As autoras dividem as competências comunicacionais digitais em:

1) Competências de recepção, se referem à linguagem verbal, e estão centradas na compreensão auditiva, que somente é objeto educacional no caso de aprendizagem de línguas estrangeiras e quando se trata de pessoas com certas deficiências.

2) Competências de produção: a escrita. As competências de produção ou composição escrita multiplicam-se devido ao desenvolvimento dos novos tipos de texto e dos cenários de CMC. Esta competência é constituída por: uma nova competência constituída pela escrita (e leitura) hipertextual; novas ferramentas que dominaríamos de contexto único e que aglutinam os processos de leitura e de escrita em um único espaço; novas ferramentas para escrita colaborativa e novas ferramentas para facilitar o planejamento e/ou a publicação dos escritos pessoais. (ILLERA; ROIG, 2010, p. 336-337).

A leitura e a escrita hipertextual, nesse caso, são fatores fundamentais, pelo seu caráter não-linear, uma das características da *web*. Nesse contexto, a escrita e a leitura se tornam complexas e ao mesmo tempo atraentes, visto que a internet é uma grande rede de hipertextos.

Assim, os autores apresentam como necessária uma competência de leitura e escrita de hipertextos. No entanto, afirmam que, sob um ponto de vista educacional, aprender a lidar com hipertextos requer uma atitude crítica frente ao montante de informações.

Outro aspecto importante quanto a essa competência comunicacional inclui a escrita colaborativa. Os *Wikis*⁴⁹ são as principais ferramentas para construção coletiva, possibilitando que seus usuários editem, acrescentem, mudem, enfim, interajam nesse meio. Esses fatores demandam, segundo os autores, competências que ultrapassam a escrita e a leitura. Outra habilidade essencial nesse trabalho coletivo é

⁴⁹ As ferramentas *wikis* permitem que documentos sejam editados coletivamente, através da internet. Exemplos de *wikis*: Wikipédia (<<http://pt.wikipedia.org>>); wikcionário (<http://pt.wiktionary.org/wiki/Main_Page>); wikilivros (<http://pt.wikibooks.org/wiki/Wikilivros:P%C3%A1gina_principal>).

conseguir se colocar no lugar do outro autor, de forma a assumir uma nova perspectiva, rejeitando ou não o ponto de vista do outro.

Seguindo com diferentes perspectivas de competências, Fuentes e Monereo (2010) estabelecem como necessário aos estudantes a competência que intitulam “busca de informação”, a qual designam como uma necessidade iniludível. Henry (*apud* Fuentes e Monereo (2010) nomeia estudantes com essas habilidades de *gatekeeper skills*⁵⁰, no livro parece como os estudantes ou seja, são capazes de gerenciar o fluxo de informações de um sistema e, por conseguinte, localizá-las, filtrá-las, organizá-las e utilizá-las da melhor forma possível.

Como bons buscadores eficazes, os alunos precisam enfrentar os desafios da gama de informações existente ao realizar uma busca. Segundo os autores, os principais desafios são: quantidade, atualidade, certeza, qualidade e compreensibilidade. A quantidade se refere ao saber gerenciar a imensa quantidade de informações, e a atualidade à permanência da informação e à constante atualização. A certeza ou veracidade se refere ao saber validar a informação, sendo capaz de obter evidências sobre a confiabilidade. A qualidade não é apenas a confiabilidade, já que muitos trabalhos podem ser repetidos na rede, não sendo inéditos. Segundo Fuentes e Monereo (2010): “A compreensibilidade tem a ver com a compreensão das diferentes linguagens da rede e do consumo que tem relação como a usabilidade do design da página com relação a quem normalmente a visita.”

Dessa forma, percebem-se, como características essenciais de um aluno na busca de informação, as estratégias de tomadas de decisões conscientes e intencionais. Para isso, é necessário interpretar adequadamente e ser um leitor analizador, flexível e reflexivo.

Por fim, quanto a essa competência, entende-se que se faz necessário formar produtores, buscadores e usuários com competências necessárias para organização e gerenciamento de informação.

Demo (2010), ao discorrer a respeito dos estudos sobre competências, apresenta as seguintes competências básicas: fluência tecnológica e competências acadêmicas, não acadêmicas e pessoais. Segundo o autor, a fluência tecnológica é traduzida como o exercício de autoria virtual, com auxílio das plataformas do tipo *web*

⁵⁰ Buscadores eficazes (tradução nossa).

2.0⁵¹. As competências acadêmicas referem-se às habilidades com o “método científico” a partir da teoria e da metodologia, resultantes da capacidade de produzir conhecimento científico. Já as não acadêmicas referem-se aos conhecimentos que as pessoas desenvolvem em ambientes não formais. As competências pessoais abarcam a comunicação (apresentar-se, verbalizar pretensões, comunicar-se com linguagem adequada, entender informação e comunicação), a autorrealização (formulação e prática de projeto de desenvolvimento pessoal e social) e a espiritualidade (expressão mais complexa e completa da mente e do corpo, sem estar necessariamente ligada a religiões específicas).

Por fim, Mastache (2009, p. 220) indica como principais competências acadêmicas do aluno universitário as seguintes:

- 1) Planificação e gestão do tempo; 2) Compromisso com o projeto universitário e profissional pessoal, o qual supõe capacidade para estabelecer metas e compreender o processo necessário para sua realização em tempo; 3) Adaptação a novas situações, tanto sociais como de exigências no estudo; 4) Hábitos de estudo sistemáticos; 5) Focalização e concepção; 6) Trabalho autônomo; 7) Capacidade crítica e autocrítica; 8) Identificação do que se sabe e do que não se sabe, isto é, desenvolvimento de capacidades metacognitivas; 9) Comunicação em forma oral e escrita; 10) Trabalho em equipe; 11) Aplicação dos conhecimentos na resolução de problemas práticos; 12) Resolução de problemas novos recorrendo a conhecimentos e técnicas conhecidas; 13) Busca e análise de informação proveniente de diferentes fontes; 14) Identificação das idéias [sic] principais, secundárias e acessórias; 15) Vinculação da informação nova com a já conhecida; 16) Avaliação dos resultados, determinação de sua importância e coerência com os dados; 17) Análise, síntese e resumo da informação; 18) Realização de comparações e analogias. (tradução nossa)⁵²

⁵¹ A *web 2.0* designa a segunda geração da internet, é uma mudança em relação aos serviços e comunidades da *web* que se caracterizam pela colaboração, cooperação e compartilhamento de informação, entre outros. Segundo Tim O’Reilly, a ‘Web 2.0 é a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência coletiva”.

⁵² Trecho original: “Planificación y gestión del tiempo; 2) Compromiso con el proyecto universitario y profesional personal, lo cual supone capacidad para establecer metas y percibir el proceso necesario para su logro en el tiempo; 3) Adaptación a nuevas situaciones, tanto sociales como de exigencias en el estudio; 4) Hábitos de estudio sistemático; 5) Focalización y concepción; 6) Trabajo autónomo; 7) Capacidad crítica y autocrítica; 8) Identificación de lo que se sabe y de lo que no se sabe - es decir, desarrollo de capacidades metacognitivas; 9) Comunicación en forma oral y escrita; 10) Trabajo en equipo; 11) Aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas prácticos; 12) Resolución de problemas nuevos recurriendo a conocimientos y técnicas conocidas; 13) Búsqueda y análisis de información proveniente de distintas fuentes; 14) Identificación de las ideas principales, secundarias y accesorias; 15) Vinculación de la información nueva con la ya conocida; 16) Evaluación de los resultados, determinación de su orden de magnitud y de su coherencia con los datos; 17) Análisis, síntesis y resumen de la información; 18) Realización de comparaciones y analogías”.

O levantamento bibliográfico realizado neste capítulo teve como principal intenção apresentar alguns estudos sobre competências vinculadas ao aluno e sua relação com a tecnologia.

Constatou-se que, na literatura em geral, os autores ou intensificam seus estudos acerca de uma competência com profundidade ou apresentam um rol de competências necessárias sem maiores explicações sobre elas.

Dessa forma, verifica-se a necessidade de uma organização dessas competências, aprofundando os estudos sobre elas, a fim de propor, além de uma listagem, um mapeamento destas. Nesse sentido, através do mapeamento, buscar-se-á esclarecer a importância e a necessidade da competência para o aluno, bem como dos conhecimentos, habilidades e atitudes envolvidas. Portanto, esse é o desafio do presente estudo.

O próximo capítulo apresenta o percurso metodológico escolhido nesta pesquisa com o intuito de mapear as competências.

6 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a metodologia de pesquisa deste estudo. De acordo com Gil (2002), a pesquisa é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

O percurso, portanto, pressupõe uma organização e um detalhamento do processo de construção metodológica, evidenciando as dificuldades e o desenrolar do processo de pesquisa.

Assim, neste capítulo, retoma-se, conforme a Tabela 6, a questão de pesquisa e as evidências, partindo-se a seguir para a caracterização da pesquisa utilizada. Em seguida, o capítulo traz o estudo de caso piloto 2010/2, o desenvolvimento do OA e a coleta de dados, que inclui o questionário, o curso de extensão e as entrevistas. Por fim, apresenta-se o processo de categorização.

Tem-se a expectativa de que este trabalho possa contribuir para um diálogo entre o aluno da EAD e seu processo de aprendizagem.

Tabela 6 – Esquema de representação das questões e objetivos da pesquisa

QUESTÃO DA PESQUISA	QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS	OBJETIVOS SECUNDÁRIOS	EVIDÊNCIAS
Quais as competências mínimas necessárias que um aluno a distância deve possuir para poder acompanhar as atividades em um curso <i>on-line</i> ?	Quais são os perfis de alunos da Educação a Distância (EAD)?	Desenvolver um mapeamento de competências mínimas de um aluno da EAD.	Investigar os perfis de alunos a distância	- Análise dos registros; - Análise de documentos; - Questionários; - Curso envolvendo alunos da EAD; - Entrevistas.
	Que elementos CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) das competências são necessários ao aluno da EAD?		Identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos da EAD	- Análise dos registros; - Análise de documentos; - Questionários; - Curso envolvendo alunos da EAD; - Entrevistas.
	Como o objeto de aprendizagem (OA) CompMap, contribuiu para a construção de conhecimento sobre o conceito de competências		Explorar as possibilidades do OA CompMap através de um curso de extensão.	- Análise dos registros; - Análise de documentos; - Questionário; - Observações. - Curso envolvendo alunos da EAD; - Entrevistas.

6.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA

A presente pesquisa estrutura-se a partir da abordagem **quali-quant**, compreendendo como **estudo de caso exploratório e único** o modelo que melhor se adapta ao contexto e que melhor atende às características dos objetivos propostos.

Para Yin (2005), “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Dessa forma, entende-se que, ao escolher o estudo de caso para mapear as competências dos alunos da EAD, tal proposta não poderia ser realizada sem conceber o objeto como um fenômeno contemporâneo inseparável de seu contexto. Yin (2005, p. 26-27) aponta que:

O estudo de caso é a estratégia utilizada ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. [...] e pode-se lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações. [...] em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal.

Sabe-se que as estratégias escolhidas podem tanto apresentar vantagens como desvantagens; no entanto, ao estruturar a metodologia desta pesquisa, evidenciou-se que se trata de um estudo de caso único, como unidade de análise alunos da EAD. Tal unidade pode ser tanto um indivíduo quanto um grupo, e, como apontam Stake, In Denzin e Lincoln (2001) um caso pode ser considerado um fenômeno simples ou complexo; mas, para ser considerado caso, ele precisa ser específico.

Por vezes, os estudos de caso único são criticados por sua amostra ser única e não possível de ser generalizada. No entanto, autores como Hamel, Dufour e Fortin (1993) e Yin (2005) defendem que mesmo casos múltiplos não conseguirão por vezes generalizar e transformar um estudo em macro.

Nesse sentido, Stake (1978) afirma que os pesquisadores de caso buscam tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso, mas o resultado final geralmente retrata algo de original em decorrência de um ou mais aspectos. O autor ainda alerta que é preciso contestar quando um estudo é generalizado, pois o impor-

tante é preocupar-se em otimizar a compreensão de um caso em vez de generalizá-lo. Embora restrito a um único caso, espera-se que o presente estudo possa direcionar novas investigações em novos contextos.

Entende-se que esta pesquisa é de cunho exploratório devido ao problema, que questiona “quais” são as competências essenciais, tratando-se de uma busca e exploração. Yin (2005) ainda acrescenta que, através da exploração, é possível investigar e aprofundar a compreensão acerca de um fenômeno, tendo como objetivo o desenvolvimento de hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais.

Dessa forma, o caso único deste estudo configurou-se no mapeamento de competências dos alunos da EAD. Para tal, foram realizadas coletas de dados através dos instrumentos elaborados.

Os dados coletados neste estudo foram elencados a partir de diferentes fontes de evidências, tais como: pesquisa bibliográfica acerca do perfil do aluno da EAD e acerca das competências; questionários aplicados em professores, tutores e alunos dessa modalidade; registros no AVA ROODA (fóruns, atividades de reflexão) advindos do curso semipresencial realizado com o OA CompMap (Mapeamento de competências dos alunos da EAD); formulário de avaliação do curso; e, por fim, entrevistas semiestruturadas com tutores e alunos.

Deve-se compreender que, para responder à questão de pesquisa, é preciso organizar as estratégias de coleta de dados, bem como realizar um trabalho minucioso e cuidadoso de leitura e seleção dos materiais recolhidos

Ainda sobre a coleta de dados, Yin (2005) refere-se a três princípios básicos para a realização de um estudo de alta qualidade, que são: “a) utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; b) criação de um banco de dados para o estudo de caso e; c) manutenção de um encadeamento de evidências”. (YIN, 2005).

Logo, o papel do pesquisador requer acima de tudo organização, a fim de construir as etapas metodológicas seguindo um rigor e um exercício de reflexão sobre cada ponto realizado. A Figura 10 a seguir apresenta a organização da proposta metodológica desta pesquisa.

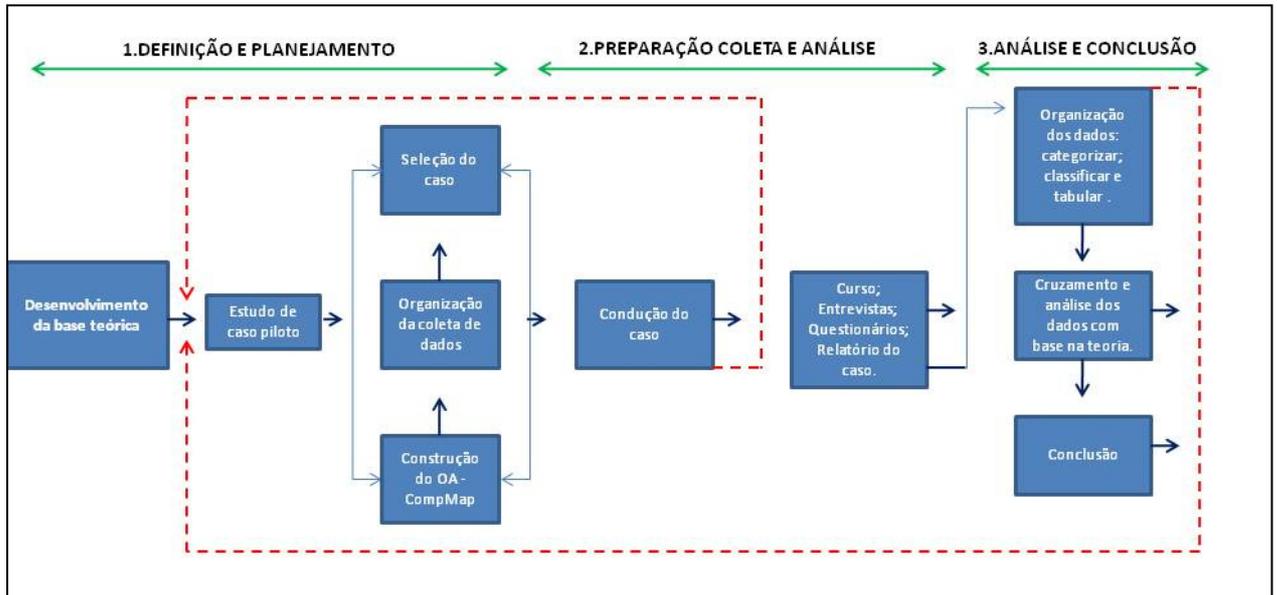


Figura 10 – Organização Metodológica da Pesquisa
 Fonte: Baseado em Yin (2005), adaptado pela autora

A organização proposta na figura apresenta três etapas da construção e organização metodológica.

1. Definição e Planejamento: Refere-se ao desenvolvimento da base teórica, ao estudo de caso piloto, à construção do OA CompMap versão 1 e à reorganização das propostas de coleta de dados e seleção do caso.
2. Preparação, Coleta e Análise: Nesta etapa, foi realizada a condução do caso, composto por: aplicação de questionários em professores e tutores; curso de extensão com alunos EAD, na modalidade semipresencial, incluindo ao final o mesmo questionário aplicado nos tutores e professores; avaliação do curso e do OA utilizado; e, por fim, entrevistas semiestruturadas com alunos e tutores.
3. Análise e Conclusão: Após a coleta dos dados, foi possível organizá-los em busca de unidades e suas categorias. Por fim, realizou-se a análise do caso e o cruzamento com a teoria. Na conclusão, buscou-se identificar se foi possível responder à questão de pesquisa deste trabalho.

Ainda sobre a figura 10, que detalha o esquema metodológico, destacam-se as duas curvas de retorno da linha pontilhada. Essas curvas mostram que, no pro-

cesso de pesquisa, a volta à base teórica se deu tanto no projeto do caso quanto em sua análise e conclusão.

A seguir, apresenta-se o detalhamento de cada uma das etapas:

6.2 ETAPA 1 - DEFINIÇÃO E PLANEJAMENTO

6.2.1 Desenvolvimento da base teórica

Nesta primeira etapa do projeto, foi realizado o aprofundamento teórico a respeito do contexto a ser estudado. O levantamento iniciou pelas seguintes temáticas:

- EAD;
- Perfil do aluno da EAD;
- Competências.

Após esse estudo inicial, foi construída a base teórica acerca das competências específicas para alunos e, mais precisamente, alunos da EAD, possibilitando, assim, o levantamento de competências com base na bibliografia.

As competências identificadas nesse primeiro estudo foram: domínio das tecnologias digitais, trabalho em equipe, responsabilidade, autonomia, organização dos momentos de estudo, adaptação a diferentes contextos de aprendizagem, planejamento, capacidade para dar e receber *feedback*, flexibilidade para mudanças.

6.2.2 - Estudo de caso piloto

A partir das competências elencadas, foi possível realizar um estudo de caso piloto, proporcionando subsídios para a autora compreender o processo de entendimento dos alunos sobre as competências.

Segundo Yin (2005, p. 104):

O estudo de caso piloto auxilia-o [o pesquisador] na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos. Neste sentido, é impor-

tante observar que um *teste-piloto* não é um *pré teste*. O caso-piloto é utilizado de uma maneira mais formativa ajudando-o a desenvolver o alinhamento relevante das questões.

A proposta foi desenvolvida com três grupos de alunos de diferentes cursos na modalidade a distância, com foco na formação continuada de professores.

A seleção do público teve como prerrogativas suas experiências enquanto alunos da EAD em cursos de formação continuada de professores. Tais elementos são interrogantes nesta proposta de pesquisa.

A primeira coleta foi realizada com um grupo de um curso de extensão de 40 horas (Grupo 1). Os dois outros grupos foram de cursos de especialização a distância (Grupos 2 e 3). Todos oferecidos, organizados e aplicados na UFRGS, para professores em exercício.

Os dados foram coletados ao final dos cursos e, como recurso de coleta, utilizou-se a Roda das Competências. A Roda das Competências⁵³ é um dos desafios desenvolvido no OA CompEAD⁵⁴ (Competências para Educação a Distância), construído no ano de 2009 por uma equipe do NUTED.

A Roda das Competências é um instrumento que tem como base a Roda da Vida. Trata-se de uma ferramenta de *coaching*⁵⁵ muito utilizada para autoavaliações. É composta por um círculo com divisões, sendo que cada divisão é definida como uma esfera da vida considerada fundamental para o equilíbrio pessoal.

A proposta dessa ferramenta é a reflexão e avaliação pessoal a partir das seguintes esferas: lazer, intelecto, saúde, vida financeira, trabalho e carreira, espiri-

⁵³ Anexo A - A Roda das Competências é o desafio 2 do módulo 1 do objeto ComEAD: O que é competência? O desafio pode ser visto no seguinte link: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/compead/inicio.html>.

⁵⁴ O CompEAD (<http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2009/compead/index.html>) é um OA desenvolvido no ano de 2009 pelo grupo do NUTED, do qual a autora da presente pesquisa participou durante o processo de elaboração de materiais.

⁵⁵ Segundo José Roberto Marque, Diretor Presidente do Instituto Brasileiro de *Coaching*, "O *Coaching* é um conjunto de conhecimentos, ferramentas e técnicas que visam facilitar o alcance de resultados [...] é uma metodologia nova que busca atender as seguintes necessidades humanas: atingir metas, solucionar problemas e desenvolver novas habilidades. O *Coaching* é um processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências comportamentais, psicológicas e emocionais direcionado à conquista de objetivos e obtenção de resultados planejados que, para ser compreendido, pode ser comparado à aliança de sucesso entre um técnico desportivo (*coach*) e seus atletas (*coachees*)."
(MARQUE)

tualidade e amor. A autoavaliação é de acordo com o nível de satisfação, dando notas de 0 a 10.

No caso da Roda das Competências, o círculo é composto por competências, e da mesma forma divide-se a esfera em partes iguais. O participante, portanto, deverá analisar cada competência do ponto de vista de aluno da EAD e dar uma nota para sua atuação e experiência, de 0 a 10, sendo 0 a menor (baixa satisfação) e 10 a maior (alta satisfação)

A Roda das Competências inicialmente foi composta pelas seguintes competências: domínio das tecnologias, respeito, trabalho em equipe, responsabilidade, autonomia, organização dos momentos de estudo, adaptação a diferentes contextos de aprendizagem, e flexibilidade para mudanças. Essas competências fizeram parte do primeiro levantamento, a partir dos estudos teóricos.

Duas competências foram incorporadas após a primeira versão da roda aplicada, quais foram: planejamento e capacidade para dar e receber *feedback*. Nos cursos seguintes, a roda estava completa.

Após o levantamento dos dados através da roda, estes foram organizados e tabulados. A Tabela 7 exemplifica o modelo adotado para apresentar os resultados, sendo composta pelas competências e as avaliações (notas dadas pelos alunos). A escala é de 0 a 10, sendo 0 o menor valor (baixa satisfação) e 10 o maior valor (alta satisfação)

Assim, foram contabilizados em cada competência os diferentes graus, de maior ou menor domínio. A partir dessa variação, foi realizada uma média em cada competência, com a intenção de verificar as que tiveram mais variações no sentido de menor domínio dos alunos, bem como as de maior domínio.

A partir do resultado, de maior e menor domínio, foi possível organizar uma escala acerca das competências.

Tabela 7 – Exemplo de Tabela de Dados, Desenvolvida pela Autora

Dados - Grupo													
Competências / Escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Média	Escala
Organização dos momentos de estudo													
Autonomia													
Trabalho em equipe													
Respeito													
Domínio das tecnologias digitais													
Responsabilidade													
Flexibilidade para mudanças													
Capacidade de dar e receber <i>feedback</i>													
Planejar													
Adaptação a diferentes contextos de aprendizagem													
Total													

Dados Grupo 1

A Tabela 8, referente ao Grupo 1, é apresentada a partir do valor 3, pois nenhum aluno marcou uma nota inferior a essa.

Tabela 8 – Dados da Roda das Competências – Grupo 1

Dados - Grupo 1											
Competências / Escala	3	4	5	6	7	8	9	10	Média	Escala	
Organização dos momentos de estudo	1		1	1	3	2	3	3	2,00	4	
Autonomia						2	6	6	4,60	1	
Trabalho em equipe	1				1	7	3	2	2,80	3	
Respeito		1		2		1	3	7	2,80	3	
Domínio das tecnologias digitais		1	1	5	1	2	3	1	2,00	4	
Responsabilidade				2	1	2	6	3	2,80	3	
Flexibilidade para mudanças				1	1	5	3	4	2,80	3	
Adaptação a diferentes contextos de aprendizagem					1	2	6	5	3,50	2	
Total	2	2	2	22	8	23	33	31			

A Tabela 9 apresenta a escala em ordem de maior e menor domínio do primeiro grupo. Aqui se percebe que a competência na qual os alunos acreditam ter tido maior domínio durante o curso foi a autonomia. Já o menor domínio ficou entre

duas competências: organização dos momentos de estudo e domínio das tecnologias digitais.

Tabela 9 – Escala de Competências - Grupo 1

1	Autonomia
2	Adaptação a diferentes contextos de aprendizagem
3	Trabalho em equipe
3	Respeito
3	Responsabilidade
3	Flexibilidade para mudanças
4	Organização dos momentos de estudo
4	Domínio das tecnologias digitais

Dados Grupo 2:

A Tabela 10, referente ao Grupo 2, é apresentada a partir do valor 3, pois nenhum aluno marcou uma nota inferior a essa.

Tabela 10 – Dados da Roda das Competências- Grupo 2

Dados - Grupo 2										
Competências / Escala	3	4	5	6	7	8	9	10	Média	Escala
Organização dos momentos de estudo	1			2	2	7	4	1	2,80	5
Autonomia						7	3	5,5	5,16	2
Trabalho em equipe			1	1	3	3	6	3	2,80	5
Respeito							5	12	8,50	1
Domínio das tecnologias digitais					4	7	5	1	4,25	3
Responsabilidade			1		1	4	5	6	3,40	4
Flexibilidade para mudanças					2	1	8	6	4,25	3
Capacidade de dar e receber <i>feedback</i>					2	7	6	2	4,25	3
Planejar			1		4	4	5	3	3,40	4
Adaptação a diferentes contextos de aprendizagem					1	6	8	2	4,25	3
Total	1	0	3	1	7	39	51	42		

A Tabela 11 apresenta a escala desse grupo, na qual é possível ver como maior domínio o respeito, e em segundo lugar a autonomia. Em relação ao menor domínio, têm-se novamente duas competências: trabalho em equipe e organização dos momentos de estudo.

Tabela 11 – Escala de Competências - Grupo 2

1	Respeito
2	Autonomia
3	Domínio das tecnologias digitais
3	Flexibilidade para mudanças
3	Capacidade de dar e receber <i>feedback</i>
3	Adaptação a diferentes contextos de aprendizagem
4	Responsabilidade
4	Planejamento
5	Trabalho em equipe
5	Organização dos momentos de estudo

Dados Grupo 3:

A Tabela 12, referente ao Grupo 3, é apresentada a partir do valor 5, pois nenhum aluno marcou uma nota inferior a essa.

Tabela 12 – Dados da Roda das Competências - Grupo 3

Dados - Grupo 3								
Competências / Escala	5	6	7	8	9	10	Média	Escala
Organização dos momentos de estudo			2	3	3	1	2,25	4
Autonomia				3	5	1	3	2
Trabalho em equipe			1	3	3	2	2,25	4
Respeito					2	7	4,5	1
Domínio das tecnologias digitais		1	2	2	2	2	1,8	5
Responsabilidade				4	1	4	3	2
Flexibilidade para mudanças		1	1	3	3	1	1,8	5
Capacidade de dar e receber <i>feedback</i>	1		1	1	5	1	1,8	5
Planejar				2	4	1	2,33	3
Adaptação a diferentes contextos de aprendizagem			1	4	3	1	2,25	4
Total	1	2	8	25	31	21		

A Tabela 13 apresenta a escala em ordem de maior e menor domínio do último grupo. Como maior domínio, os alunos compreenderam terem dominado melhor a competência acerca do respeito. Já no menor domínio, aparecem três competências: flexibilidade para mudanças, capacidade para dar e receber *feedback* e domínio das tecnologias digitais.

Tabela 13 – Escala de Competências - Grupo 3

1	Respeito
2	Autonomia
2	Responsabilidade
3	Planejar
4	Organização dos momentos de estudo
4	Trabalho em equipe
4	Adaptação a diferentes contextos de aprendizagem
5	Flexibilidade para mudanças
5	Capacidade de dar e receber <i>feedback</i>
5	Domínio das tecnologias digitais

- **Análise preliminar dos dados**

Em geral, a investigação através de um caso piloto pode ser muito mais ampla e menos direcionada que o plano final de coleta de dados. Desta forma, salienta-se que a investigação inicial focando as competências essenciais para o aluno da EAD, de certa forma mais abrangente, fez com que o olhar fosse direcionado de forma diferenciada na proposta piloto.

No entanto, foi por meio desse olhar amplo que se evidenciou, através da reflexão e autoavaliação do aluno sobre ele mesmo, que suas maiores dificuldades giram em torno do domínio das tecnologias e da organização do tempo de estudo. Tal resultado fica perceptível ao se comparar as tabelas dos três casos.

Por outro lado, no quesito menos dificuldade, percebe-se que as competências de autonomia e respeito figuram entre as que os alunos acreditam serem as que mais dominaram durante o curso.

No levantamento bibliográfico realizado sobre a EAD, descobriu-se que existem duas características básicas (flexibilidade e o uso da tecnologia) que levam os alunos optarem por essa modalidade⁵⁶. Porém, os resultados demonstram que justamente essas foram elencadas como menor domínio pelos alunos, demonstrando dificuldades de trabalhar com uma nova modalidade de ensino como a EAD.

No entanto, entende-se que um único olhar sobre o aluno, nesse caso o dele sobre ele mesmo, não foi capaz de evidenciar dados fidedignos. Seria necessário buscar entre seus pares, ou mesmo entre seus tutores e professores, essa avaliação sobre as competências do aluno em seu processo de aprendizagem.

⁵⁶ Esta questão foi tratada na introdução do trabalho e tem como referência Paloff e Pratt (2004).

Dessa forma, os dados levantados neste estudo piloto resultaram em uma reflexão da autora acerca dessas questões, a fim de buscar estratégias que realmente fossem capazes de apresentar dados significativos, levando em conta diferentes perspectivas.

Por fim, foi possível constatar que o estudo piloto propiciou um aperfeiçoamento da proposta de pesquisa, articulando os resultados obtidos durante o primeiro ano com o objetivo e sua reformulação. Os dados forneceram uma visão considerável, ainda que parcial, das questões que necessitavam de aprofundamento.

6.2.3 Construção do Objeto de Aprendizagem CompMap – Versão 1

A construção do OA teve como principal função ser o recurso digital com um conteúdo desenvolvido especificamente para o mapeamento de competências com foco nos alunos da EAD.

O objeto foi proposto após verificar-se a necessidade de haver um conteúdo digital, com materiais desenvolvidos e selecionados sobre tal temática, visto que não havia tal recurso.

Portanto, a construção do OA traz, em sua versão 1, uma proposta inicial de mapeamento de competências de alunos da EAD. Conforme o avanço da pesquisa, houve necessidade de realizar modificações no percurso.

Dessa forma, intitulou-se o OA de CompMap (Mapeamento de Competências dos alunos da EAD), o qual foi desenvolvido pelo NUTED com o apoio da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS a partir do Edital 12⁵⁷.

O grupo de desenvolvimento do OA foi constituído de forma interdisciplinar por educadoras e designers. As educadoras, grupo do qual a autora faz parte, foram responsáveis pelo planejamento e projeto do objeto, e os designers foram responsáveis pela implementação da interface.

⁵⁷ Edital 12 – SEAD/UFRGS. Destina-se ao financiamento de recursos orçamentários da UFRGS, com o objetivo de apoiar a construção de objetos de aprendizagem e capacitar professores e alunos para o desenvolvimento de materiais educacionais digitais, como forma de fomentar a educação a distância no âmbito da Universidade.

O objeto foi construído seguindo quatro etapas principais, de acordo com a metodologia para construção de objetos proposta por Amante e Morgado (2001).⁵⁸ Essas etapas referem-se à **concepção do projeto, planificação, implementação e avaliação**. A seguir, tais etapas são descritas de forma mais detalhada:

1) Concepção do Projeto

Nesta etapa, foram definidas as linhas mestras e a aplicação que se pretende desenvolver a partir da ideia inicial do grupo para o OA. Também foram estabelecidos os pressupostos teóricos do objeto, bem como seus principais objetivos.

O grupo iniciou o desenvolvimento a partir de estudos sobre as competências, a EAD e os alunos da EAD. Também neste primeiro momento, foi realizada a caracterização do público-alvo do objeto: professores, tutores e alunos da EAD. A partir dessa definição, foi possível realizar os conteúdos e os principais objetivos que se pretendia desenvolver no CompMap.

2) Planificação

Nesta etapa, foi realizado o estudo do objeto e a construção do “*storyboard*”⁵⁹ e da navegação, com sua estrutura não linear, como mostra a Figura 11. Além disso, foram pesquisados os tipos de recursos que o objeto disponibilizará, como textos, vídeos, imagens, etc. Também foi realizada a delimitação dos conteúdos, com o levantamento teórico de material impresso e de textos retirados da *web*.

⁵⁸ A metodologia de Amante e Morgado é divulgada entre os profissionais em educação. As autoras propõem essa metodologia para encorajar professores a construir sozinhos, ou em equipes, materiais educativos que poderiam enriquecer e diversificar os materiais de ensino e aprendizagem, desenvolvidos a partir do aumento de tecnologia disponível, propiciando aos profissionais da educação que desenvolvam seus próprios materiais.

⁵⁹ "No aprendizado eletrônico, podemos usar roteiros ou *storyboards* para especificar detalhadamente os conteúdos de um curso (na forma de textos, imagens e sons), as orientações de atividades propostas, os diálogos dos personagens (se houver) e as falas em *off* (aquelas em que a pessoa que narra não aparecem no vídeo ou animação) determinando a seqüência em que eles serão exibidos no produto final. Se for necessário criar cenários, eles também são detalhados no documento de especificação". (FILATRO, 2008, p. 58-59).

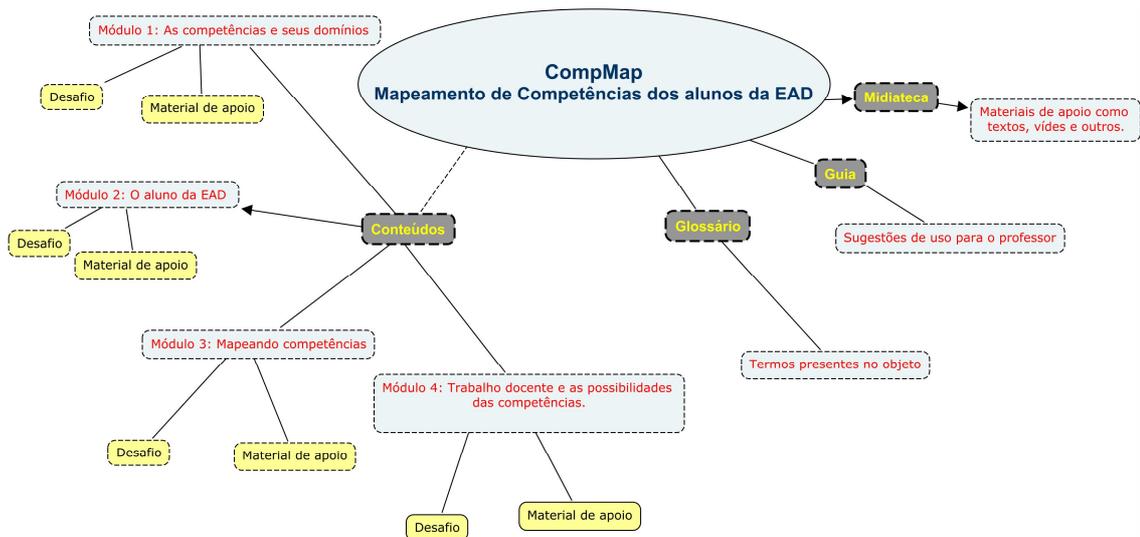


Figura 11 – Storyboard do Objeto de Aprendizagem CompMap

3) Implementação

Nesta fase, foi definido o tipo de programação utilizada, bem como a construção dos primeiros protótipos, conforme Figura 12.



Figura 12 – Tela do Objeto CompMap

Criaram-se, portanto, desafios propostos ao usuário do objeto baseados em atividades para ajudá-lo a resolver as questões com relação à temática das competências.

O CompMap final tem a seguinte configuração: (1) Conteúdos – Materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, como textos, apresentações, mapas conceituais e vídeos; (2) Midiateca – Disponibiliza textos e links interessantes sobre

o tema do objeto; (3) Guia – Contém algumas sugestões para o professor sobre os recursos do CompMap e suas possibilidades dos conteúdos; (4) Glossário – Dicionário de termos específicos do tema do objeto.

4) Avaliação

Esta fase consiste na testagem do funcionamento do objeto, seu grau de adequação ao público-alvo e o nível de cumprimento dos objetivos. Dessa forma, a avaliação preliminar foi realizada pelo grupo de desenvolvimento de forma cíclica, passando por uma análise da programação, do design, teste e validação, para que fosse reestruturado o necessário para que o OA chegasse a um nível de funcionamento estável.

A validação com o público externo ocorreu através do curso de extensão que compõe este caso.

6.3 - ETAPA 2 – PROCESSO DE COLETA DOS DADOS

Nesta etapa, apresentam-se os instrumentos e a descrição das estratégias desenvolvidas para a coleta de dados deste estudo.

6.3.1-Questionários;

6.3.2-Curso de extensão;

6.3.3-Entrevistas.

6.3.1 Questionário

O questionário⁶⁰ foi desenvolvido de forma *on-line*, através da ferramenta Google Docs, e tornou-se uma das principais fontes de evidência deste projeto. Através dele, foi possível obter respostas acerca dos alunos da EAD e suas competências sob o ponto de vista de professores, tutores e dos próprios alunos.

A primeira aplicação do questionário aconteceu antes da realização do curso de extensão e do mapeamento de competências, com o objetivo de obter um levan-

⁶⁰ Apêndice A.

tamento preliminar sobre o perfil dos alunos do ponto de vista de professores e tutores.

O link do questionário foi enviado por *e-mail* para tutores e professores solicitando a participação na pesquisa. O questionário era composto por nove questões, sendo quatro objetivas e cinco dissertativas, bem como pelo termo de consentimento⁶¹ informado.

O mesmo questionário foi aplicado também, ao final do curso de extensão, aos participantes – alunos da EAD.

A principal função do questionário foi obter dados qualitativos e quantitativos sobre o aluno da EAD e suas competências, sendo o instrumento de apoio para os passos seguintes da pesquisa. No total, o questionário foi respondido por 17 tutores, dois professores e sete alunos que participaram do curso de extensão.

6.3.2 Curso de extensão

Da proposta de curso apresentada no projeto, algumas alterações foram realizadas, a fim de contemplar os objetivos da pesquisa. Inicialmente foram propostos três cursos de extensão de 12 horas cada, na modalidade semipresencial, divididas em quatro semanas, sendo duas aulas presenciais (primeira e última) e duas à distância, conforme Tabela 14.

⁶¹ Anexo B.

Tabela 14 – Primeira Estrutura do Curso de Extensão

Aula	Modalidade	Objetivo	Descrição
1	Presencial	- Compreensão da competência.	- Apresentação da pesquisa e entrega do termo de consentimento. - Apresentação dos alunos e seu interesse pela temática. - Apresentação sobre competências – OA CompEAD. - Realização da Roda das Competências Tecnológicas. - Proposta de atividade no fórum: O que entendem por competências?
2	Distância	- Compreensão dos conceitos: conhecimentos, habilidades e atitudes.	- Apresentação dos elementos da competência (CHA) – OA CompMap. - Proposta de atividade: Cada aluno deverá construir uma lista de conhecimentos, habilidades e atitudes que acredita serem importantes para os alunos a distância na questão tecnológica.
3	Distância	- Construção de competências tecnológicas para o aluno da EAD.	- Apresentação sobre o perfil do aluno da EAD - OA CompMap. - Proposta de atividade: Construir em duplas propostas de competências tecnológicas a partir do levantamento do CHA e do perfil do aluno na EAD.
4	Presencial	- Apresentar e discutir as competências criadas.	- Apresentação das competências desenvolvidas pelos alunos. - Aplicação novamente da Roda das Competências. - Avaliação do OA CompMap pelos alunos.

No entanto, ao iniciar a organização do curso, o planejamento e os estudos acerca da competência, evidenciou-se que seria necessário mais tempo para a realização de um mapeamento. Dessa forma, ao analisar a estratégia e os objetivos da pesquisa, entendeu-se que não seria necessário mais de um curso, já que o foco de pesquisa não seria o curso, mas o mapeamento de competências. Para isso, seriam necessárias diferentes estratégias para a coleta de dados, e não apenas a replicação do curso, demonstrando, assim, tratar-se de um estudo de caso único.

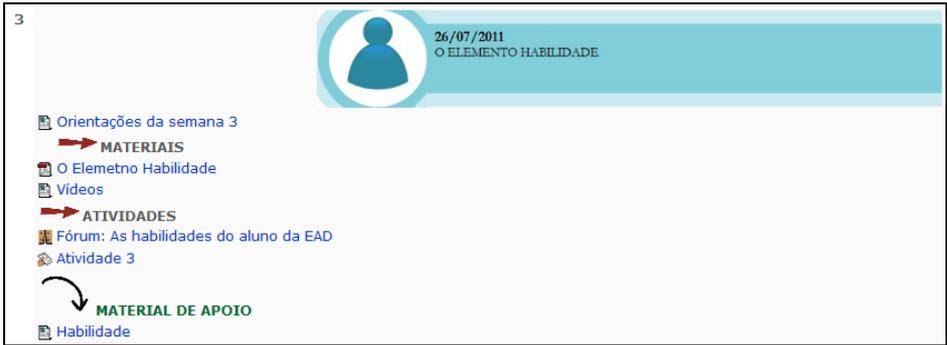
A estratégia foi reorganizada, desencadeando um novo planejamento (Tabela 15) para o curso, que aconteceu entre os meses de junho, julho e agosto de 2011. Teve como carga horária total 40 horas, divididas em sete semanas, com três aulas presenciais (início, meio e fim) e quatro à distância. As aulas presenciais foram realizadas no Laboratório de Ensino Superior da Faculdade de Educação (LIES) da UFRGS, nas terças-feiras, das 18h30min às 21h30min. O curso teve o número de quinze alunos inscritos, sendo oito os concluintes.

A divulgação do curso foi feita especificadamente para um público de professores que já haviam participado de cursos de formação continuada na UFRGS na modalidade a distância.

No curso de extensão, utilizou-se o AVA Moodle Institucional da UFRGS, agregado ao OA CompMap. Abaixo, encontra-se a organização do curso, conforme Tabela 15.

Tabela 15 – Novo Planejamento - Curso de Extensão

Aula	Modalidade	Objetivo	Descrição
01	Presencial	Introdução: - EAD - Perfil do aluno; - Conceito de competência	- Apresentação da pesquisa e entrega do termo de consentimento. - Apresentação dos alunos e seu interesse pela temática. - Apresentação sobre EAD e Competências – OA CompEAD. - Fórum: Papel do aluno da EAD. - Atividade: Conceituando através de imagens.
<p>Tela da primeira semana de curso no Moodle</p> 			
2	Distância	- Competência tecnológica - Elemento Conhecimento	- Apresentação sobre a competência tecnológica – OA CompMap. - Material sobre o elemento conhecimento. - Fórum: Competência tecnológica. - Atividade: Elencar os conhecimentos tecnológicos essenciais ao aluno da EAD.
<p>Tela segunda semana de curso no Moodle</p> 			

3	Presencial	- Elemento Habilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação sobre o elemento habilidade. - Fórum: As habilidades dos alunos da EAD. - Atividade: Elencar as habilidades tecnológicas essenciais ao aluno da EAD.
<p>Tela da terceira semana de curso no Moodle</p> 			
4	Distância	- Elemento Atitude	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação sobre o elemento atitude. - Fórum: As atitudes dos alunos da EAD. - Atividade: Elencar as atitudes tecnológicas essenciais ao aluno da EAD.
<p>Tela da quarta semana de curso no Moodle</p> 			
5	Distância	Competência Tecnológica e o Mapeamento.	<ul style="list-style-type: none"> - Material do OA CompMap sobre mapeamento de competências. - Fórum: Desenvolvimento de competências. - Atividade: Mapeamento da competência tecnológica.
<p>Tela da quinta semana de curso no Moodle</p>			

	5		
6	Distância	Semana de recuperação	- Semana destinada à recuperação das atividades não realizadas, bem como ao término da atividade final.
7	Presencial	Apresentações	- Apresentações do mapeamento final.
<p>Tela da última semana de curso no Moodle</p> 			

Durante o processo de realização, o curso esteve em constante análise, a fim de adequar o planejamento e possíveis modificações e reconstrução à intenção de adaptar-se às necessidades do público.

Por fim, após o curso foram realizadas entrevistas com alguns dos alunos e dos tutores participantes.

6.3.3 Entrevistas

Como instrumento final de coleta de dados, as entrevistas foram realizadas com alunos que participaram do curso de extensão e com tutores que não haviam respondido ao questionário inicial.

A finalidade das entrevistas foi obter respostas espontâneas, ao contrário do questionário e do curso, quando o sujeito tinha tempo para pesquisar e pensar no

que responder. Segundo Carspecken (1996, p. 155), "os participantes frequentemente dizem nas entrevistas o que não fariam nas conversas do dia a dia. O interesse do entrevistado [...] encoraja-os a "se abrirem".

Nesse sentido, ao estruturar-se um roteiro para entrevistas, devem ou podem ser previstas perguntas, com o objetivo de direcionar a conversa. No entanto, não se pode induzir o entrevistado, mas sim perceber que a maneira como este responde a uma questão molda as seguintes.

Dessa forma, foram realizadas cinco entrevistas com tutores e três com alunos, gravadas e transcritas posteriormente. Cada entrevista teve duração média superior a 30 minutos. O roteiro semiestruturado⁶² tinha como base dez questões formuladas em uma ordem específica que foram ou não realizadas, de acordo com o andamento de cada conversa.

6.4 ETAPA 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa, serão descritas as formas como foram analisados os dados qualitativos e quantitativos da pesquisa. Para os dados qualitativos, será utilizada a análise de conteúdo; já os quantitativos serão apresentados por meio da média, do desvio padrão e da diferença.

Para responder à questão de pesquisa ("Quais as competências mínimas necessárias que um aluno a distância deve possuir para acompanhar atividades em um curso *on-line*?"), o material coletado foi analisado com base nos referenciais da análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999, p. 9), a análise de conteúdo constitui: "[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Esta análise [...] ajuda a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além da leitura".

Nesse sentido, buscou-se realizar uma pesquisa de cunho teórico e prático, indo além da análise simples de dados. Os recursos para a análise se constituem de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal.

⁶² Anexo B.

Quanto ao aspecto de análise sobre o conteúdo verbal ou não verbal, percebe-se que há uma série de pressupostos aos quais o pesquisador deve se ater ao iniciar a análise e interpretação de um texto. Como afirmam Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 185), um texto contém muitos significados:

- sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Nessa perspectiva, Moraes (1999) afirma que “[...] de certo modo a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra, pois se constitui a partir de uma interpretação.”

Tendo em vista os aspectos mencionados, a metodologia será composta por cinco etapas: 1.Preparação das informações; 2.Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3.Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4.Descrição; 5. Interpretação.

A primeira etapa refere-se à escolha dos documentos e das evidências a analisar com o objetivo de responder à questão. A segunda refere-se à organização, a partir das evidências, de unidades a serem criadas. A terceira apresenta o processo de criação das categorias de análise do conteúdo. Na quarta, apresenta-se a descrição de cada categoria e suas possíveis subcategorias que fundamentam a interpretação final, e na quinta etapa ocorre a apresentação da interpretação final dos dados coletados em cada categoria.

Neste estudo, entende-se que já foram realizadas as duas primeiras etapas de preparação das informações e unitarização. Portanto, serão detalhadas a seguir as etapas que se referem ao processo de categorização, descrição das categorias, e por fim a interpretação dos dados coletados.

A partir da coleta de dados, foram desenvolvidas as seguintes unidades ou categorias de análise.

1. O Aluno da EAD: Nesta categoria, foram elencados os seguintes indicadores:

- O aluno da EAD;
- Perfis do curso;
- Dificuldades;
- Papel do tutor;
- Experiências enquanto aluno da EAD;
- Avaliação dos colegas.

2. Competências – Nesta categoria foram elencados os seguintes indicadores:

- O conceito de competência;
- As competências que os alunos da EAD deveriam possuir;
- As competências que os alunos do curso possuíam no curso;
- Os elementos da competência: conhecimento, habilidade e atitude;
- As dez competências dos alunos da EAD;
- As principais competências: organização do tempo, fluência digital, trabalho em equipe e autonomia; e
- Possíveis estratégias de desenvolvimento das competências.

6.4.1 Análise quantitativa – Estatística descritiva

A análise quantitativa foi realizada, neste estudo, a partir dos questionários respondidos pelos tutores, professores e alunos, acerca das competências.

No questionário, as questões objetivas foram compostas por perguntas nas quais cada sujeito deveria avaliar o aluno da EAD em cada competência elencada, sendo o valor 1 o menor, e 5 o maior.

A intenção foi descobrir e classificar o grau de cada competência com relação do perfil do aluno EAD, sob o olhar dos formadores e dos próprios alunos. Os recursos empregados para realizar a análise foram: média, desvio padrão e diferença. A análise quantitativa foi aplicada na Categoria 7.2 (as competências) compondo uma parte da análise.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo trata da análise e discussão dos dados coletados durante o processo de pesquisa. Foram examinados documentos, entrevistas e questionários, classificando-os e combinando as evidências qualitativas e quantitativas.

A etapa de análise e discussão é restrita e reservada, pressupõe um longo tempo para que se possa percorrer os dados minuciosamente. É preciso pensar nas estratégias e técnicas a serem utilizadas, pois é necessário foco e uma análise de qualidade, um desafio ao se pensar em todos os dados que foram recolhidos.

Através das categorias de análise, os dados foram incorporados procurando responder às questões evidenciadas no problema de pesquisa. Tal estratégia considerou as evidências de forma justa, produzindo possíveis conclusões e buscando eliminar interpretações alternativas. Essas interpretações, e os dados que surgiram no decorrer da pesquisa e que apresentaram outras proposições interessantes (mas não relativas à pesquisa), foram transformadas em possibilidades futuras de estudo.

Os tutores, professores e alunos foram identificados por números e pela letra inicial de suas funções. Quando se tratou de um aluno que largou o curso, acrescentou-se a letra E, de Ex-aluno.

Nas análises, foram trazidas as falas em conjunto, tanto dos formadores quanto dos alunos, sob cada um dos indicadores.

7.1 CATEGORIA: O ALUNO DA EAD

A presente categoria traz as concepções acerca do perfil do aluno da EAD, o que se relaciona com um dos pontos fundamentais deste estudo, que é compreender quem é o aluno da EAD. Para tanto, os dados analisados foram compostos pelos questionários, entrevistas e materiais do curso de extensão.

Foram destacados quatro pontos em comum entre o olhar dos formadores e dos alunos, quais foram: o aluno da EAD, perfis do curso, dificuldades, e o tutor. Separadamente, outros pontos foram relevantes na perspectiva do aluno: experiências enquanto aluno da EAD e a avaliação dos colegas.

Dessa forma, a análise desta categoria é constituída por esses seis pontos, e optou-se por trazer conjuntamente as evidências dos tutores e professores e as dos alunos, com a intenção de contrapor os olhares.

A seguir, constitui-se um perfil com todas as diferenças e similitudes encontradas, visando à construção da identidade desse aluno.

Esta categoria será a base do mapeamento de competências, realizado no capítulo oito, que será composto pelo perfil do aluno em conjunto com a análise das competências, realizada na seção 7.2 deste trabalho.

• O ALUNO DA EAD – PERFIS DO CURSO

T3 (Questionário) – O perfil do aluno [...] é um professor da rede pública municipal ou estadual, na maioria dos casos com 40 ou 60 horas de aula, com o desejo de se especializar para melhorar suas aulas.

P8 (Questionário) – O aluno do curso [...] é alguém que trabalha na educação de 20 a 40 horas semanais e tem interesse em continuar sua formação e seus estudos para melhorar sua prática pedagógica.

T19 (Questionário) – O aluno a distância [...] trabalha de 40 a 60 horas por semana sendo praticamente impossível realizar um curso presencial.

A1 (Questionário) – [...] adulto, com mais de 28 anos, que precisa dividir seu tempo entre o estudo, trabalho e família. Busca formação para atualização, em seu ambiente de trabalho se destaca por ser inovador. Dinâmico, persistente e disciplinado.

EA2 (Questionário) – Pessoas que trabalham 40 horas, não apresentam tempo para se deslocarem até uma universidade, comodidade em estudar em casa.

A7 (Questionário) – Uma pessoa que busca uma formação continuada dentro de sua área de atuação. Que busca atualizar-se para poder estar atento as mudanças. Alguém que tem por objetivo constante aprendizagem.

Os extratos acima compõem algumas das principais características elencadas acerca do perfil desses alunos. São professores, oriundos da rede pública de educação, e trabalham de 40 a 60 horas semanalmente. Os tutores ressaltam que tais pontos são indicativos da procura por cursos na modalidade a distância. A EAD é a melhor opção para que eles possam dar continuidade aos estudos com a intenção de aprimorar sua prática pedagógica.

Com relação ao desejo de especialização do professor, é preciso considerar que essa prática vem corroborar as mudanças requeridas através do parecer CNE/CP 9/2001, sobre a formação de professores.

As novas atribuições que o parecer instaura aos professores são produto de uma série de transformações sociais e culturais, em que a formação ao longo da vida, ou *life long learning*, é uma constante. Destaca-se que, no período em que o parecer e as diretrizes são anunciados, início dos anos 2000, Castells (2001) apresenta a internet como o “novo paradigma tecnológico das transformações socioeconômicas e socioculturais [...] constitui um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional.”

Portanto, as possibilidades tecnológicas estendem as opções de aprendizagem, e cada vez mais se acredita que a educação é um processo permanente ao longo da vida; assim, fazem-se necessárias atualizações constantes. Nesse sentido, as condições para o ensino e a aprendizagem serão cada vez mais determinadas pelas oportunidades da aprendizagem *on-line*, e professores e alunos irão se confrontar com novos critérios e estratégias pedagógicas (PETERS, 2004).

No entanto há que se pensar que a EAD tem o papel de suprir não somente a falta de cursos, mas também o papel da tecnologia na educação. Acredita-se que o professor que está inserido em um processo de formação continuada através das TICs estará melhor preparado para utilizá-las de uma forma competente e criativa com seus alunos (BELLONI, 2006).

Ainda neste quesito, quando os alunos falam sobre as características do perfil do estudante da EAD, sempre fazem um contraponto entre a sua postura e a que deveria ter um aluno da EAD. Diferentemente do tutor, que não apresenta com tanta clareza como deveria ser esse aluno, mas sim relata como ele é, o aluno faz uma reflexão sobre sua própria postura.

Abaixo, encontram-se os trechos acerca dessas questões.

A2 (Questionário) – O aluno de EAD deve ser um aluno organizado, com rotinas para entrada na internet, que possui gosto pelo conhecimento, e não possui disponibilidade ou prefere a modalidade a distância. O meu perfil como aluna a distância atinge todos os requisitos

de um aluno de EAD, exceto pela organização do tempo e estabelecimento de prioridades, que ainda tenho certa dificuldade em coordenar.

A7 (Atividade curso) – Na EAD o aluno precisa dominar sua aprendizagem para ter sucesso tem que saber atuar, colaborar e criar.

A8 (Fórum) – Ser aluno virtual é estar em contato com a virtualidade, não importa a hora, nem o tempo, nem o como... mas o importante é estar em contato com outros seres através de um ambiente virtual com o objetivo de aprendizagem.

As falas trazidas caracterizam o aluno ideal como um sujeito organizado, que estabelece prioridades e tem uma rotina, dominando assim a aprendizagem.

Embora os alunos do curso não apresentem todas as qualidades listadas, esses fatores não foram motivo para que eles não conseguissem realizar o curso. Quando apresentam as características ideais, demonstram que sabem quais são suas dificuldades, e que certamente buscarão desenvolver as características ideais nas próximas experiências em EAD (PALOFF; PRATT, 2004).

Em um dos relatos, o aluno acrescenta que o seu perfil atinge todas as características de aluno da EAD; no entanto, ao final da resposta, aponta que na verdade existe uma dificuldade apenas, a organização do tempo. Entende-se que o aluno da EAD precisa de autodisciplina; pois, quando há liberdade, deve haver também responsabilidade, comprometimento e disciplina (NOTARE; BEHAR, 2009).

A organização do tempo será discutida nas dificuldades dos alunos, pois é um elemento destacado por todos.

Diante dessa realidade, estudar à distância se torna uma vantagem, é a opção para quem deseja continuar os estudos, como é apontado nos extratos a seguir.

T21 (Questionário) – Alunos que moram distantes dos grandes centros educacionais e/ou que não disponibilizam do tempo adequado para cursar um curso presencial.

T14 (Questionário) – É fato comum que o aluno a distância não disponha de um tempo determinado para estar presencialmente em sua instituição de ensino, ou ainda não possa deslocar se até a mesma em função de questões geográficas.

EA1 (Questionário) – [...] um aluno atarefado, que trabalha bastante e por esse motivo não consegue realizar um curso presencial. Também é comum o aluno de EAD habitar numa cidade longe dos grandes centros, onde a oferta de cursos presenciais é limitada, o que força o aluno a se deslocar muito para estudar, levando-o a optar pelo EAD.

A5 (Questionário) – [...] uma pessoa com vontade de aprender mais e mais, o que geralmente é dificultado pela falta de tempo em comparecer a cursos presenciais, encontros geralmente diários.

Segundo o Censo EaDbr (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2010), as formações de professores são os grandes constituintes dos cursos a distância no Brasil, o que se justifica, de acordo com o Censo, “pela grande demanda de professores sem formação adequada no país.” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2010)

A distância, portanto, caracteriza a escolha pelo curso, já que estar presente em uma aula presencial se torna impossível, visto a carga de trabalho do professor. No entanto, a EAD não é somente a separação geográfica e temporal entre seus atores, mas sim as relações que se formam nesse espaço virtual (MOORE, KEARSLEY, 2008).

Ao mesmo tempo, os tutores também trazem a questão da renda salarial.

T1 (Questionário) – São professores da educação básica, muitos em busca de uma especialização para aumentar a sua renda em função do título obtido no curso. Muitos estão afastados dos estudos há muito tempo, o que decorre em dificuldades de reflexão crítica sobre os assuntos abordados, além de muitos apresentarem problemas com relação à escrita. De um modo geral, a temática atrai estes professores e eles sempre procuram utilizar na prática o que vem sendo apresentado na teoria ao longo do curso.

O aumento da renda através da formação vem ao encontro do que se vem discutindo acerca das mudanças educacionais no país. A educação continuada à distância já faz parte de um investimento pessoal, e o retorno gera a melhoria na empregabilidade e na renda (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Esse fator amplia o número de professores que retomam seus estudos, sendo que muitos alunos, como aponta o extrato acima, estão afastados desse meio. Dessa forma, ao ingressar na modalidade a distância, se deparam com uma realidade diferente da aula presencial. Além de ter uma postura crítica e reflexiva, é necessário que o aluno se transforme no condutor de sua aprendizagem e autônomo.

No questionário, havia uma questão solicitando ao tutor que mencionasse dois fatores que, em sua opinião, eram os mais relevantes na escolha da modalidade a distância pelo aluno. A Figura 13 apresenta um gráfico com as respostas a essa

questão. O incremento salarial foi destacado como o terceiro fator; o primeiro foi o desenvolvimento profissional e o segundo a possibilidade de realizar a maioria das atividades em horários não determinados. Por último, os tutores destacaram a EAD como um curso mais fácil.

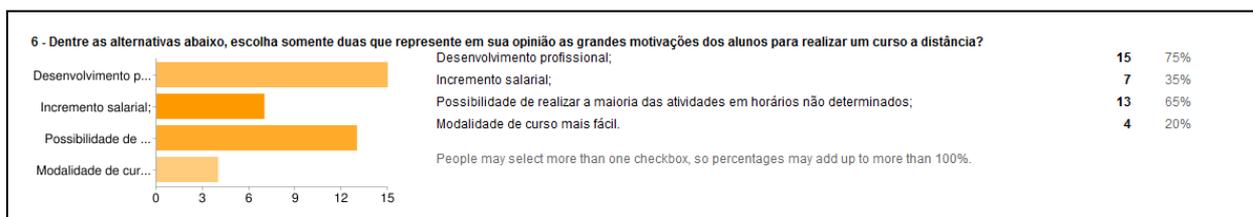


Figura 13 – Gráfico com Respostas do Questionário.

Já nas entrevistas, na parte descritiva, como se pode ver abaixo, os tutores apontaram essa questão, de curso mais fácil, dando mais ênfase a isso do que quando responderam ao questionário.

T21 (Entrevista) – [...] pensam que vai ser mais fácil, uns acham que [...] não vai ser tão pesada carga de atividades, tem gente que acha que vai reconciliar, [...] tem gente que inicia 2, 3 pós-graduação ao mesmo tempo em função das mudanças de nível, e aí descobre que não dá, descobre que não é possível fazer 2,3 curso. A pessoa tem de fazer o gerenciamento, para ficar jogando com os tempos de um outro curso.

T24 (Entrevista) – [...] quando entraram no curso acharam que por ser à distância, a ideia que passavam é que seria um curso mais simples, então eles não tinham tanto tempo para leituras e nem aquele perfil mais de buscar a informação.

T11 (Questionário) – Os alunos e as turmas variam. Mas um ponto constante é que os alunos vêm para o curso a distância por acreditar que este é mais fácil. Não estão acostumados a terem de refazer as atividades para ter uma nota melhor. Querem ter uma nota boa pelo simples fato de terem realizado a atividade.

Há um número de tutores que aponta como uma das características desse aluno a crença de que um curso a distância é mais fácil. Mesmo que, no questionário, essa informação tenha sido destacada em quarto lugar dentre as principais motivações de escolha pela modalidade, esse ponto foi visível nas entrevistas.

Um dos tutores ainda afirma – o que um aluno também irá revelar em entrevista – que, pelo fato do aluno crer ser o curso mais fácil, acaba se matriculando em dois ou mais ao mesmo tempo. Este fator poderá gerar as dificuldades acerca do

gerenciamento do tempo, da desmotivação, dos atrasos, prejudicando a qualidade dos trabalhos (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Ao mesmo tempo, que o tutor aponta as dificuldades desse aluno, ele também encontra a essência do professor e sua experiência em sala de aula como ponto a favor, em contrapartida à sua dificuldade tecnológica, como pode-se ver nos dois extratos abaixo.

T5 (Questionário) – Um professor com bastante experiência em sala de aula e iniciante quanto a EaD e aos recursos tecnológicos em geral.

T23 (Entrevista) – São professores que estão dentro mercado de trabalho, a gente não pode negar esta experiência que eles têm, pois se a gente for pensar estamos trabalhando com público dentro de uma pedagogia de uma proposta andragógica, e que afinal de contas temos alunos adultos com experiência, então essa experiência que eles têm a gente tem que saber muito bem como utilizá-la a favor dele, pois muitas vezes o que eles veem como um bloqueio no fundo não é, é uma vantagem, então o fato deles estarem em sala de aula e já terem conhecimento prático, com os alunos faz uma diferença, eu acredito que faz uma grande diferença, e talvez isso seja o ponto positivo que no momento até então a gente estava acostumado a ver como uma negação, do tipo "não, eles não tem conhecimento".

O tutor, assim como um professor, traz sua concepção sobre quem realmente é o aluno desse curso: é um sujeito preocupado com a formação continuada e que tem uma experiência fundamental, associada à sua formação (PALOFF; PRATT, 2004).

Assim, frente a esses elementos, percebe-se que o tutor considera a experiência do aluno em sala de aula como fator positivo, e identifica suas dificuldades acerca da parte técnica, decorrentes justamente de sua pouca familiaridade com as tecnologias, por ser um imigrante digital (PRENSKY, 2001).

Considerando que esse aluno é um imigrante digital, atuante em um modelo de ensino presencial, ele nem sempre inclui as tecnologias em seu fazer pedagógico (COLL; MONEREO, 2010).

Percebe-se que os tutores olham para esses alunos com muitas singularidades, como se a cada entrevista realizada ou a cada questionário se falasse de um perfil de aluno; no entanto, sabe-se que o grupo analisado é formado por professores, que são classificados por seus tutores da seguinte forma:

T4 (Questionário) – O perfil dos alunos da turma com a qual trabalhei era diferenciado em, grosso modo, dois grupos. Um grupo participante, ativo, formado, sobretudo por professores

de informática ou professores de outras áreas responsáveis pelo laboratório de informática de suas escolas. O outro grupo bem menos ativo, pouco participativo, era de professores de sala da aula.

T25 (Entrevista) – Nós temos praticamente dois perfis de alunos dentro do curso de mídias na educação, que é aquele aluno que foi indicado e que nem sempre é um aluno que gostaria de estar fazendo o curso, [...] também temos o aluno que é o interessado, que procura, corre atrás, pesquisa, entra no ambiente [...] é um aluno que independente da idade e já encontrei alunos recém-formados que tiveram este interesse, mas também já encontrei alunos que praticamente estão para se aposentar e que vieram atrás porque queriam aprender e porque não queriam se aposentar sem essa experiência, sem este conhecimento. Então, este segundo tipo de aluno é um aluno que normalmente começa curso é interessado, é dedicado, é um aluno autossuficiente, podemos dizer assim, independente de ter ou não um tutor entra no ambiente, faz atividades entra no fórum, faz os apontamentos, questionamentos, faz todo o levantamento, então eu acredito que esse segundo tipo de aluno que corre atrás que procura seria o nosso perfil do curso.

T9 (Questionário) – O perfil do aluno são dois, um: alunos que estão a vontade em fazer uma capacitação e dois: aluno que está fazendo obrigado a capacitação por que foi indicado pelo diretor da sua escola. Esse perfil se diferencia no aspecto de assiduidade, comprometimento com o curso.

T18 (Questionário) – [...] existem dois modelos bem claro de alunos, os que está preocupado em aprender a fazer as tarefas, e outro em fazer a tarefa certa para receber uma boa nota.

T23 (Entrevista) – A gente tem vários perfis, se formos pensar, tem o aluno que já tem uma experiência, então quer dizer que ele já ultrapassou a dificuldade técnica e realmente começa a tirar muito mais proveito na questão da construção teórica, na construção do conhecimento e nas intervenções, temos o aluno que entrou no curso e não tem o conhecimento técnico, então ele precisa passar pelas experiências de nivelamento que acontecem praticamente simultaneamente às disciplinas, então existe uma evolução nas disciplinas e ele passa por este processo, e tem ainda aquele aluno que durante todo o curso continua tendo dificuldades técnicas, ou seja, a cada nova experiência um novo conflito ele vai passando por isso.

Assim, dentre todos os perfis, dois são comuns em mais de uma resposta: os alunos indicados e os que realmente têm interesse pela formação.

Os alunos que entram por indicação, de acordo com o levantamento, nem sempre gostariam de estar realizando o curso, o que resulta em uma menor participação, bem como na busca apenas pela nota. Já os alunos participantes teriam procurado o curso com a intenção de realizar uma formação profissional e se atualizar, estando portanto preocupados em aprender.

Pelos extratos, tais perfis são perceptíveis durante o curso e geram conflitos, pois aquele que escolheu realizar o curso por opção consegue ultrapassar com mais facilidade as dificuldades que se apresentam durante o processo de formação, e a-

quele que foi indicado se desmotiva muito rapidamente. Aqui é possível perceber que o grau de motivação é um ponto crucial para o aluno da EAD.

A motivação em alguns momentos pode ser associada à proximidade com os colegas, ao conteúdo ou mesmo aos docentes (TORI, 2001)

Outros perfis enumerados representam características muito peculiares e tem relação com a experiência técnica, tecnológica neste caso, e foram divididos em três: o experiente, que consegue ultrapassar a dificuldade técnica inicial; o sem conhecimento técnico, mas que tem vontade e aprende; e o que também não tem conhecimento, mas nunca consegue aprender. Esses três perfis, sem dúvida, estão relacionados com os descritos anteriormente, e, da mesma forma, entende-se que a motivação é um ponto chave nesse processo.

De certa forma, em qualquer curso, seja à distância ou presencial, normalmente o professor irá se deparar com uma infinidade de perfis, com diferentes características. Alunos mais ousados, outros mais introspectivos, os que estudarão mais e aqueles que deixarão para o último momento. No entanto, nem sempre quem foi um ótimo aluno na modalidade presencial, dedicando às vezes pouco esforço para isso, será da mesma forma na modalidade a distância. Tal fato pode gerar um choque ao aluno, causando desmotivação.

- **DIFICULDADES**

Dentre as principais dificuldades desses alunos, os tutores identificaram a falta de autonomia, a necessidade da “presença” do professor e do retorno (*feedback*), a falta de organização e a dificuldade de interpretação, conforme extratos abaixo.

T16 (Questionário) – O aluno da EAD, é um aluno dependente do professor presencial, que tem muita dificuldade de interpretação das atividades propostas, bem como em manusear o AVA.

T14 (Questionário) – [...] sinto que eles ainda são muito dependentes do meu feedback com relação a cada atividade que é desenvolvida. Há constantemente problema de interpretação com as atividades e insegurança com relação ao cumprimento dos objetivos estabelecidos pelas mesmas.

T13 (Questionário) – Entende a importância de se autônomo ao mesmo tempo em que manifesta dificuldades em se desprender das figuras convencionais de colegas e professores presenciais, mas se esforça para compreender e agir num novo espaço de aprendizagem, ao qual dá bastante valor.

T24 (Entrevista) – É um perfil que não têm organização em termos de tempo, organização da sua trajetória, isso não é tão claro para eles, o quanto em um curso distância deveria ser mais claro, este aluno depende muito ainda do professor dizendo que tem que fazer, como ele deve fazer, ele não é tão autônomo quanto um curso a distância possibilitaria e necessita que ele seja.

A1 (Questionário) – Organização do tempo é sempre um problema, mas sabendo desse problema consegui resolver, mas não podemos descuidar, pois é fácil deixar acumular as tarefas. O maior problema mesmo é a comunicação.

A7 (Fórum) – A maior dificuldade que senti foi realmente na disciplina de administração do tempo, pois tenho 60h semanais de trabalho, o que exige muita disciplina para conseguir dar conta de todas as minhas atribuições.

A7 (Fórum) – Meu maior problema na relação com cursos EAD é exatamente este: organização do tempo... determinação em reservar horários, os mais fixos possíveis, a fim de que não haja atrasos, pois depois do primeiro atraso...os outros parecem que se tornam inevitáveis. Em todos os cursos EAD que tenho participado, a riqueza de conteúdos é coisa fantástica, porém os constantes atrasos dificultam muito o aproveitamento ideal destes materiais, o que é uma lástima.

A9 (Fórum) – Meu desafio está em organizar o tempo para manter a frequência [sic] de acesso e realizar tarefas.

A1 (Fórum) – [...] fiquei pensando sobre minha dificuldade de organizar o tempo, tem uma coisa muito interessante que acontece comigo e acredito que outros também tenham essa mesma dificuldade, que é o primeiro atraso determinar todos os outros. Se você condiciona a sua mente que os prazos tem que ser cumpridos e não podem ocorrer atrasos, você acaba organizando o seu tempo de forma a priorizar o curso, mas se você atrasar a primeira vez, acontece o efeito dominó e atrasam-se todas as outras leituras, postagens, fóruns, enfim todas as demais atividades. No que diz respeito a mim, é como se eu negociasse o tempo todo comigo mesma, daqui a pouco eu sento ali, entro no ambiente e faço, e vou postergando.

A2 (Questionário) – O meu perfil de uma aluna a distância atinge todos os quesitos de uma aluna EAD, exceto pela organização do tempo e estabelecimento de prioridades, que ainda tenho uma certa dificuldade em coordenar.

Considerando todo o conjunto de características já elencadas acerca do aluno da EAD, compreende-se o modelo educacional ao qual ele está ligado. A figura tradicional de aprendizagem, atrelada à presença do professor, a dificuldade de interpretação autônoma das propostas de atividades, bem como a insegurança no próprio processo de aprendizagem, são indícios de sua própria formação.

Certamente, entende-se que essas dificuldades fazem parte do processo; no entanto, como visto nos perfis, os tutores apontam que alguns alunos não conse-

guem ultrapassar suas próprias barreiras, e muitas vezes realizam todo o curso com extrema dificuldade, quando não desistem.

A organização do tempo foi o grande desafio apontado pelos alunos, diferentemente da questão tecnológica, elemento trazido pelos tutores. O gerenciamento do tempo é um problema constante nos cursos de EAD; a falta de tempo, na verdade, é o grande vilão, ocasionando outras dificuldades (PALOFF; PRATT, 2004; CARNEIRO, 2009; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2010).

Chega um momento que pequenos ajustes já não servem para que o aluno possa se organizar, e o acúmulo de pequenas atividades será suficiente para que ele tenha que reestruturar seus hábitos anteriores. Sabe-se que essa reestruturação somente será possível quando ele tiver construído e reorganizado suas estratégias de aprendizagem, ou mesmo desenvolvido um modo alternativo, integrando suas vivências presenciais à sua nova forma de atuar virtualmente.

Os estudantes devem estar preparados para as modificações que a EAD pode causar nos diferentes âmbitos de suas vidas; portanto, devem estar dispostos a planejar e organizar sua aprendizagem de forma independente, em grande parte sem a presença do professor (PETERS, 2004).

Com relação à presença ou ausência do professor, também é destaque dentre as dificuldades encontradas pelos alunos. Abaixo, encontra-se um relato acerca desse problema.

A9 (Fórum) – Meu maior desafio como aluno da EAD foi a falta do contato presencial, quando podemos trocar olhares, tons de voz, expressões faciais e outros sinais de comunicação que, a distância não acontecem.

Neste extrato, é possível analisar a dificuldade do aluno com relação à mudança de um modelo presencial para um virtual, que provoca a reorganização de estratégias e posturas.

Superar a comunicação presencial dos gestos, da fala, da face a face é um desafio para quem tem uma relação temporal com o presencial (COLL; MONEREO, 2010).

Essa comunicação, no mundo virtual, precisa ser realizada através de novas linguagens e novas ferramentas, mas nem sempre o aluno está disposto ou conse-

que substituir a comunicação presencial. No entanto, é fato que por meio de novas linguagens é possível estar presente virtualmente, mesmo à distância (TORI, 2010).

Mesmo assim, há sinais de mudança. Tutores com anos de experiência em cursos de formação de professores apresentam pontos positivos, como o que segue.

T23 (Entrevista) – Se a gente for comparar lá em 2006, por exemplo, onde eu trabalhei [...] o próprio uso de notebooks não existia, os valores não eram para qualquer tipo de público e também não existia na época uma política como existe atualmente da compra do computador que o professor com um custo reduzido debitado direto em folha e tudo mais. Então, naquela época ainda a gente escutava de muitos alunos, que não estava escrito de que para realizar o curso teria que ter um computador, porque afinal de contas eles tinham o polo, outra fala que era em relação aos programas que alguns são em inglês [...] "eu não sabia que para fazer o curso eu tinha que ter conhecimento avançado de inglês". [...] acredito que houve uma mudança de perfil, uma evolução, e isso se deve à própria questão de que não tem volta, a tecnologia vai se inserir na sala de aula como aconteceu com a televisão, como aconteceu com qualquer outro avanço tecnológico, afinal de contas a escola não vive em uma bolha.

A partir dessas considerações do tutor, evidenciando a mudança ao comparar diferentes momentos desse processo de formação de professores, percebe-se que não há dúvidas sobre a incorporação das TICs na sociedade, pois, modificando e reestruturando as formas de ensinar, a escola enquanto instituição social recebe através de seu aluno essas alterações ligadas à sua vida, à sua realidade. Como apontam Pozo e Monereo (2010), esta sociedade não está apresentando um “modismo”, mas transformações que vieram para ficar e cada vez mais tornarem-se radicais.

Assim, a fala do tutor apresenta as TICs inseridas na escola, e, à parte de todas as dificuldades, existe um entusiasmo pelos professores em tentar aprender, lidar e fazer parte desse meio, pois, ao tratar a internet como fenômeno e impacto na vida das pessoas, se contempla essa perspectiva de mudança (CASTELLS, 2001).

Portanto, ao se perceber a inserção desse aluno da EAD no meio tecnológico, através da compra de computador, não se deve considerar suficiente. Sem dúvida o acesso é importante, mas apenas o computador não é capaz de sustentar uma prática.

Por isso, ao mesmo tempo em que existem mudanças a favor das tecnologias, outros problemas relacionados a ela são trazidos pelo tutores, como a conexão à internet.

T21 (Entrevista) – [...] conexão é outro problema muito a se pensar, acho que a gente teve durante os anos, a década de 90 e boa parte dessa década teve um grande avanço tecnológico no sentido de desenvolvimento do software e tal objetos de aprendizagem, fazer o Web conferências, mas eu acho que a nossa planta de infraestrutura de conexão não acompanha, então nós temos que às vezes reduzir as nossas variáveis enquanto componentes de atividades...

T11 (Questionário) – Geralmente têm computador em casa, mas nem sempre com uma boa conexão.

Essa questão é preocupante, principalmente em cidades afastadas das zonas centrais, onde a conexão é ruim, e esse ponto tem certo destaque nas entrevistas. A infraestrutura essencial para que o aluno tenha sucesso na aprendizagem *on-line* é ter acesso a um computador, ter uma conexão de alta velocidade e saber usá-la (PALOFF; PRATT, 2004).

Tal questão pode ser um dos responsáveis pela falta de familiaridade dos alunos com o uso da internet e compõem, juntamente com a carência de conhecimentos tecnológicos, as principais dificuldades levantadas pelos tutores. Abaixo, pode-se observar extratos dessas questões.

T22 (Entrevista) – São professores da educação básica que de certa forma possuem uma carência bem significativa de conhecimentos tecnológicos, e isso vem desde o início do curso. De acordo com andamento do curso a gente consegue visualizar um pouco do crescimento deles, mas ainda é muito forte essa dificuldade nesses alunos, há algumas exceções de professores que têm um conhecimento um pouco mais aprimorado, mas em sua maioria são carentes de conhecimentos tecnológicos.

T21 (Entrevista) – [...] normalmente quem não sabe o que fazer tem coisas muito mais mirabolantes na cabeça do que quem sabe fazer que vai trabalhar com as variáveis muito mais perto do concreto do que consegue realizar, então tu vai ter gente que vai se sentir muito frustrada porque vai estar pensando em coisas muito grandes e consegue fazer um link, mas é só, tu vai ter que dar uma volta tão grande para explicar que fazer aquele tem todo um conceito de hipertexto e o aluno queria fazer o link de uma ação e já ficar em 3D, porque isso está na ordem do imaginário dos dias de hoje, porque todo mundo quer um filme 3D.

T23 (Entrevista) – [...] a dificuldade tecnológica, embora que, eles veem isto com uma grande barreira, eu digo que gente tem que ver isso não como um muro, mas como um degrau, em um primeiro momento é normal, se a gente for ver tem um vídeo [...], ele fala assim a gente passou o tempo todo ouvindo dos pais não mexe aí que vai estragar, não mexe no botão da televisão, só que o computador é diferente, ele precisa ser manipulado para funcionar, então acredito que tenha um pouco desta cultura, as coisas não podem ser mexidas que vão quebrar.

T21 (Entrevista) – [...] pessoas que fazem tudo em cima da hora e vão ter mais dificuldade vão ser aquelas que a gente vai ter mais tendência a ter que ficar buscando depois para realizar planos alternativos, [...] a gente às vezes subestima o tempo que a atividade vai ter, essa aqui eu termino em meia hora, pego o NVU vou lá e faço as páginas mas se eu não sei o NVU demoro uma hora e meia para começar a entender onde está cada coisa [...] daqui a pouco é uma montanha de coisas que se deve realizar.

O conhecimento tecnológico, como apontado pelos tutores, está diretamente ligado aos perfis que foram destacados anteriormente. Isso se deve ao fato de que para alguns a barreira será ultrapassada, enquanto para outros não.

Esse romper com a dificuldade tecnológica muitas vezes é obtido pelo aluno ao desenvolver suas próprias estratégias, o que nem sempre é um caminho fácil, já que muitas vezes se está ancorado em um pensamento presencial.

Tal procedimento requer do aluno a tomada de consciência e a autorregulação como processos idôneos para a construção do conhecimento; pois, sabendo das condições e o que realizar com elas, será possível realizar um planejamento, que é a base de toda conduta estratégica (BADIA; MONEREO, 2010).

Outro ponto fundamental acerca desse perfil, trazido pelo tutor, é que, por ser adulto e ter casa, família e uma vida, certamente o aluno terá que enfrentar dificuldades que surgem no dia a dia e tentar jogar com as situações de estudos, trabalho e vida familiar.

T21 (Entrevista) – [...] por vezes a gente tem até o perfil correto, a gente se organiza, mas acontece alguma coisa na vida que também aconteceria no presencial, [...] a gente tem um controle do aluno pelo acesso, no presencial tu vai saber que aquele alunos está com problema com o pai com a mãe ou com marido de saúde da família depois, só se ele te procurar com os atestados aí que vai conseguir entender mais ou menos o que aconteceu naquelas duas semanas. Aqui a gente vê que a pessoa está dez dias sem acessar e a gente vai procurar saber o que está acontecendo e aí é outra questão, mesmo que o aluno tenha este perfil coisas da vida acontecem...

Diferentemente do que ocorre em uma aula presencial, à distância percebe-se com mais rapidez que o aluno não participa ou está sem acessar o ambiente ou entregar as tarefas. Essas preocupações extracurriculares (saúde, emprego, responsabilidades familiares, interesses sociais) afetam positiva ou negativamente a participação no curso (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Quando tais situações provocam no aluno desempenho ruim ou mesmo atrasos e dificuldades nas leituras, ele terá que se reorganizar para atender todas as

tarefas. Nesse momento, o tutor enquanto docente intervém e, como aponta o extrato acima, percebe em cada aluno o esforço para realizar os estudos e conciliá-lo com suas diferentes necessidades e situações.

- **O TUTOR**

Mesmo a tutoria na EAD não sendo o foco deste trabalho, fez-se relevante trazer alguns extratos referentes ao trabalho do tutor. Durante a coleta de dados, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, quase todos os alunos deram destaques a seus tutores.

O tutor foi intensamente apontado como sujeito de extrema importância durante o processo de aprendizagem. O papel do tutor é tratado tanto como motivação para dar continuidade ao curso quanto para desmotivação e possíveis desistências, como podemos ver nos extratos abaixo.

A6 (Fórum) – [...] posso dizer que mantive um convívio muito afetuoso com as minhas tutoras ... inclusive até hoje, depois de concluído o curso, sempre estiveram disponíveis para auxiliar.

A2 (Fórum) – [...] o contato com a tutora! Esse contato foi fundamental na minha experiência. Minha tutora sempre estava em contato, principalmente quando eu desaparecia e (como coloquei antes) apesar de não manter muitos contatos com outros alunos ela fazia essa ligação muito bem, nunca me senti “abandonada” no curso.

A3 (Entrevista) – [...] o tutor nos abandonou no meio do curso e não nos avisou, [o que] foi crucial para os alunos desistirem do curso, se a tutora não está.

A4 (Entrevista) – [...] se o tutor não está presente e desaparece, parece que está tranquilo o trabalho e não vou ficar preocupado, é como um professor que não se incomoda se está falando na sala e todo mundo está conversando [...] eu acho que na verdade só muda o sistema, mas as coisas continuam sendo iguais, as práticas são iguais.

Como abordado anteriormente, na seção do olhar do tutor, seu papel é crucial para o desenvolvimento do aluno durante o curso. A escolha por trazer esses relatos para análise tem a intenção de identificar que, em um processo educacional à distância, os diferentes atores possuem papéis fundamentais no processo de ensino e aprendizagem a distância (BENTES, 2010)

Interagir com os alunos de forma não presencial, individualmente ou em grupo, encorajando-os e incentivando-os, tem relação direta com a evasão. À distância,

é possível manter uma relação que incentive a autonomia e a emancipação do aluno frente à sua aprendizagem (OLIVEIRA, 2004).

Ao mesmo tempo, o tutor estabelece uma relação com o aluno criando, através das experiências, uma identidade para esse sujeito, como demonstrado nos extratos abaixo. O tutor é um docente que tem uma relação pessoal com o aluno a fim de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem (SCHIMID, 2004).

T7 (Questionário) – Acredito que a maioria dos alunos [...] saibam de suas limitações [...], porém são pessoas que buscam o conhecimento para melhorar sua prática. Em minha opinião, essa atitude os faz vencedores de qualquer dificuldade que possam ter.

T23 (Entrevista) – Fazer realmente do obstáculo um trampolim para novas aprendizagens.

Assim, a clareza com que os tutores apresentam suas crenças sobre o aluno da EAD também demonstra que eles não desconsideram as experiências desse sujeito, sua relação com a tecnologia e sua vida fora do curso. Portanto, ao conhecer o nível do aluno, é possível desestabilizá-lo, na medida do possível, para encarar essa realidade em que está inserida a sua formação, a aprendizagem a distância.

Este destaque acerca do que pensam os tutores sobre o aluno, trazendo com sinceridade as dificuldades, ao mesmo tempo apresenta uma visão que será levantada pelos alunos: a importância do tutor no curso a distância. (ARETIO, 2001; DURAN; VIDAL, 2007; MOREIRA 2009).

- **EXPERIÊNCIAS ENQUANTO ALUNO DA EAD**

O levantamento do perfil do aluno da EAD teve como base o relato dos alunos sobre suas próprias experiências enquanto estudantes dessa modalidade. Tais experiências são trazidas aqui, buscando delinear um retrato mais fiel sobre esse aluno.

A1 (Fórum) – Esta é a minha sexta experiência de EAD [...] nos cursos de curta duração não tive maiores problemas em acompanhar o andamento do processo, porém na especialização e na graduação tecnológica tive bastante dificuldades em cumprir prazos, a duração do curso era longa e exigia mais dedicação do que tempo disponível. Para mim, que tenho 60 horas, mais outra atividade fora da educação, além de casa, família, etc. foi muito cansativo e haviam dias que eu olhava para o computador pensando nas atividades que tinha que desempenhar e era vencida pelo cansaço.

A3 (Fórum) – Esta é a terceira experiência em EAD e estou achando um pouco mais tranquila [sic]. Minhas dificuldades iniciais foram a data de entrega dos trabalhos "prazo" estou ainda tentando superar isto.

A4 (Fórum) – Minha experiência em EAD [...] foi uma vivência que realmente compreendi o que é estudar a distância, tive momentos ótimos e momentos difíceis, a cobrança se dá pela consciência, diante dos prazos não cumpridos, sendo que por não conseguir acompanhar as atividades das disciplinas, acabei abandonando o curso, hoje percebo que foi uma pena, e que por falta de organização e disciplina deixei uma oportunidade de formação se perder.

A8 (Fórum) – [...] a gente acaba desistindo de algo e com isso gera o tempo. Nos primeiros cursos, eu deixei de ler (coisa que adoro e reservo uma ou duas horas de meu dia para tal), a madrugada se tornou o complemento do meu dia, ir até mais tarde foi a opção. [...] Já em outro curso fui aproveitando os intervalos, o mais comum foi entrar no ambiente virtual entre um turno e outro, enquanto esperava a aula começar ia respondendo aos fóruns e quando se fazia necessário um trabalho mais elaborado o fim de semana era a opção, ou a madrugada voltava a ser a opção.

Destacam-se, nesses relatos, as experiências de cada sujeito, e se nota que todos já haviam realizado mais de um curso na modalidade a distância. Nem sempre todos os cursos foram concluídos, principalmente os primeiros, no entanto não foi um fator para desistências posteriores.

As experiências são lembradas, quase sempre, como vitórias, já que ao concluí-las vencem suas dificuldades, dentre elas a organização do tempo. Esse processo vitorioso pode ser compreendido como uma interiorização ou incorporação do que inicialmente é um sistema externo. Desta forma, naturalizam-se as TICs no processo de aprendizagem, construindo uma "mente virtual", ainda restrita pelas próprias limitações, já que o aluno passa por um processo de aprendizagem de novos sistemas culturais (POZO; MONEREO, 2010).

Alguns exemplos dessas vitórias podem ser vistos nos relatos abaixo.

A6 (Questionário) – Pode parecer uma falsa modéstia, não sento problemas como os da lista meu único problema foi às vezes a conexão, de resto foi tudo excelente. Digamos [que] fui preparado para a guerra.

A2 (Fórum) – Na minha experiência como aluna de um curso EAD conquistei a disciplina para manter as leituras e tarefas em dia, mas penso que é exatamente essa a questão de maior dificuldade enfrentada entre os alunos. Outro fato que observei, foi que por ser uma pessoa mais introspectiva o fato de não ter contato pessoal também me afasta do contato virtual com outros alunos.

Alguns fatores são essenciais para que o aluno possa concluir um curso EAD, como iniciar com intenção e determinação para concluir o curso, entregar as atividades em dia ou antecipadamente, e a conclusão de outros cursos na mesma modalidade (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Ainda acerca dessas experiências, os alunos apresentam nos relatos quais e como foram suas estratégias para realizar seus estudos no curso. Abaixo, encontram-se os extratos.

A3 (Entrevista) – [...] a minha organização é assim, eu pego de noite eu tenho muita facilidade gravar datas então a atividade é para dia 15, então eu tô no dia 7 eu vou começando a fazer agora, faço uma parte e paro, sempre nas folgas, eu chego em casa de repente não consigo dormir fico até 1 hora da manhã e vou fazendo é neste período, aí no domingo, se fosse para entregar no dia 15, segunda, eu juntaria tudo e enviaria, eu sempre enviei antes os trabalhos.

A2 (Atividade curso) – Um recurso que uso é não fazer tarefas aos poucos. Escolho um momento, leio tudo e respondo a tarefa. No meu caso, como meu filho é adolescente, escolho o sábado a noite, ou domingo pela manhã, ou ainda um dia da semana a noite. Leio e respondo em uma única vez, salvo se for muita extensa a tarefa. Mas sempre tomo o cuidado de reservar uma parte do fim de semana para descansar, pois se não me sinto muito cansada durante a semana.

Duas são as estratégias aqui destacadas, em uma o aluno se organiza para realizar as tarefas nas suas folgas, na outra o aluno prefere realizar de uma única vez. Não se pode avaliar qual seria a mais correta, já que cada um irá desenvolver a estratégia que melhor se adapte à sua realidade e à sua forma de aprender (BADIA; MONEREO, 2010).

No entanto, o que ambos os alunos demonstram como motivação, e consequente preocupação com sua organização do tempo, foi a busca pela excelência no curso. Mesmo assim, nem sempre a organização estabelecida foi concretizada, tendo que ser realizada a reorganização desse percurso.

- **AVALIAÇÃO DOS COLEGAS**

Quando o aluno foi convidado a avaliar seus colegas de curso, alguns pontos mudaram acerca do perfil e ganharam destaque. Ao mesmo tempo em que o aluno se reconhece no curso de uma maneira, ele olha para o grupo de outra, como se vê abaixo:

A1 (Entrevista) – Eu acho que as pessoas buscam facilidades e nem é por falta de tempo mesmo, pelo menos os meus colegas [...] todos é por opção apenas, tempo tem, mas se torna mais fácil fazer a distância e todos estão com o mesmo problema, estão atrasados nos prazos.

A3 (Entrevista) – [...] faltou nos colegas seriedade com conteúdo, a seriedade de levar o curso, respeito também [...] tinha gente que não dominava nada do assunto, assim simplesmente, eu via os trabalhos para debater recortado da Internet, já a competência não tinha não foi desenvolvida e é simplesmente uma habilidade de recortar e colar, faltou muito estudo, muito mesmo, tem gente que não sabe nem o que foi passado.

A visão dos alunos sobre seus colegas é bastante interessante. Relatos como os acima citados apontam outra realidade, a de que os colegas têm tempo, mas não realizam as atividades e continuam atrasados nos prazos. Outro ponto é a falta de seriedade na realização do curso: os colegas não realizam as leituras solicitadas nem debatem assuntos com dominância.

Destaca-se nesses extratos a questão da cópia e da cola através da internet. Esse aluno ainda aponta que, em sua opinião, a única habilidade que os colegas tinham era a de copiar e colar. Essa é uma das questões mais delicadas em um curso *on-line*, e é um problema que não está ligado apenas à EAD, mas a todas as modalidades. A fraude e o plágio são certamente uma constante em diferentes âmbitos, não somente na educação. No entanto, quando o assunto é a EAD, tem-se uma perspectiva que, por tratar-se de um público adulto, tal fato não tende a acontecer; todavia, sabe-se que essa perspectiva otimista não condiz com a realidade (PALOFF; PRATT, 2004).

7.1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CATEGORIA 7.1

Existem declarações, e não raras, sobre os estudantes que chegam às salas de aula cada vez mais iletrados, como se precisassem de competências mínimas para serem alunos. Ao mesmo tempo, nossa realidade educacional apresenta um choque de gerações em contato na sala de aula.

O aluno da EAD, no perfil aqui mapeado, tem problemas com a tecnologia, com a organização do tempo, com a comunicação à distância, ente outras. Percebe-se que, da mesma forma que o aluno na sala de aula precisa de competências que o

façam atuar como um estudante, o aluno da EAD também precisa de competências para enfrentar suas dificuldades e descobrir as possibilidades tecnológicas.

Esse estudante, hoje da EAD, foi esculpido pelo modelo presencial durante todo seu processo de aprendizagem. Enquanto adulto, ele tem pouca familiaridade com a tecnologia, demonstra dificuldades em sentir-se responsável por sua própria aprendizagem e durante muito tempo não foi um produtor de conteúdo, mas sim um reproduzidor.

No entanto, atualmente, com todos os recursos digitais, o aluno deve tomar posição sobre sua aprendizagem, desenvolvendo conteúdo, trocando-o e possibilitando que outros o utilizem (COLL; MONEREO, 2010).

Assim, é preciso que esse aluno construa uma nova identidade, a de aluno virtual. Para isso, ele precisa remodelar o que já foi elaborado durante anos de um processo educacional em situações presenciais. Tal processo não é apenas uma causa ou um produto da interação, mas deverá ser uma transformação constante.

O ensino presencial possui estabilidade, previsão, tempo e local demarcado, proporcionando elementos físicos e reais. Em contrapartida, o ensino virtual não tem horário nem local estipulado, seus elementos são virtuais e a comunicação é através de ferramentas, sendo a distância uma “barreira” que desestabiliza o aluno.

Portanto, por ser menos previsível e requerer uma atualização e reorganização constante, já que obedece a uma lógica diferente, o processo solicita do aluno, de certa forma, conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes do ensino presencial.

De acordo com dados prévios, o sujeito que já tem mais experiência cria uma identidade virtual com maior facilidade, diferente daquele que precisa percorrer um caminho mais longo devido à pouca experiência tecnológica. Práticas cotidianas com a tecnologia progressivamente levam o aluno a ir se apropriando das ferramentas e dos procedimentos que elas incorporam, mas não são suficientes para que ele as utilize da mesma forma para outros contextos.

Assim, para desenvolver essa identidade EAD, são necessários três pontos fundamentais, conforme Figura 14: 1. Atuação estratégica: organização do tempo, formas de comunicação, disposição, motivação para a temática, etc.; 2. Compreensão das características do grupo, bem como das tarefas, dos objetivos do curso e do

contexto em que está inserido; e, por fim, 3. Condições tecnológicas, que se referem à conexão do aluno, à utilização das ferramentas e à familiaridade com a tecnologia.

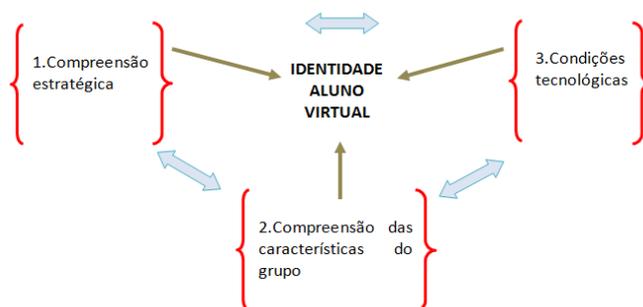


Figura 14 – Representação da Identidade do Aluno Virtual
Fonte: Construído pela autora

Inicialmente, o estudante leva para o mundo virtual suas experiências presenciais, assim como a compreensão das estratégias, das características e do aparato tecnológico. O aluno começará então a criar uma espécie de hibridização ou *blended learning* (TORI, 2010).

Essa convergência entre suas experiências presenciais e virtuais irá desencadear seu estilo e sua forma de atuar em cada situação, ora no presencial e ora no virtual, conforme Figura 15.

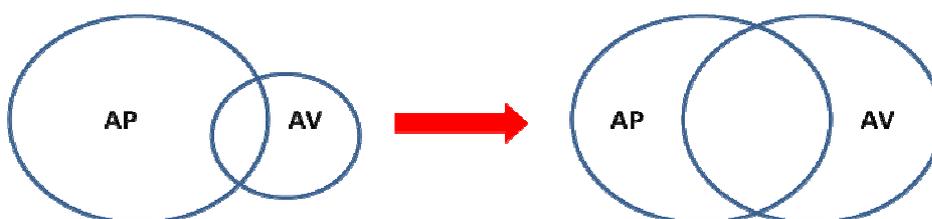


Figura 15 – Processo de Hbridização entre Aprendizagem Presencial (AP) e Aprendizagem Virtual (AV)
Fonte: Baseado em Tori, 2010.

Para concluir, pode-se dizer que o perfil desse aluno EAD é composto por três contextos/dimensões interligadas, conforme Figura 16, que são: social /familiar, profissional e acadêmico. A tecnologia destaca-se como um contexto transversal, que permeia todos os outros, já que está presente no cotidiano desse sujeito. Entretanto, ela não é um recurso com o qual esse aluno esteja familiarizado, sendo um contexto

em construção e que, por meio das experiências e do tempo, sofrerá transformações com resultados diferentes em cada sujeito.

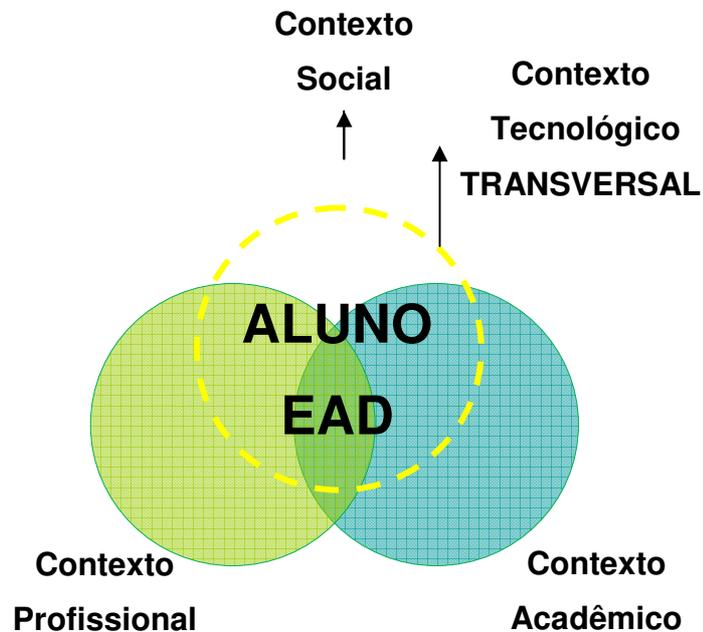


Figura 16 – O Contexto do Aluno da EAD
Fonte: Construído pela autora

Em cada um dos contextos, o aluno atuará de uma forma, assim como necessitará de competências que, em alguns casos, coexistem em mais de um contexto, sendo organizadas e reorganizadas quanto necessário. No entanto, esses espaços não são desarticulados entre si; como a figura mostra, eles estão interligados.

Com o perfil levantado e organizado, será possível apresentar e elencar com mais clareza quais competências apresentam-se mínimas e, de forma geral, quais seriam as necessárias para esse aluno.

Assim, tanto o imigrante digital quanto o nativo, mais que utilizar e compreender as tecnologias, precisam aprender a ter competências para serem aprendizes.

Acerca dessa questão, a análise dos dados a seguir irá tratar com detalhes sobre as competências no contexto acadêmico desse aluno, o foco deste estudo.

7.2 CATEGORIA: AS COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS EAD

Esta categoria busca identificar as competências dos alunos da EAD. Foram destacados oito pontos relevantes na análise dos dados, estudados sob o ponto de vista tanto dos alunos quanto dos formadores. Os indicadores, como já foi mencionado, são:

- 1) O conceito de competência;
- 2) As competências que os alunos EAD deveriam possuir;
- 3) As competências que os alunos do curso possuíam no curso;
- 4) Os elementos da competência: Conhecimento, Habilidade e Atitude;
- 5) As dez competências dos alunos EAD;
- 6) As principais competências: organização do tempo, fluência digital, trabalho em equipe e autonomia; e
- 7) Possíveis estratégias de desenvolvimento das competências.

Buscou-se trazer para a discussão os elementos que serão destacados no mapeamento de competências, que se encontra no capítulo oito.

- **O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS**

O primeiro ponto a ser tratado nesta análise é o conceito de competências, o qual demonstra ser uma das questões fundamentais neste estudo.

Ao se realizar a leitura do material, percebe-se que os alunos procuram conceituar o termo competência antes de elencar as competências necessárias. Já os formadores apenas apontam as competências, sem realizar essa reflexão inicial.

Abaixo, encontram-se os extratos.

A2 (Atividade) – Muito da confusão acerca desses conceitos ocorrem porque é difícil fazer a diferenciação de forma precisa em determinadas situações, pois uma habilidade pode ser uma competência a ser desenvolvida. [...] Mas, não ter uma competência em uma área, não faz desse sujeito um incompetente, apenas terá que desenvolver essas habilidades, em busca dessas competências.

A3 (Atividade) – Quando falamos em competência não podemos esquecer que para uma competência ser eficaz as habilidades devem ser trabalhadas e lapidadas com empenho e o coletivo deve ser o foco principal.

A9 (Atividade) – Minha compreensão acerca do conceito de competência é a de que seja um conjunto integrado de conhecimento teórico, habilidades e atitudes, onde é caracterizado pelo saber fazer (conhecimento), querer fazer (atitude) e fazer (habilidade).

Compreender o conceito de competência não é algo fácil, devido às diferentes definições que lhe foram atribuídas ao longo do tempo (ZABALA; ARNAU, 2010). Por não ser um conceito preciso, causa confusão de significados, e tal fato pode ser comprovado nos extratos acima, onde cada aluno apresenta uma definição diferente e ao mesmo tempo complementar.

O ponto comum, nos extratos, é considerar a competência a partir de habilidades. Alguns autores utilizam a habilidade como sinônimo de competência (DEMO, 2010). No entanto, outros a entendem como um dos elementos, já que é um recurso automatizado e não necessita de uma reflexão profunda (MORETTO, 2002).

Dessa forma, para desenvolver uma competência, além de conhecimentos e atitudes, são necessárias várias habilidades, que podem ser construídas e desenvolvidas por meio da prática (PERRENOUD, 1999)

Ainda nos extratos, o aluno A2 traz uma contribuição interessante quando relata que nem sempre não ter uma competência em uma área demonstra incompetência. Tal perspectiva demonstra que a competência sempre estará ligada a um contexto, e que não existe uma atuação mais eficaz ou perfeita, pois cada situação é única e diferente das demais (ZABALA; ARNAU, 2010).

Assim, é possível ter competências em um dado contexto, mas não conseguir transferi-las para outros, havendo a necessidade de adquirir novos recursos a fim de mobilizá-las (PERRENOUD, 2004).

Por fim, nem sempre há uma compreensão adequada do conceito, o que de certa forma compromete as respostas acerca das competências dos alunos. Certamente, todo conceito tem suas limitações, bem como diferentes interpretações, e, nesse caso, há uma confusão entre a noção de competência e a de seus elementos.

No entanto, há que se entender que, embora não seja possível ignorar as várias visões, é importante ter uma perspectiva educacional do conceito. No presente

estudo, foram utilizadas as perspectivas de Zabala e Arnau (2010) e de Perrenoud (2004).

- **QUAIS COMPETÊNCIAS OS ALUNOS DEVERIAM POSSUIR**

A partir desse cenário, foram realizados recortes dos dados nos quais os sujeitos da pesquisa indicam as competências que os alunos da EAD deveriam possuir. Abaixo constam os extratos.

T1 (Questionário) – Algumas competências necessárias: Autonomia, Disciplina, Leitura reflexiva, Produção textual adequada, Referenciar devidamente textos alheios.

T3 (Questionário) – O aluno precisa ser autônomo, saber gerenciar o seu tempo, ter conhecimentos básicos de informática, conhecer o ambiente virtual que utilizará .

T6 (Questionário) – Entendendo como as competências necessárias os conhecimentos básicos de informática, para que possa navegar no ambiente acessando os materiais e sendo capaz de interagir com o grupo através das diversas ferramentas.

T7 (Questionário) – [...] um aluno deveria ter conhecimentos das ferramentas do computador e da informática e ser autônomo.

T22 (Entrevista) – [...] a velha disciplina no sentido de organização, de autonomia e obviamente conhecimentos básicos com relação ao uso do computador.

T24 (Entrevista) – Ser organizado, o aluno deve ter muito organização para todos os materiais de leitura e downloads que se faz. Também saber utilizar as tecnologias digitais é a questão do social, das interações com os colegas, o aprender em grupo, trocar ideias e, principalmente pelos chats e fóruns.

T8 (Questionário) – O aluno precisa ter competência técnica, comunicativa e organização.

T11 (Questionário) – Organização, disciplina, autonomia, ser comunicativo.

T12 (Questionário) – [...] o aluno precisa ser autônomo e ativo, flexível, responsável, trabalhar em equipe, ter habilidade no uso das tecnologias digitais, na resolução de problemas e na organização do tempo.

T2 (Questionário) – fluência digital; autonomia; espírito colaborativo e interativo.

T3 (Questionário) – Fluência Tecnológica, Autonomia, Gestão do tempo, Presença no AVA, Boa comunicação.

T6 (Questionário) – capacidade de organizar seu tempo disponível para o curso;- curiosidade para aprender, descobrir e criar; - disposição para comunicar-se com os colegas, tutores e professores; - atenção na leitura dos materiais e realização das atividades;

T9 (Questionário) – ser pró-ativo, saber trabalhar em equipe, fluência digital, atenção na leitura e criticidade.

T12 (Questionário) – Autonomia, ser ativo, flexível, trabalhar em equipe, ser crítico, ser reflexivo, organizado quanto ao tempo e espaço, possuir habilidade tecnológicas.

T20 (Questionário) – Deve ser organizado e disciplinado, bem como buscar embasamento teórico através das leituras sugeridas nas disciplinas.

Nos extratos acima, duas competências têm destaque nas respostas: a autonomia e a organização do tempo. O conhecimento tecnológico também é referenciado diversas vezes; no entanto, ele não é entendido aqui como uma competência, mas como um elemento. Apenas em um dos extratos é identificada a competência da fluência digital.

Assim, ao realizar uma análise mais profunda dos dados, é preciso entender e identificar as competências separando as incertezas e controvérsias que dificultam a compreensão do conceito.

Além dos dados elencados acima, os tutores também apresentam outros que acreditam ser competências, como a disciplina, a leitura reflexiva, a produção textual e as técnicas de comunicação. No entanto, tais elementos não são considerados competências, mas elementos que as compõem.

Da mesma forma, os alunos puderam também responder a questão acerca de quais competências seriam importantes. Abaixo, encontram-se os extratos:

A1 (Questionário) – Conhecimentos básicos de informática, gerenciar busca na internet, manuseio de aplicativos e alguns programas básicos. Atitude reflexiva, crítica, inovadora e colaborativa.

A4 (Questionário) – Querer apreender, dedicação; Objetividade, foco, saber o que quer, prioridades; Conhecimento em informática; Entendimento da lógica digital, virtual e midiática; Habilidades e autonomia em informática.

A7 (Questionário) – Competências ter muita disciplina e ser obstinado em seus objetivos oportunizando desenvolver habilidades para a realização de tarefas e buscar soluções de forma autônoma e em grupo, mas ao mesmo tempo compartilhar conhecimentos e ter a humildade de ser um eterno aprendiz.

EA1 (Questionário) – O aluno EAD precisa ter habilidade com o mundo virtual e suas tecnologias. Mas, sobretudo precisa ser disciplinado, pois se deixar as tarefas e leituras acumularem acaba não dando conta.

EA3 (Questionário) – Uma das principais competências que um aluno de EAD deve ter desenvolvida é a habilidade. Habilidade de ler, de ser rigoroso na realização de atividades, habilidade de aplicar o que já apreendeu e mais o que está apreendendo. Esse apreender seria no sentido de reter a informação, de reter o conhecimento.

Os alunos, diferentemente dos seus formadores, apresentam visões distintas, pois tratam o termo competências como sinônimo de habilidades, capacidades, vontades. É visível nas respostas a confusão do conceito com os elementos atitudes, habilidades e conhecimentos.

Autores como Zabala e Arnau (2010), Monereo (2005), Sacristán (2010), Perrenoud (2004), Dolz e Ollagnier (2004b), alertam sobre essas visões a que o conceito é submetido. Assim, entende-se que chegamos a um momento em que é necessária a compreensão do conceito de competência, em vista da sua constante utilização em diferentes documentos e propósitos educacionais.

Ao se realizar uma análise cuidadosa, percebe-se que o conjunto de respostas traz elementos que compõem diferentes competências. Entre elas está a fluência digital, através dos conhecimentos relacionados à informática e outros recursos. No entanto, as respostas recorrem apenas aos conhecimentos tecnológicos, que fazem referência à alfabetização digital.

Há também falas sobre autonomia, disciplina, reflexão e colaboração em conjunto com a realização das atividades, dos estudos, das trocas e do compartilhamento. Apesar das construções ainda confusas, destaca-se a reflexão realizada pelo aluno com base em suas experiências, elencando o que lhes foi mais significativo dentro de um processo de aprendizagem a distância.

Portanto, esta análise irá impulsionar uma discussão aprofundada sobre as competências, como se verá nos próximos tópicos. Os avanços acerca do termo e de sua compreensão necessitam dessa discussão para produzir a partir dela práticas concretas, que partam das experiências e realidades de um determinado público e possam ser mapeadas.

Ao colocar paralelamente a visão dos tutores e dos alunos acerca das competências, tem-se consciência de que em ambos os olhares a tecnologia se mostra imprescindível. A diferença está na forma como se entende a competência tecnoló-

gica ou fluência digital. O tutor aborda uma visão para além do uso e manuseio do computador. Já o aluno traz nas respostas uma concepção mais prática do uso da tecnologia, que nesse caso entende-se como alfabetização digital.

A alfabetização digital não é compreendida como uma competência, mas um dos recursos da fluência, a qual, por sua vez, promove o uso da tecnologia como meio para a participação na rede de forma efetiva, criativa e autônoma (BONILLA, 2001).

Nesse sentido, o próximo ponto de análise trata das competências que esses alunos apresentavam durante o curso.

- **QUAIS COMPETÊNCIAS OS ALUNOS POSSUÍAM**

Abaixo se encontram os extratos dos tutores acerca dos alunos e as respectivas competências.

T1 (Questionário) – Quanto às competências que eles possuem, variam muito de aluno para aluno: Alguns têm autonomia e disciplina, mas lhes falta uma reflexão mais crítica sobre o conteúdo e uma produção textual mais elaborada. Já outros não têm autonomia, mas trazem excelentes produções. Não vejo muito como generalizar isso...

T3 (Questionário) – O aluno [...] em geral não sabe gerenciar o tempo, quando entra no curso acha que a EAD é mais fácil que o presencial e alguns apresentam dificuldades no que se refere ao uso da informática e ao AVA.

T4 (Questionário) – Penso que o grupo que caracterizei com perfil mais tecnológico tinha competências tecnológicas, mas não comunicativas. Já o outro grupo tinha muita dificuldade na questão tecnológica. Ambos os grupos careciam de bom uso de estratégias para organização do tempo.

T6 (Questionário) – Há casos em que alunos não apresentam minimamente esta competência [tecnológica], e neste sentido a iniciativa é investir na alfabetização digital do aluno, o que penso que seja uma ação importante.

T22 (Entrevista) – [...] nós temos aqueles alunos que vão acumulando as coisas e que por mais que se faça intervenções, ou um chamamento individual, muitas vezes não vão além, não sei se por conta da falta de tempo ou da própria falta de organização ou até de conhecimentos específicos, enfim, pode envolver uma série de questões até pessoais que desfavorecem a continuidade no curso.

T8 (Questionário) – A fluência é um passo muito adiante, diria que eles são alfabetizados digitalmente mas que alguns estão em busca de tornarem-se fluentes.

Realizar uma avaliação das competências que os alunos possuem é uma tarefa complexa, uma vez que para isso há que se ter noção acerca das competências e refletir sobre as situações-problemas pelas quais os alunos passaram (ZABALA; ARNAU, 2010).

De acordo com os extratos, a avaliação que os tutores realizam dos alunos é bastante crítica, pois, percebe-se que, contrariamente à pergunta realizada (quais competências os alunos possuíam), a maioria dos tutores respondeu sobre o que os alunos não possuíam.

Sabe-se que, para ser competente, há que se mobilizar uma série de recursos; nesse caso, mesmo que o aluno tenha um conhecimento, somente este não bastará para demonstrar competência. Assim, se não for capaz de utilizar os recursos, eles não servirão (ZABALA; ARNAU, 2010). Por isso, o tutor, através de sua avaliação, indica que alguns alunos apresentavam recursos, no entanto lhes faltava a capacidade de organizá-los e aplicá-los.

A autonomia, organização do tempo e fluência digital são destacadas como competências que precisam ser desenvolvidas. Ainda sobre a fluência, aponta-se que, para adquiri-la, o aluno deve primeiro se alfabetizar digitalmente.

Da mesma forma, os alunos trouxeram suas concepções sobre as competências que possuíam, conforme se pode observar nos extratos a seguir.

A1(Questionário) – Acredito possuir competências, a única que não me enquadro é a colaborativa. Não gosto de ter que comentar as respostas dos colegas nem costumo interagir com outros colegas. Acho a grande maioria dos comentários superficial e sem embasamento teórico, a maioria não lê os materiais. No curso que fiz, uma colega tomou a iniciativa de entrar em contato comigo para trabalharmos juntas e ainda bem que nos demos muito bem. Não gosto de buscar esse contato, mas não me oponho quando outros buscam meu contato.

A4 (Questionário) – Minhas Competências: Responsabilidade, disciplina, organização percepção para analisar e filtrar informações; Consciência da responsabilidade, interesse e a dedicação, curiosidade, disponibilidade de tempo; Autoconhecimento, Aberto para compreender a nova metodologia da sociedade atual de interação dinâmica com as entidades e as pessoas.

A5 (Questionário) – Tenho que as principais competências de um aluno de EAD sejam organização, determinação, autonomia e comprometimento. Vejo em mim a necessidade de aprimorar o item organização, em especial organização do tempo, determinando períodos específicos para as leituras e atividades.

EA1 (Questionário) – Eu acredito possuir as principais, apesar de que com a correria do dia-a-dia acabo por vezes sendo relapsa com as tarefas/leituras.

A partir dos extratos, percebe-se que os alunos acreditam possuir as principais competências para atuar na EAD, levando em consideração seu processo de aprendizagem. A lista de competências que possuem é composta pela responsabilidade, disciplina, comprometimento, dedicação, organização do tempo, entre outras. Dentre todos, apenas um aluno relata a necessidade de aprimorar sua organização do tempo.

Além disso, destaca-se que em nenhum momento os extratos dos alunos trazem as questões tecnológicas, mesmo que tenham sido elencadas como relevantes na análise anterior.

Há uma discordância entre a visão do aluno e do tutor, já que os tutores apontam que os discentes precisam desenvolver a autonomia e a organização do tempo. Entende-se que ambos possuem concepções diferentes acerca dessas competências e que, na avaliação, levaram em consideração suas experiências, o que nem sempre poderá servir de parâmetro para avaliar uma competência.

No entanto, há que se pensar que as distintas concepções podem estar ligadas a graus diferentes em uma escala de avaliação acerca da competência. O tutor, ao afirmar que o aluno precisa desenvolver tais competências, identifica que esse tem capacidade de ser mais autônomo e mais organizado. Já o aluno, ao acreditar ser suficientemente competente, pode estar direcionando sua resposta pelo fato de ter concluído o curso.

Assim, torna-se importante que, no processo de avaliação de uma competência, se construam indicadores referentes a um ou mais componentes das competências. Dessa forma, existirão elementos que pertencem a diferentes competências e que podem ser analisados por meio de situações-problema (ZABALA; ARNAU, 2010).

Contudo, nesse processo, tanto o aluno quanto o tutor presenciaram diferentes situações, e suas avaliações acerca das decisões tomadas é que direcionam suas respostas. Em contextos educacionais, a avaliação e a autoavaliação estão a

serviço de quem aprende e de quem ensina, ou seja, ambos serão beneficiados, já que através dessa análise poderão mudar perspectivas e ações.

Ao tratar de uma avaliação acerca de competências, Méndez (2011) aponta que, além de avaliá-las com critérios pré-definidos, medi-las seria o mais correto, a fim de comparar os resultados em diferentes perspectivas. No caso desta pesquisa, não foi possível considerar variáveis como a questão do tempo, discutindo-se apenas uma avaliação geral pautada no aluno em seu processo de aprendizagem a distância.

Ainda acerca da análise de competências, parte-se para a análise dos seus elementos, e quais são importantes para o aluno da EAD.

• OS ELEMENTOS DA COMPETÊNCIA

Neste estudo, entende-se que a competência é composta pelos elementos conhecimento, habilidade e atitude. Assim, optou-se por trazer as concepções acerca de cada um relacionando-os ao papel do aluno na EAD.

A seguir se encontram relatos dos tutores e alunos acerca dos conhecimentos necessários.

T10 (Questionário) – Precisam ter um pré-conhecimento na área digital, conhecimentos básicos nos principais programas, como: redatores de texto, internet, redes sociais, power points, planilhas, entre outros. Ser flexível, autônomo, persistente e dinâmico.

T14 (Questionário) – É necessário um conhecimento básico sobre o uso do computador, contemplando softwares mais comuns como editores de texto ou de imagens, por exemplo

T23 (Entrevista) – Eu acredito que não tanto ter, mas sim desenvolver, então conhecimentos que se tem que desenvolver tanto do ponto de vista técnico, ou seja, tecnológico associado ao conhecimento pedagógico.

T8 (Questionário) – conhecimentos técnicos de manuseio das ferramentas de interação disponíveis no curso, - apropriação das temáticas desenvolvidas pelo curso através das leituras e da interação com o grupo, - flexibilidade, disposição, comprometimento e autonomia.

T16 (Questionário) – Conhecimentos básicos de informática, disponibilidade de tempo, organização.

T17 (Questionário) – Conhecimento básico de informática. Rotina de estudo. O sucesso de um bom desempenho depende da organização do tempo disponibilizado para as leituras e realização das tarefas.

A2 (Fórum) – [...] mínimo de conhecimento tecnológico como saber usar um editor de texto, um navegador ou buscador. Não consigo imaginar a realização de um curso de EAD sem saber anexar um arquivo, ou o que é um arquivo.

A9 (Fórum) – [...] acredito que para um desempenho adequado em cursos EAD, o sujeito deve ter um conhecimento básico no uso das ferramentas, fluência digital e efetivamente integrar a tecnologia à sua vida.

A5 (Fórum) – [...] concordo com eles no que diz respeito a ter um conhecimento "básico" de como transitar como usuário da web, mais especificamente no nosso caso aluno EAD, acredito que estes conhecimentos farão com que este aluno se sinta mais seguro e utilize este recurso EAD com mais produtividade e racionalidade, já que na maioria dos cursos à distância o tempo é um fator primordial.

A2 (Atividade) – pelo menos algum conhecimento acerca de aplicativos como editores de texto e navegadores. Saber usar um editor como o Word, Power point, navegador mozilla ou Explorer, usar um aplicativo de áudio e vídeo, saber realizar busca na internet e anexar arquivos.

Em ambos os relatos, o conhecimento aparece restrito às questões tecnológicas, ligados à alfabetização digital, compreendida como um elemento, uma parte dos conhecimentos da competência de fluência digital. Nessa perspectiva, sabe-se que apenas ter conhecimentos não é suficiente para que a pessoa se torne competente, há que saber utilizá-los em conjunto com os outros elementos (LE BOTERF, 1994).

Este panorama vai ao encontro do que Coll e Illera (2010) apresentam como competências básicas em TIC na formação de adultos, dentre as quais estão: conhecer os elementos básicos do computador e suas funções. Destacam-se, nessa competência, as cinco dimensões relacionadas ao uso da tecnologia.

Assim, entende-se, através da análise dos dados, que os alunos em sua maioria são alfabetizados digitais, demonstrando que há necessidade de se desenvolver a competência da fluência digital durante o processo de formação.

Finalizando sobre o elemento conhecimento, como afirmam Zabala e Arnau (2010), o conhecimento tem relação com a aprendizagem e é constituído por uma rede de esquemas e representações que um sujeito possui. Com o tempo, assim como ocorre com as diferentes experiências, esses conhecimentos tendem a se tornar mais complexos e serem revisados constantemente a partir de novas situações.

Por fim, entende-se que os principais conhecimentos do aluno da EAD relacionam-se com a tecnologia.

Acerca do elemento habilidade, este foi destaque para os alunos, já que, entre os tutores, apenas um fez referência ao elemento em questão, conforme extratos abaixo:

T12 (Questionário) – [...] possuir habilidade tecnológica.

A2 (Fórum) – como se comunicar no ambiente virtual. O mínimo de etiqueta virtual, ou seja, fórum é para discutir e refletir não para divagar e contar problemas pessoais.

A7 (Atividade) – Para ter máximo de aproveitamento de seus estudos, você precisará desenvolver ou aprimorar determinadas habilidades e estabelecer rotinas, sem a presença e a cobrança constantes de um professor. [...] existe uma grande diferença entre estar na sala de aula presencial e estudar em casa ou no trabalho, distante de seu professor. Na educação a distância, o aluno é desafiado a pesquisar e entender o conteúdo, de forma a participar da disciplina.

A4 (Atividade) – [...] acredito que a maior vantagem competitiva e a habilidade de aprender, pois por ela perpassam todas as outras necessidades e aptidões prontas a serem exploradas. [...] Concordo com Pedro Demo que diz ser necessário no séc XXI que se exija novas habilidades das pessoas e das sociedades no que diz respeito as novas formas de alfabetização.

O tutor aborda a habilidade dentro da tecnologia sem explicar qual seu papel no meio tecnológico. Já os alunos tratam a habilidade sob diferentes concepções e a confundem com outros elementos.

As habilidades destacadas pelos alunos são comunicação, etiqueta virtual e a aprendizagem. Eles salientam ainda a necessidade de habilidades para estudar em casa ou no trabalho, distante de uma sala de aula presencial e do professor.

Dentre as habilidades elencadas pelos alunos, entende-se, nesta pesquisa, que a comunicação é uma competência. A habilidade seria um elemento automatizado, uma capacidade adquirida, ou seja, dentro da competência da comunicação encontram-se alguns dos elementos trazidos pelos alunos nesses extratos. No entanto, compreende-se que em uma ação a comunicação é complexa e necessita de reflexão (MORETTO, 2002). A etiqueta virtual, portanto, estaria incorporada à competência de comunicação, sendo a aplicação prática de um conhecimento (GAGNÉ, BRIGGS; WAGER, 1988).

Ainda sobre as habilidades apontadas, o aluno A7 identifica a diferença entre estudar em casa à distância e em um espaço de sala de aula presencial. Construir habilidades para esse novo espaço é fundamental ao aluno, uma vez que ele terá que dividir esses momentos de estudos com todos os outros afazeres pessoais que possui. Certamente tais habilidades estão presentes em diferentes competências, dentre elas a organização do tempo e a autonomia.

Por último foram elencados extratos acerca do elemento atitude e, nesse caso, somente os alunos abordam esta temática, conforme os relatos abaixo.

T24 (Entrevistas) – Atitude eu acho de pesquisar, procurar e não esperar o professor dizer o que fazer ou como fazer, ter uma autonomia maior de como também administrar o seu tempo, o tempo das atividades, de estudo.

A2 (Atividade) – [...] relacionadas à motivação, como gerenciar seu tempo e organizar as leituras e tarefas.

A8 (Fórum) – [...] é imprescindível a boa vontade em aprender e a coragem para demonstrar o desconhecimento, fazer perguntas... caso contrário... apenas fixamos conhecimento. Não acrescentamos nada novo.

A4 (Fórum) – [...] o determinante é a atitude de interação perante a moderna e dinâmica sociedade atual.

A3 (Fórum) – [...] tempo é uma questão de atitude, as vezes nosso tempo é tomado de tanta coisa inútil que acaba nos atrapalhando, mesmo tendo habilidade para resolver todas as questões não temos atitude para deixarmos de fazer aquilo que não é importante e acabamos ficando sem tempo.

A2 (Fórum) – Atitude para o aluno de EAD é ser reflexivo, ser crítico, é opinar com responsabilidade, levando em conta essas duas questões.

A2 (Fórum) – [...] atitude está ligada a comportamento, [...] o querer poderia sim ser uma atitude do aluno de EAD, pois muitas vezes é essencial querer para ter um bom desempenho.

A6 (Fórum) – Pelo que tenho observado utilizando recursos digitais como apoio ao presencial, o elemento atitude, [...] é o de maior dificuldade para meus alunos.

A1 (Fórum) – Das atitudes que considero importantes, o empreendedorismo, criando ações a partir das ações sugeridas, buscando outras fontes de pesquisas complementando seus estudos. [...] Persistência, mesmo que atrase, não desistir. Envolvimento, Interesse, entre outras.

A4 (Fórum) – Atitude não é o que você sabe ou por que você sabe, nem mesmo como você sabe fazer, mas porque você faz algo que sabe. Atitude essencialmente é o entusiasmo, a determinação, o caráter, que nasce na velocidade do pensamento quando uma pessoa: Vê,

Sente e Age. Para o aluno EAD, a atitude de Motivação, Interação, Comunicação, Socialização, são essenciais para o sucesso no Curso.

A7 (Fórum) – Ter atitudes enquanto aluno EAD é: - Manter a mente aberta para as mudanças, novas idéias [sic] e perspectivas; -Ter iniciativa; gostar de estudar; ser empreendedor; - Preservar a autonomia e o pensamento crítico; - Entrar em contato com o professor-tutor, sempre que tiver necessidade de esclarecer dúvidas; -Ter disciplina para não deixar o ritmo de estudo diminuir durante o curso. Atitudes principais: Iniciativa, autonomia, disciplina, persistência.

A3 (Atividade) – O desejo, a vontade de aplicar algo é de fundamental importância para que se obtenha sucesso. Esse componente diz respeito à questão do aluno estar convencido da utilidade e vantagens dos procedimentos de aprendizagem autônoma e querer aplicá-los.

O elemento atitude parece ser o mais complexo, revelando nos extratos acima as inquietações acerca do seu papel nas competências. Dentre as concepções elencadas pelos alunos, encontram-se: motivação, boa vontade, coragem, reflexão, crítica, iniciativa, comportamento, empreendedorismo, persistência, envolvimento, interesse, socialização, comunicação, desejo, entre outras.

De acordo Rodrigues (1994), Mucchielli (1978), Lambert e Lambert (1996), muitos são os recursos que compõem esse elemento. Dentre eles estão os sentimentos, as emoções, a cultura, as relações interpessoais que influenciam e determinam a posição e as ações do sujeito frente às diferentes situações cotidianas.

Os alunos relacionam nos recursos das atitudes elementos que não são entendidos como tais pelos autores acima. No entanto, nota-se a compreensão de que a atitude determina o comportamento. Por isso, é caracterizada como o elemento de maior complexidade, já que depende de fatores como interesse, desejo e motivação para os estudos.

Portanto, pode-se dizer que, se não existir uma atitude favorável em relação ao OA, não haverá motivação, pois atribui-se sentido ao que se está aprendendo ao construir relações com seus interesses (ZABALA; ARNAU, 2010).

Por fim, percebe-se que o aluno da EAD precisa desenvolver atitudes em prol de sua aprendizagem a distância. O aluno A4 traduz em seu relato a importância desse elemento, já que não é possível ter habilidade se não há atitude.

- **AS DEZ COMPETÊNCIAS**

As dez competências elencadas foram organizadas a partir dos estudos teóricos. Elas compuseram a base deste primeiro levantamento, com o qual foram realizados a Roda das Competências, o curso de extensão e as entrevistas.

No decorrer da pesquisa, a fim de realizar o mapeamento, modificações foram realizadas. No entanto, até chegar-se ao mapa final das competências essenciais, muitos foram os questionamentos em relação às competências.

Ao eleger dez competências e apontá-las aos formadores e alunos, solicitando suas avaliações, acredita-se na realização de um estudo aprofundado sobre o potencial de cada competência, a fim de mapeá-las.

Como apontado no capítulo cinco, as dez competências são: fluência digital, presencialidade virtual, autoavaliação, comunicação, autonomia, organização do tempo, auto-motivação, reflexão, flexibilidade e trabalho em equipe.

São realizadas duas análises, uma quantitativa e outra qualitativa. Uma parte do questionário foi o instrumento para coleta dos dados quantitativos, quando foi solicitado que os sujeitos avaliassem os alunos em cada competência através de uma escala de 1 a 5, sendo 1-Ruim, 2-Regular, 3-Bom, 4-Ótimo e 5-Excelente.

Assim, os dados coletados e organizados em planilhas com base em uma ferramenta de Estatística Descritiva⁶³ foram analisados e explorados através da média, do desvio padrão e da diferença.

A Tabela 16 apresenta o resumo que permite a análise de variação entre as respostas dos formadores e alunos. A média interpreta o valor de tendência central para cada competência, a diferença é realizada entre as médias dos formadores e dos alunos. O desvio padrão informa a variação dos dados em relação à média, para mais ou para menos. Os valores do mínimo e do máximo apresentam o menor e a maior avaliação dada a cada competência.

⁶³ A ferramenta utilizada foi o software SPSS (*Statistics Package for Social Sciences*).

Tabela 16 – Resultados da Análise Descritiva

	Mínimo	Máximo	Média Formadores	Média Alunos	Diferença	Desvio Padrão Formadores	Desvio Padrão Alunos	Diferença
Fluência digital	2,00	5,00	3,1000	3,8571	,2866	,78807	,89974	0,006234702
Presencialidade virtual	2,00	4,00	3,2500	3,0000	,0313	,71635	,57735	0,009660518
Comunicação	,00	5,00	3,7000	3,5714	,0083	1,12858	,97590	0,011654998
Autonomia	,00	5,00	3,4000	3,8571	,1045	1,23117	,89974	0,054925777
Organização do tempo	1,00	5,00	3,2000	4,4286	,7547	1,10501	,78680	0,050630937
Auto-motivação	2,00	5,00	3,5500	3,8571	,0472	,88704	,89974	8,05714E-05
Reflexão	,00	5,00	2,8000	4,2857	1,1037	1,54238	,75593	0,309255512
Flexibilidade	2,00	5,00	3,7500	4,4286	,2302	,85070	,53452	0,049982944
Trabalho em equipe	2,00	5,00	3,6500	4,1429	,1215	,81273	1,06904	0,032849271
Autoavaliação	1,00	5,00	3,1000	3,2857	,0172	,85224	,95119	0,004895364

Assim, percebe-se, através da tabela, que a competência que apresenta maior distanciamento entra a avaliação dos alunos e dos formadores é a reflexão. Para os formadores a média da competência de reflexão ficou em torno de (2,8000) enquanto que para os alunos foi de (4,2857). A organização do tempo também teve um distanciamento relevante entre as respostas, visto que a média dada pelos formadores foi de (3,2000), e a dos alunos foi de (4,4286).

Desta forma, ao comparar as médias com a escala inicial, os formadores avaliaram os alunos quanto à reflexão em regular (2) e à autonomia em bom (3), já os alunos acreditam serem ótimos (4) em ambas as competências.

A competência da comunicação teve a menor diferença entre as respostas, tendo a média 3 (bom). De forma geral, em nenhuma das competências os alunos foram avaliados como excelentes (5), sendo na escala o bom (3) a avaliação mais alta dos tutores em relação às competências dos alunos. Tal evidência denota que a percepção dos tutores em relação às competências dos alunos nas situações de aprendizagem a distância manteve-se em um nível bom. No entanto, como não foram apontadas variáveis, não foi possível averiguar junto aos formadores e alunos se essa avaliação levou em conta o processo ou foi apenas o resultado final.

Na perspectiva qualitativa, a análise das dez competências se deu por meio das entrevistas. Cada sujeito recebeu dez cartões com as competências já apresentadas. A seguir, deveriam organizá-las de forma que destacassem, em sua opinião, as principais competências dos alunos EAD. A seguir, podem ser encontradas fotos das organizações realizadas (Figuras 17 a 21), bem como extratos explicativos.

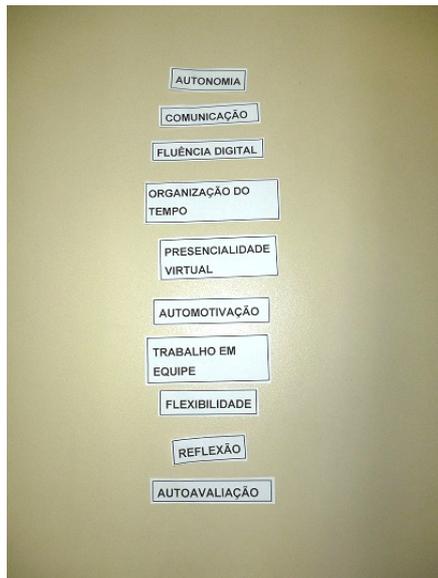


Figura 17 – Representação das Competências do Sujeito T21

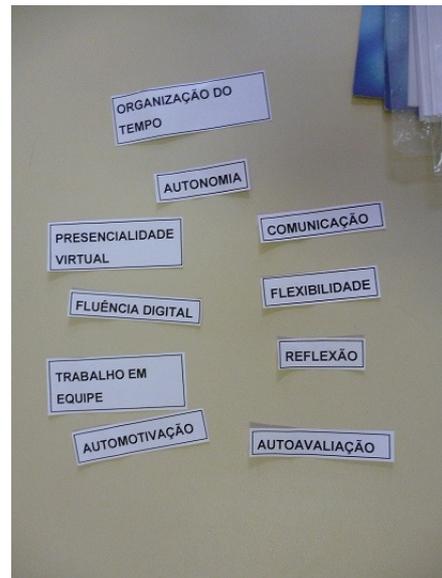


Figura 18 – Representação das Competências do Sujeito T22

T22 (Entrevista) – A autonomia na minha opinião é a primeira, depois da comunicação a fluência digital, a organização do tempo, a presencialidade virtual, auto motivação, a reflexão, o trabalho em equipe, a flexibilidade e auto avaliação.

T21 (Entrevista) – [...] para mim é um círculo, a questão da organização do tempo não está fora dos círculo, mas ela acaba sendo suprimida. Tudo isso faz com que eu me organize no tempo e a organização do tempo faz com que eu possa ter estas duas frentes tanto na questão da intelectualidade do trabalho quanto na questão dessa entrega, vamos dizer assim entregar no prazo, desenvolver minha fluência, me auto-motivar. Ah, e a questão do trabalho em equipe para mim num ambiente virtual tem como no presencial ela é sempre uma questão complexa, então o meu desenho é assim.



Figura 19 – Representação das Competências do Sujeito T23

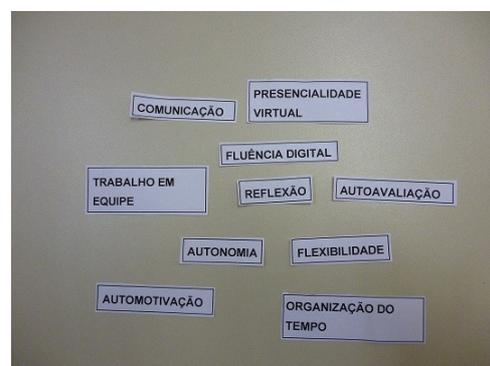
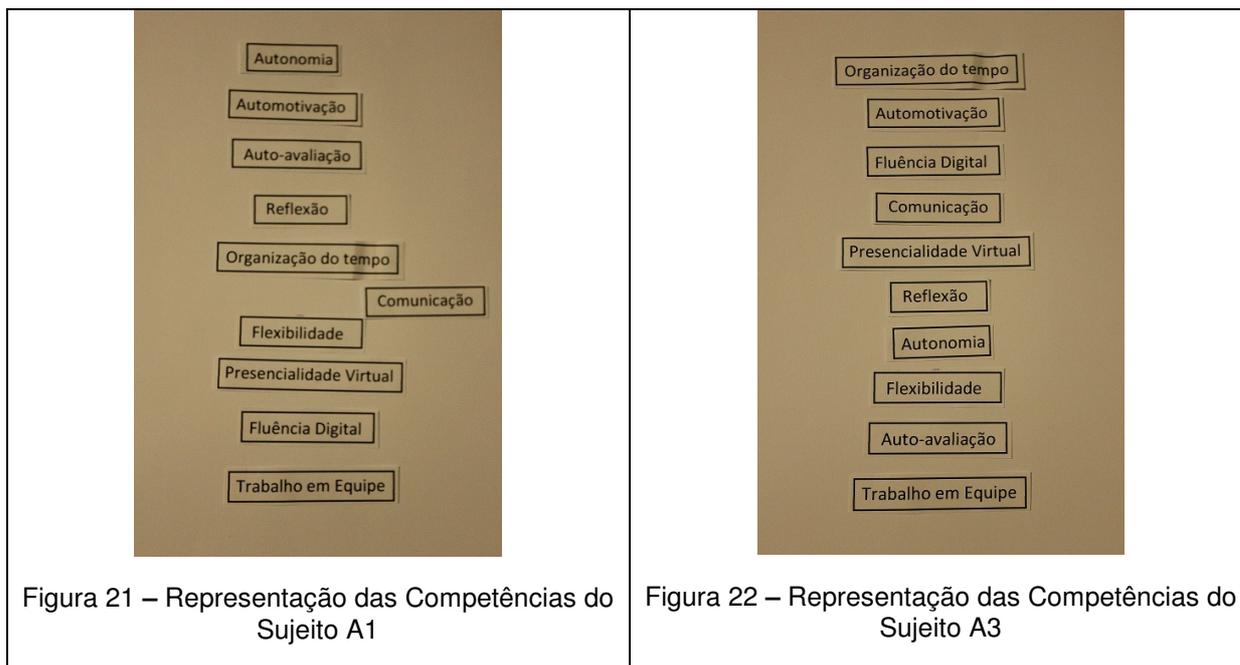


Figure 20 – Representação das Competências do Sujeito T24

T24 (Entrevista) – Tudo parece importante, eu acho que organizaria desta forma autonomia, reflexão e organização do tempo, e eu colocaria assim junto a automotivação, porque tendo a motivação para realizar o curso, se terá mais motivação para organizar o tempo, se trabalha o dia inteiro para estudar, assim eu acho que isso estaria meio junto. Autoavaliação é importante, a presencialidade virtual, depois em segundo plano, porque em segundo plano? Não que não seja importante, mas acho que algo que é mais fácil de desenvolver logo de cara, a fluência digital pode se desenvolver, o trabalho em equipe, ela pode desenvolver até porque muitas vezes na educação a distância tem chat e fórum e às vezes as pessoas mais tímidas que no presencial não conseguiriam ter essa questão do trabalho em equipe.

T23 (Entrevista) – [...] eu tentaria associar um pouco, [...] eu acho que colocaria isso quase como dentro de um mapa em que não haveria setas fazendo uma linearidade não teria como ou indicando o caminho, eu acho que todas elas acontecem de uma forma bem pontual, mas, por exemplo, a questão da comunicação ela é muito importante, até poderia fazer esta associação aqui, afinal de contas só existe uma maneira do aluno se fazer presente virtualmente, que é se comunicando e participando.



A1 (Entrevista) – Acho que a organização do tempo é fundamental, fluência digital também, tem que conhecer o ambiente, comunicação, a possibilidade reflexão também. Eu acho que o trabalho em equipe no curso não é tão importante, pois ele é mais individual, a presencialidade virtual sim, se bem que as pessoas que eu conheci no primeiro curso que fiz eu me comunico com elas até hoje inclusive até saímos para almoçar.

A3 (Entrevista) – Fluência digital tu adquiri, adquiri [sic] fazendo os trabalhos, o trabalho em que vou deixar por último [fala a lista de competências e para na flexibilidade] essa flexibilidade que acontecia, tinha cara que colocava um negócio no fórum e o cara dizia não isso não pode e a pessoa não aceitava. A presença virtual, a fluência e o trabalho em equipe, o trabalho em equipe é muito difícil na EAD, não funciona muito, eu fiz um com uma colega, fiz todo o trabalho ela apenas colocou o nome, e ainda ficou brava porque nós ficamos com conceito B, eu disse: "por que não fez então?" e, e ela disse que não me mandou a tempo.

Embora varie a organização das dez competências, alguns pontos podem ser destacados entre as imagens e as falas explicativas, como é o caso da competência do trabalho em equipe. Tanto tutores quanto alunos comentam acerca da dificuldade de trabalhar e gerenciar trabalhos em equipe à distância. Na lista dos alunos, tal competência pode ser vista ocupando a última posição.

De forma geral a autonomia e a organização do tempo encontram-se entre as competências chave, estando sempre no começo das listagens. Os tutores T21 e T23, organizam a lista como se fosse um círculo e em suas falas relatam que compreendem as competências e o desenvolvimento de forma interligada, não havendo um começo nem fim, mas sim um conjunto.

Considera-se que as competências possuem um caráter dinâmico, transformando-se com o contexto e com os recursos que o sujeito possui (LE BOTERF, 1994). Desta forma, as dez competências foram listadas motivando a reflexão sobre suas contribuições para o processo de aprendizagem a distância do aluno.

Até o momento, através dos diferentes dados coletados, percebe-se o contraste entre a percepção dos formadores e a dos alunos com relação às competências. Ao realizar propostas com o objetivo de identificar as competências, há que se compreender que inicialmente aparecerão as necessidades diante dos problemas enfrentados. Assim, as competências mais necessárias são as que se tornam evidentes nos dados. No entanto, para se definir quais competências são essenciais, é preciso entender suas finalidades.

- **AS PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS**

Neste ponto, serão apresentadas as competências que se destacaram nos dados coletados.

- ORGANIZAÇÃO DO TEMPO**

A organização do tempo foi elencada pelos tutores como uma das mais relevantes, ao mesmo tempo em que é destacada pelos alunos como um problema a ser enfrentado.

Destaca-se aqui que essa competência, inicialmente compreendida como organização do tempo, destacou-se não somente pelo tempo, mas pela organização do aluno de forma geral. Assim, no mapeamento final, entendeu-se que a organização não é somente do tempo.

A seguir, pode ser encontrado um dos relatos trazidos pelos tutores, acerca da organização do tempo.

T21 (Entrevista) – [...] essa questão para mim é da auto-organização é tentar tornar consciente essa auto-organização, porque isso implica muitas vezes um redimensionamento do espaço público e do privado, [...] quando eu estou em uma aula presidencial eu vou para o espaço público, mesmo que seja em uma instituição privada, eu vou para o espaço público, ou seja, várias pessoas vão e ali constitui-se uma plateia vai ter uma aula com um professor

que vai ser o animador, o palestrante, o facilitador, independente da tendência pedagógica em questão, mas monta-se um espaço público, aquela sala é um espaço público; pois bem, em EAD às vezes a tua casa vai ter que se transformar nesse espaço público que é um ambiente eminentemente privado embora que para aquela aula presencial você tenha feito atividades na sua casa, você fez para levar para lá, aqui não, aqui você não precisa ir a algum lugar. [...] Isso é uma mudança porque eu sempre fiz para levar para um outro lugar, agora faço e as coisas acontecem num mesmo lugar, como eu te disse isso exige um esforço de reflexão e por vezes estabelecer algumas regras em um espaço onde essas regras não existia, embora elas fossem tácitas eu estou trabalhando para levar, vai ter que recordar isso por que embora não esteja indo para uma aula presencial eu estou fazendo trabalhos para uma disciplina, tem data muito embora não vá até esse lugar, e isso é no âmbito privado, no âmbito da família, mas é um pouco diferente do que em uma aula presencial.

Através desse relato, nota-se a ligação da organização ao processo de reflexão, competência destacada na análise quantitativa devido à diferença de respostas entre formadores e alunos.

Evidencia-se, acerca da organização do tempo, que o aluno precisa ter noção não apenas do tempo que dispõe para os momentos de estudo, mas também do espaço em que serão realizados. A proposta é transformar o espaço real em virtual tratando-se da discussão do desenvolvimento do perfil do aluno virtual, já realizada na análise apresentada na seção 7.1.

A organização do tempo está vinculada às competências pessoais e a rigor se conecta a todos os âmbitos da vida do sujeito. Ela depende da compreensão e atuação desse indivíduo frente à sua realidade. Desta forma, a problemática que se apresenta aos alunos acerca da organização do tempo é consequência dos níveis de domínio que possuem nas diferentes situações de vida.

Após este levantamento inicial acerca da organização do tempo, percebeu-se que organização, de acordo com os dados coletados, não está ligada, para alunos e formadores, apenas ao tempo, mas sim a diferentes formas de organização da vida do indivíduo. Nesse sentido, há, portanto, uma diferença entre a organização e administrar o tempo. Ambas são competências com diferentes funções para os alunos da EAD.

- FLUÊNCIA DIGITAL

A fluência digital é uma competência essencial, destacada tanto pelos formadores quanto pelos alunos. A seguir são apresentados extratos das entrevistas dos tutores.

T21 (Entrevista) – [...] eu tenho que lidar com uma máquina e eu não sei lidar com uma máquina, eu aprendi isso tudo em cursos e aí aparece um software novo então a minha fluência vai depender muito da capacidade que eu tenho de me virar com um software e entender que ele é a base de raciocínio dos ícones, dos comandos e é meio que a base dos outros, e isso não é tão simples assim para alguns professores, eles aprendem com um software e então se bota outros que funcione igual eles trancam, não conseguem fazer essa transferência.

T22 (Entrevista) – [...] no momento em que eles chegam neste nível e que ultrapassam essa barreira do tecnológico e começam realmente a fazer estas relações da tecnologia com educação, aí sim que começam [a] observar esse crescimento que eles possuem dentro do curso, então se esse aluno chegou neste patamar acredito que ele tem grandes chances de estar tendo uma aprendizagem mais significativa.

T23 (Entrevista) – [...] acredito que o processo seja este se alfabetizar digitalmente para adquirir a fluência e a fluência é uma coisa que se adquire com o tempo.

T25 (Entrevista) – A fluência digital eu acredito que nosso aluno vai desenvolver com o passar do tempo [...] a gente consegue perceber que não é o saber dessa fluência que vai tornar ele um bom ou mau aluno, mas às vezes quem tem muita fluência acaba achando que não precisa se organizar, não precisa ser flexível em relação às propostas que estão fazendo, perdem a motivação, acabam não se comunicando com a turma e com autonomia e de para fazer os trabalhos, [...] acaba também não se relacionando com um grupo porque muitas vezes o grupo não tem o que ele tem [...] Então muitas vezes um aluno que passa por tudo isso e chega a fluência digital é um aluno mais dedicado e mais comprometido do que o que vem já com a fluência.

A fluência digital é compreendida como uma competência que propicia a utilização da tecnologia através da mobilização dos elementos em situações que necessitem de criatividade, autonomia e autoria através dos recursos tecnológicos.

Este é o sentido trazido pelos tutores, quando apontam em seus extratos que a competência exige experiência tecnológica, bem como aprendizagem e compreensão da lógica que compõe o desenvolvimento de software e da internet. Além disso, a fluência, de acordo com os recortes, é desenvolvida por meio das experiências, nas quais o aluno vai compreendendo e transformando sua concepção acerca do uso da tecnologia em sua vida.

Os tutores esclarecem em suas falas que a competência da fluência digital é construída pelos alunos com o tempo, sendo seu desenvolvimento mais acessível que a competência de organização.

Nesta perspectiva Coll e Illera (2010) apresentam o processo da seguinte forma: inicia-se com a alfabetização, passando pelas fases de letramento, alfabetização digital e fluência digital. Aqui é constatado um procedimento próprio do imigrante digital (PRENSKY, 2001).

Esse imigrante, diferentemente do nativo, não tem a familiaridade com a tecnologia, desenvolvendo tais conhecimentos a partir das necessidades pessoais, como neste caso a formação a distância. O nativo, por sua vez, inicia sua alfabetização pelo digital, ocupando esse espaço de forma diferente do imigrante.

A8 (Fórum) – Fluência Digital... mas o que é que pode ser considerado fluência digital? - saber usar as ferramentas? - destreza de raciocínio em ambientes virtuais? -vivência digital? Pergunto, pois é um assunto que me interessa e ainda desconheço muito sobre o mesmo. Ter noção do que é fluência, o significado da palavra é fácil. Assim como sobre a palavra digital. No entanto juntar as duas muda significação e altera o sentido. Gostaria de ir mais fundo a respeito de fluência digital, ter a compreensão do fato. No entanto a literatura a respeito ainda é pouca.

A5 (Fórum) – [...] refere à fluência digital como possibilidade de habilitar o sujeito a utilizar-se de forma mais ampla em ambientes desta natureza, acredito que é importante esta familiarização acho que seria uma espécie de “alfabetização digital” em ambientes virtuais que fará com que o individuo se aproprie mais adequadamente das ferramentas disponíveis.

A9 (Fórum) – Fluência pressupõe fluxo. Uma vez que o sujeito é um nó de uma rede, este nó deve necessariamente dar fluxo ao conhecimento e informações que chegam, mas que também saem. Dentro da perspectiva do remix-cultural, este fluxo pressupõe alteração de padrões de arquivos através de linguagens, uso de softwares, e conhecimento de gadgets e seus softwares de acesso e com acesso a rede. Desta forma, fluência digital envolve um comportamento dinâmico de estar conectado e ter conhecimentos específicos de linguagens de computador.

A7 (Fórum) – [...] a partir da alfabetização digital caminha-se para a inclusão digital e conseqüentemente evolui-se para a fluência digital.

O aluno A7, ao tratar da competência de fluência digital, inclui um novo tópico ao processo, a inclusão digital, apontando-a como um elemento que influencia a aquisição da competência digital.

A constante inquietação dos alunos em compreender a competência em questão demonstra que a ação de ser fluente digital é tão difícil quanto compreender o processo de desenvolvimento e aquisição dessa competência.

O fator principal da fluência é, sem dúvida, compreendê-la como uma competência que está interligada às mudanças sociais e econômicas, necessitando cada vez mais ações do sujeito através da tecnologia em situações cotidianas da vida.

Assim, a fluência é destacada pelo seu caráter dinâmico, exigindo adaptação e o aprender a aprender, através das experiências e aprendizagens ao longo da vida. Por fim, percebe-se que os alunos em sua maioria não são fluentes, pois, dentre as fases de desenvolvimento apontadas anteriormente nos estudo de Coll e Illera (2010), esse público está no processo de alfabetização digital.

- TRABALHO EM EQUIPE

A competência do trabalho em equipe foi discutida principalmente durante as entrevistas. Abaixo encontram-se extratos acerca dessa questão.

T21 (Entrevista) – [...] a questão do trabalho em equipe é uma questão complicada, quer dizer, não complicado, mas complexo de se gerenciar à distância, organizar grupos é uma coisa complexa de se gerenciar presencialmente também, à distância eu acho que aparecem aos professores e tutores algumas coisas do processo do grupo que presencialmente você só vê se eles te contarem.

A4 (Entrevista) – [...] é difícil, pois temos que encontrar um horário para se encontrar e sair, e o trabalho tinha uma parte de coleta de dados era à distância, mas tinha a coleta de dados para compartilhar nos grupos, claro neste sentido até interessante mas se a pessoa não tem um autoconhecimento com uma motivação e uma organização do tempo que é auto conhecimento.

A3 (Entrevista) – [...] acho o trabalho em equipe é super difícil, eu acho que a EAD é para quem sabe trabalhar sozinho.

O tutor em sua fala aborda a competência do trabalho em equipe, através das suas experiências, focando a gerência do trabalho como uma de suas funções. A complexidade com que é tratada essa competência se dá, principalmente, devido à distância e aos processos de colaboração e cooperação, dos quais os alunos deverão participar.

No entanto, apesar das dificuldades, o tutor alerta que, ao se utilizar uma ferramenta colaborativa, a possibilidade de acompanhamento torna-se mais visível e objetiva, se comparada a um trabalho em equipe presencial.

A opinião dos alunos é diferente, como visto na análise das dez competências. Para eles, o trabalho em equipe não funciona. O aluno A3, de acordo com sua fala na entrevista, diz que a EAD é para quem sabe trabalhar sozinho; ou seja, o aluno não apresenta uma compreensão do trabalho em equipe, da ajuda, da troca, da colaboração através da rede.

Badia (2005) afirma que a sociedade atual se caracteriza principalmente pelos processos de criação, gestão e colaboração da informação. Certamente tal perspectiva está associada ao perfil do nativo digital. No entanto, o perfil do aluno da EAD é constituído por imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), cabendo a ele aprender a colaborar e trocar através das possibilidades tecnológicas. Badia (2005) ainda afirma que, para que os alunos aprendam a trabalhar em grupos, é necessário que primeiro desenvolvam outras competências, tais como comunicação, flexibilidade e reflexão.

Ao se observar que tanto formadores quanto alunos apontam as dificuldades do processo de trabalho em equipe à distância, certamente tal perspectiva tem relação com o não desenvolvimento de competências básicas e essenciais que servirão de base para a colaboração e cooperação.

Percebe-se assim que os alunos não possuem domínio do trabalho em equipe, e isso se dá por diferentes fatores, como falta de comunicação com o grupo, pouco tempo para realizar os estudos, falta de motivação e autoconhecimento. Tais fatos geram, em muitos casos, o trabalho em grupo com funções ou partes divididas apenas juntando-as ao final. Assim, um aluno acaba sobrecarregado ao levar o grupo “nas costas” a fim de realizar um trabalho adequado.

O trabalho em equipe à distância tem como foco as interações que ocorrem por meio dos recursos tecnológicos, nesse caso o AVA e outros recursos como *e-mail*. Orunba, Colomina e Engel (2010) compreendem que o papel do formador nesse processo é essencial, já que pode regular e orientar a equipe; portanto, o processo da competência do trabalho em equipe não estaria ligado apenas ao aluno, mas

ao formador. A este cabe não apenas orientar, mas perceber quando o trabalho está sendo realizado por um aluno apenas, ou foi desarticulado.

Dessa forma, compreende-se que a competência do trabalho em equipe é uma das mais complexas para o público em questão. No entanto, os processos que se dão hoje através da Internet e de seus recursos são todos baseados na colaboração e na cooperação à distância.

- AUTONOMIA

Abaixo é possível analisar os extratos dos tutores acerca da competência da autonomia.

T24 (Entrevista) – Sobre autonomia eu não sei, será que este aluno sabe realmente o que significa autonomia, ele pode achar que é autônomo e não ser, porque ao menos na minha turma e em falas com outros tutores a autonomia não foi o forte deste curso.

T23 (Entrevista) – [...] todo o mundo se acha autônomo, mas de repente porque nunca pensou muito ou nunca desenvolveu muito o conceito de autonomia, eles se consideram autônomos como proativos e ser autônomo necessariamente não é só isso, não é simplesmente agir fazer o correto, é fazer o correto porque você é consciente, você tem um compromisso assumido perante um grupo, porque você age de uma forma responsável, então eu acredito que é natural porque todo mundo se julga autônomo, mas nem todo mundo é, porque senão a questão da fluência digital não seria um grande problema, então tu vê que aí é um pouco de distorção do conceito, até porque o conceito é utilizado no senso comum, o conceito de autonomia não é tratado, por exemplo pelo olhar freiriano de Paulo Freire, se formos ver o olhar de Paulo Freire, na pedagogia da autonomia ensinar exige várias coisas e, então o conceito de autonomia é muito complexo, talvez seja mais por causa disso, é só uma questão de abordagem do senso comum.

T23 (Entrevista) – [...] a grande sacada e o diferencial da distância é que vai trabalhar principalmente com esse conceito que é de autonomia e que a gente também vai construir, a gente poderia partir de uma coisa que todo mundo tem, mas não é bem assim, é um dos conceitos também muito importantes para aprender a desenvolver, a organização das disciplinas vão se dar de uma forma muito mais tranquilo quando a gente for autônomo e como a gente aprende a ser autônomo, acredito que com tempo de estudo se vai adquirir isso de uma forma bem natural.

A autonomia é um processo complexo, os tutores questionam constantemente se os alunos sabem o que é ser autônomo, e principalmente autônomo em prol de sua aprendizagem no processo de EAD

Para Vivancos (2008), a autonomia faz parte da iniciativa pessoal, pois se supõe a transformação de ideias em ações, e ao mesmo tempo engloba outras pessoas, já que tal competência obriga o desenvolvimento da socialização e do trabalho em equipe.

Cada vez mais, evidencia-se, como visto anteriormente pelos formadores, que as competências se comunicam e estão em constante movimento, como em uma espiral na qual a cada momento novos recursos são apropriados em função de novas experiências e ações (LE BOTERF, 2004).

Portanto, para esse perfil, as competências chave destacadas nesta análise são: organização do tempo, fluência digital e autonomia. A competência do Trabalho em Equipe é apontada como irrelevante na perspectiva dos alunos, já que as experiências trazidas pelos mesmos não contribuíram em sua formação. Assim, sabendo da importância que o trabalho em equipe possui em um processo de formação a distância, entende-se que tal competência deve ser destacada, a fim de construir e desenvolver novas dinâmicas nos processos de formação a distância.

Acerca desses processos, o último tópico de análise apresenta as estratégias de desenvolvimento salientadas durante as entrevistas.

- **POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS**

Ainda que este trabalho não tenha como foco estratégias de desenvolvimento de competências, nem a compreensão e aprofundamento destas, faz-se relevante apresentar tais estratégias, já que elas foram destacadas tanto pelos formadores quanto pelos alunos em suas falas.

Nas entrevistas, quando foi solicitada a organização das fichas com as dez competências, solicitou-se também uma estratégia para a competência apresentada como principal, a que foi destaque na composição.

Abaixo as respostas dos tutores e alunos para as seguintes competências: organização do tempo, autonomia, reflexão e comunicação.

T25 (Entrevista) – Eu não digo que o tutor não possa ajudar, mas se o aluno também não se propuser a se organizar não adianta querer ajudar ele, pois, por mais que o aluno mude, ele sempre vai dizer que algo atrapalhou ou que algo não deixou, então eu acredito que se o aluno quiser, não tiver vontade de fazer, não adianta carregar ele no colo, se não ele não vai para frente, digo isso por experiência.

T21 (Entrevista) – [...] separar um horário para fazer isso, qual é um horário que você tem para fazer isso, às vezes o nosso público são 60 horas e quando tu vai fazer isso, tentar descobrir como ele vai conseguir e tentar trabalhar prazos exequíveis, não adianta chegar para ele com um plano de recuperação e dizer: "você vai fazer as 500 atividades em uma semana". Isso não é um plano de recuperação de atividades, [é] empurrar um problema que já está acontecendo.

T 22 (Entrevista) – [...] para desenvolver a autonomia eu acredito que seja um processo mais interior, o professor pode orientar este aluno com algumas questões, mas eu acredito que este é um processo interno e, porque a autonomia não é simplesmente ter iniciativa, é ter um conjunto de questões que vá possibilitar o desenvolvimento das tuas atividades, mas claro que a motivação do professor com o envio de mensagens individuais e um atendimento mais personalizado pode favorecer esse desenvolvimento, mas não é determinante, esse é um processo que o aluno tem que desenvolver.

T24 (Entrevista) – Eu acho bem difícil a reflexão, acho que através da reflexão das atividades propostas e até mesmo que a entidade não tenha uma tutora de certa forma faz perguntas que possibilite aos alunos construir esse processo de reflexão é possível, a autonomia já é mais complicado poder inicialmente e fazendo alguns roteiros para ajudar o aluno e depois é deixando mais genérico e diminuindo o roteiro até aqui ele consiga parte daqui, mas ele deve criar seus próprios caminhos, autonomia eu já acho bem complicado.

T23 (Entrevista) – O negócio é sempre fazer esse entorno, por exemplo, se a gente utilizar no início do curso, acredito que uma coisa muito importante é a gente estar lançando mensagens para o grupo e não mensagens que em um dia se envia 10 e quase leva eles à loucura, mas a tua escrita deve ser muito objetiva nesta comunicação, mas sempre de certa forma incentivando, a tua escrita deve ser uma escrita que incentive essa comunicação, claro que a gente vai ter gente que escreve muito e que fala muito como eu, e vamos ter outros que vão escrever pouco porque falam pouco e são mais objetivos, e isso é uma questão de perfil, mas estas habilidades também vão sendo desenvolvidas durante o curso, porque tem atividades que vão pedir em três linhas: "escreva sua opinião", e em outras se poderá usar imagens, música, o que vocês quiserem, e que deixa o espaço aberto, então a gente também tem espaço para desenvolver estas habilidades, mas acredito que a figura é um trabalho muito bem casado, inicialmente é uma questão muito de incentivo, inclusive para que até a própria aprendizagem em relação a etiqueta que existe na Internet e que essa etiqueta deve ser constituída virtualmente, a netiqueta, mas isso não pode ser forçado, se a gente começar no início do curso a dizer: "olha quanto escreve um email deve ser assim", ou "quanto escreve no fórum não pode fazer tal coisa" aí quebra a pessoa, então acho que as primeiras experiências têm que aflorar, só que depende da boa condução, então se o aluno escreveu uma coisa que foi muito dura, muito complicada, trabalha com a ideia dele e leva para uma reflexão que leve para o grande grupo, mas sempre mostrando o aspecto positivo, isso eu acho que é a mesma coisa que deveria acontecer em uma sala de aula, o não falado e o não escrito em uma mensagem tem um valor mais pesado porque ela não está acompanhada da linguagem corporal ou da entonação, então acredito que o grande cuidado que na comunicação seja lidar com o peso que as palavras podem adquirir na realidade, então acredito que seja isso.

As estratégias descritas são frutos das experiências e exigiram planejamento e procedimentos organizados.

Ao mesmo tempo, existe um problema que se refere a qual estratégia utilizar e qual não utilizar com a intenção de gerenciar os elementos das competências em situações de aprendizagem. Entretanto, cada sujeito compreenderá as estratégias de uma forma, já que se acredita ser um desafio o desenvolvimento de competências em relação aos diferentes perfis e experiências dos sujeitos envolvidos.

Monereo (2005) destaca que existe um repertório de ações executadas em diferentes contextos. Essas ações servem para o desenvolvimento de uma base de reações. Assim, a cada experiência nova, surgem aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento de algum elemento. Desta forma, quando o formador apresenta estratégias, ele deve refletir sobre essas ações, que em um processo de aprendizagem são motivadas pelas atividades e desafios. Através destes é que o sujeito irá compondo seu repertório, que possivelmente será importante para ações competentes.

Monereo (2005) ainda ressalta que não se deve imaginar que esses elementos que devem ser aprendidos são simples ou fáceis, eles devem ter um grau de dificuldades, necessitando de esforço e dedicação.

Desta forma, as estratégias estão ligadas ao desenvolvimento de ações complexas pelos professores, como atividades, desafios e até mesmo *feedbacks*, quando há possibilidade de questionar e instigar o aluno a outras aprendizagens.

7.2.1 Considerações sobre a Categoria 7.2

Ao se propor a mapear e identificar as competências básicas para um público de alunos da modalidade a distância, surge o desafio de repensar não somente quem é esse aluno, mas também o processo educacional no qual está inserido

O desenvolvimento de aluno virtual, de acordo com a análise apresentada na seção 7.1, busca superar o ensino tradicional, desenvolvendo competências que o auxiliem enquanto alternativas para sua aprendizagem a distância. Entende-se que

esse aluno não está desprovido de recursos; no entanto, ele não consegue mobilizá-los em algumas situações.

Ambas as análises tiveram como objetivo determinar as competências essenciais aos alunos dessa modalidade. Por isso, foi necessário primeiramente definir a finalidade dessas competências, seu contexto e público, a fim de contribuir para a aprendizagem a distância.

Gómez (2010) preocupa-se com a competência ligada à construção de significados, o que demonstra a importância de conhecer o aluno e seu contexto. O autor afirma que a compreensão do aluno, bem como a atenção a ele dada, deverão abarcar um olhar holístico do formador. Assim, conclui que é necessário conhecer as experiências desse sujeito, e suas perspectivas, conhecimentos e necessidades. Desta forma, o aluno fará uma avaliação, como a que se está realizando nesta pesquisa, a fim de compreender e possibilitar novos recursos ao seu processo de aprendizagem.

Acerca das competências, três tiveram destaques nesta análise, quais são: fluência digital, organização do tempo e autonomia. Assim, compreende-se que primeiramente o aluno precisa desenvolver os elementos referentes à mobilização dessas competências a fim de atuar à distância.

Desta forma, Zabala e Arnau (2010) acrescentam que, primeiramente, há que se ultrapassar por um nível elevado de situações. Portanto, as competências desenvolvidas poderão auxiliar na definição dos seus objetivos, respondendo satisfatoriamente às situações com as quais o aluno se envolverá enquanto estudante da modalidade a distância.

Para concluir esta análise das competências, se faz uma reflexão frente ao que foi destacado sobre o processo de desenvolvimento e organização das competências. Evidenciou-se que as competências são compostas por elementos que se interligam e se reorganizam de acordo com a ação competente que o sujeito irá necessitar.

Além disso, elas não têm uma organização, conforme dados coletados, sendo desenvolvidas em um processo de constante organização e reorganização das aprendizagens e de seus elementos. Entende-se neste estudo que as competências

estão envolvidas em um espiral, conforme Figura 23, e estão em constante desenvolvimento.

No entanto, as competências possuem graus de dificuldade, e isso irá depender do público e da necessidade. Neste estudo, percebe-se que a competência do trabalho em equipe é complexa, mas apenas para este público que compôs este estudo.

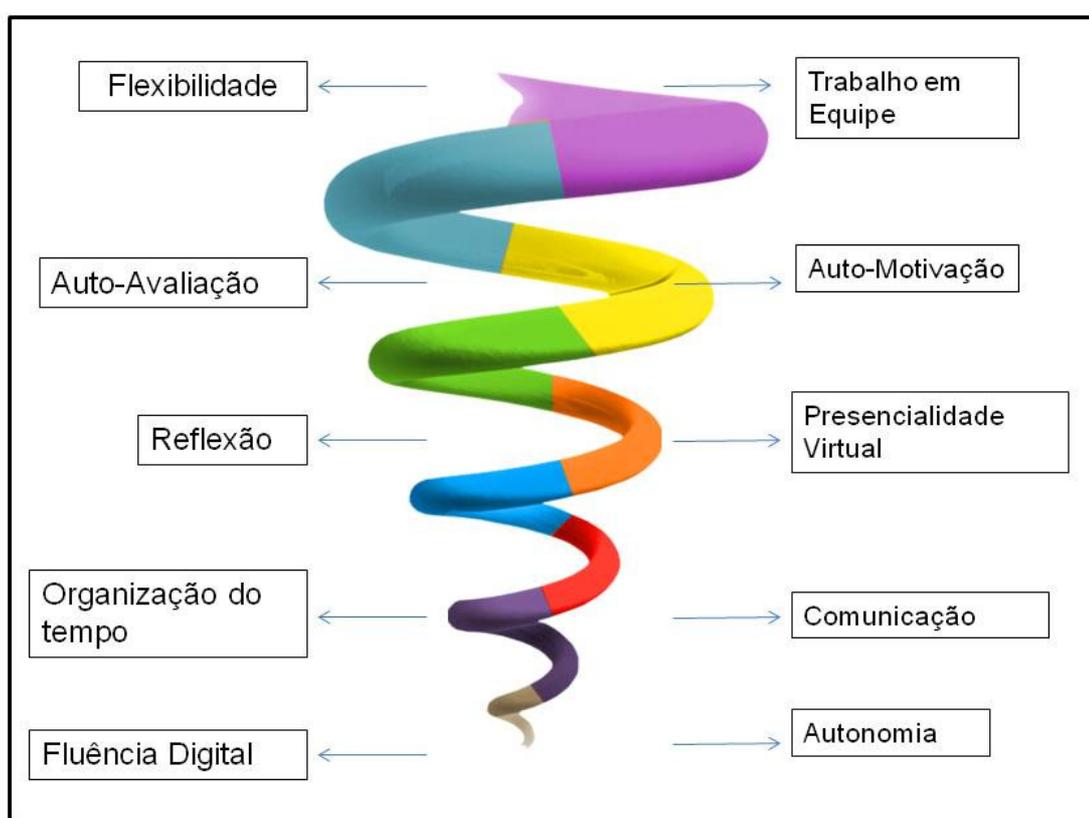


Figura 23 – Competências e sua Relação com a Aprendizagem

Ao encerrar esta análise, parece oportuno acrescentar que boa parte do que foi relatado através dos dados não tem a pretensão de explicar todos os processos com os quais os alunos estão envolvidos através da EAD.

A proposta é dialogar e apresentar, diante desse contexto, novas possibilidades com a utilização das competências. Embora se esteja longe de uma mudança, entende-se que é preciso fazer o caminho através de diferentes propostas, buscando não somente inovar, mas também levar em consideração as discussões atuais

que perpassam nossos espaços educacionais, principalmente o da EAD, vinculado ao processo de construção.

Assim, o capítulo oito irá tratar do mapeamento de competências, levando em consideração os resultados obtidos na coleta de dados, a fim de responder à questão principal de pesquisa da presente dissertação.

8 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO ALUNO NA EAD

Este capítulo tem como objetivo apresentar o mapeamento de competências a partir dos dados já discutidos. Assim, ao se considerar as competências básicas do aluno, algumas reflexões são necessárias, a fim de explorar esse cenário pensando na educação e nas principais características da EAD.

Através da análise dos dados sobre o perfil do aluno virtual, percebe-se que este encontra-se inserido em três contextos: o social/familiar, o profissional e o acadêmico. Como já mencionado, o contexto em evidência neste estudo é o acadêmico, entretanto este não está desarticulado dos demais.

A partir de estudos prévios, foram identificadas competências básicas do aluno da educação a distância. Tem-se como propósito que esses conhecimentos, atitudes e habilidades possam ser empregados em diferentes contextos. O desafio de mapear as competências se dá na busca por competências específicas a esse perfil de aluno da EAD.

A Figura 24 foi desenvolvida a fim de demonstrar que as competências estão interligadas e que todas são importantes e básicas; no entanto, ao se pensar na EAD, e a partir dos dados coletados, percebeu-se que três competências foram relevantes: a fluência digital, a organização e a autonomia. Estas, portanto aparecem em destaque inicialmente na roda, seguindo as demais competências.

Assim, o mapeamento⁶⁴, que poderá ser visto abaixo, foi organizado por diferentes cores, buscando dar ênfase aos graus de importância. A tabela de competência apresenta a explicação e alguns elementos. Faz-se relevante explicar, como aponta Perrenoud (1999) que as competências possuem uma infinidade de elementos, sendo impossível elencar todos que fazem parte delas; no entanto, é possível destacar alguns, como realizado neste estudo.

Abaixo, foi estruturado o mapeamento a partir dos dados analisados, levando em consideração as que foram consideradas destaque.

⁶⁴ O mapeamento foi desenvolvido a partir de projetos voltados para o desenvolvimento de pesquisas na EAD. Tais projetos foram financiados pelo Programa de Fomento à Educação a Distância da Secretaria de Educação a Distância (SEAD/UFRGS) através do Edital 15/2011 da universidade, disponível em <<http://www.ead.ufrgs.br>>.

A identificação das doze competências tem como principal objetivo realizar um levantamento o mais fiel possível das necessidades dos alunos. Portanto, percebeu-se que são competências essenciais ao aluno a organização, o planejamento e a administração do tempo, sendo estas, portanto, as modificações principais.

8.1 AS DOZE COMPETÊNCIAS BÁSICAS AO ALUNO DA EAD



Figura 24 – Esquema das Doze Competências do Aluno da EAD
Fonte: Construído pela autora

A Figura 24 apresenta a organização de graus das doze competências. Através dos resultados é possível perceber que as competências em amarelo são as básicas do aluno, as que estão em verde estariam em um grau mediano e as roxas seriam as com maior dificuldade. Esta análise baseada em graus de dificuldade foi possível por meio das falas dos alunos. Entende-se que a competências mais complexa para este público é o trabalho em equipe.

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

Competência	AUTONOMIA
Descrição	Para Piaget, autonomia significa ser governado por si mesmo. É o oposto de heteronomia, que significa que uma pessoa é governada por outra pessoa.
Conhecimentos	Normas sociais e culturais, valores morais, conhecimentos sobre ética.
Habilidades	Analisar, interpretar dados e situações, realizar escolhas complexas, antecipar situações, selecionar, sistematizar, relacionar, interpretar dados e informações, tomar decisões.
Atitudes	Ter autocontrole e ser responsável, ser autocrítico, ser proativo, ser comprometido e ser ético.

Competência	REFLEXÃO
Descrição	Está baseada na abstração para refletir e analisar criticamente situações, atividades e modos de agir.
Conhecimentos	Conhecer o objeto em questão e seus diferentes aspectos.
Habilidades	Analisar e interpretar dados/fatos/situações.
Atitudes	Ser proativo, ser crítico, ser ponderado, ter autodidaxia, ter autocontrole.

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

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

Competência	ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO
Descrição	É pautada no cumprimento da agenda, conciliar atividades de compromissos para a gestão das atividades, atingindo as prioridades, metas e objetivos.
Conhecimentos	Prazos, formas de organização, autoconhecimento.
Habilidades	Utilizar o tempo de forma eficiente, dar limites, estabelecer prazos, delimitar prioridades, ordenar as ações, identificar objetivos.
Atitudes	Ser proativo, ser objetivo, ser focado.

Competência	COMUNICAÇÃO
Descrição	Está fundamentada na clareza e na objetividade da expressão oral, gestual e escrita.
Conhecimentos	Norma culta da língua, compreender regras de comportamento, formas de comunicação, público/receptores
Habilidades	Escrita de forma clara, objetiva e coerente, interpretar mensagens recebidas, como impostar a voz, articular as palavras, usar vocabulário adequado.
Atitudes	Ser expressivo, ser empático, ser cauteloso, ser articulado.

Competência	PRESENCIALIDADE VIRTUAL
Descrição	Tem relação com a presença no ambiente virtual através da interação com os colegas e da realização das atividades.
Conhecimentos	Sobre o ambiente virtual e suas ferramentas, formas de comunicação e prazos.
Habilidades	Utilizar as ferramentas do ambiente virtual de forma eficiente para comunicação e envio de atividades.
Atitudes	Ser proativo, ser analítico, ter discernimento, ser participativo.

Competência	AUTOAVALIAÇÃO
Descrição	Trata-se da compreensão acerca do desenvolvimento do próprio processo de aprendizagem, a fim de colaborar ou avaliar as atividades propostas.
Conhecimentos	Conhecer suas necessidades de aprendizagem, conhecer seu processo de aprendizagem e as formas de avaliação.
Habilidades	Analisar o processo de aprendizagem, sistematizar atividades, mediar, levar em consideração suas particularidades.
Atitudes	Ter autocontrole, ser crítico, ser atualizado, ter acolhimento.

Competência	AUTO-MOTIVAÇÃO
Descrição	Estabelece as condições para manter a motivação entre pares e consigo mesmo, sendo um facilitador dos processos. Da mesma forma, ser capaz de acolher as dificuldades do outro, incentivando-o a permanecer e concluir uma atividade, sendo ativo e participativo. Ser capaz de lidar com as próprias dificuldades.
Conhecimentos	Autoconhecimento, conhecimento sobre o outro, mecanismos motivacionais.
Habilidades	Discernir, criticar, analisar, enfrentar obstáculos.
Atitudes	Ter autoestima, ter autoconfiança, ter disposição, ser participativo, ser engajado, ser acolhedor, ser aberto a trocas, ser empático, ser receptivo, colocar-se no lugar do outro.

Competência	FLEXIBILIDADE
Descrição	Consegue lidar com diferentes necessidades, examinando e interpretando as possibilidades de ações, bem como mudanças de opinião e atitudes.
Conhecimentos	Sobre relacionamento interpessoal, saber lidar com as diferenças socioculturais.
Habilidades	Identificar situações, analisar possíveis soluções, contornar situações.
Atitudes	Ser ético, ser responsável, saber mudar de postura.

Competência	TRABALHO EM EQUIPE⁶⁵
Descrição	O trabalho em equipe contempla as relações intra e interpessoal, as quais permitem ao sujeito expressar e comunicar, de modo adequado, seus sentimentos, desejos, opiniões e expectativas. Além disso, evidencia condutas interpessoais, destreza para interagir com outras pessoas de forma socialmente aceitável e valorizada, podendo, assim, trazer benefícios aos participantes nos momentos de interação. Esses elementos podem, ainda, ser complementados sob a ótica afetiva, isso porque a complexidade das relações sociais também requer a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, nas intenções, nas motivações e nos sentimentos de outras pessoas.
Conhecimentos	Tipos de equipes, saber parcial das áreas que compõe a equipe.
Habilidades	Adequar ações intra e interpessoais, criar estratégias, articular a comunicação com os sujeitos. Identificar perfil e necessidades da equipe em que está inserido, saber trabalhar em clima de equidade, articular conflitos, negociar, comunicar, colaborar, cooperar, ser capaz de se adaptar a situações novas, conduzir diferentes situações.
Atitudes	Ser preocupado em alcançar os objetivos comuns à equipe, ser flexível, ser aberto a críticas e sugestões, saber ouvir o outro, ser colaborativo, ser cooperativo.

⁶⁵ A competência do trabalho em equipe foi desenvolvida a partir de um projeto de pesquisa do Edital MCT/CNPq n.º. 14/2009 – Universal intitulado: “Trabalho em Equipe: uma competência para a laborabilidade por meio do ETC”.

9 OBJETO DE APRENDIZAGEM – COMPMAP VERSÃO 2

O OA CompMap foi desenvolvido com o objetivo de contemplar o conteúdo digital acerca das competências, do aluno da EAD e do mapeamento. Como visto anteriormente, sua primeira versão foi utilizada em um curso de extensão.

No curso, o objeto foi colocado sob avaliação dos alunos, pois, sendo o recurso digital sobre o qual versa a presente pesquisa, torna-se importante realizar modificações a partir dos resultados do estudo, bem como da avaliação externa do OA. A avaliação externa foi realizada no curso de extensão por meio de um questionário em que os alunos puderam avaliar pontos relevantes do material.

A primeira versão do objeto está descrita no capítulo seis, da metodologia. Nele constam todos os passos que foram realizados na construção do objeto. Aqui, apenas será apresentado o resultado da avaliação e as mudanças realizadas no OA.

Conforme apresentado anteriormente, no capítulo seis, no curso foi utilizado o AVA MOODLE institucional/UFRGS agregado ao OA CompMap. O grupo de participantes foi composto por estudantes da EAD, que já haviam concluído cursos nessa modalidade.

Cabe destacar que o curso foi composto por aulas presenciais e virtuais, nas quais os alunos interagiram com o OA por meio de atividades solicitadas e através da interação com os colegas no ambiente virtual.

Um dos papéis do OA no curso foi também propor desafios, sendo o AVA o meio para as discussões, através dos fóruns e chats. O objeto foi o recurso pedagógico; assim, foi necessário que os alunos conhecessem seu conteúdo para que pudessem manipulá-lo de forma ágil.

A avaliação do objeto se deu através de um questionário *on-line*, apresentado nas Figuras 26 e 27. Foi composto por questões objetivas e dissertativas, totalizando seis questões de avaliação do OA em três pontos principais, quais foram: conteúdo, usabilidade/interface e didático/pedagógico.

Avaliação dos objetos de aprendizagem da Oficina 1 - Competências

1 - O conteúdo do objeto é

	5 - Concordo plenamente	4 - Concordo	3 - Não concordo nem discordo	2 - Discordo	1 - Discordo plenamente
1 - Claro e Conciso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - Altamente relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - Demonstra conceitos com clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - Descreve bem os conceitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - Apresenta informações precisas e atuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - Inclui quantidade apropriada de material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - Apresenta alta qualidade (redação e edição)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 26 – Tela da 1ª Questão do Questionário *On-line*

Avaliação dos objetos de aprendizagem da Oficina 1 - Competências

2 - O conteúdo do objeto CompEAD contribuiu para suas leituras e atividades durante a oficina?

Powered by [Google Docs](#)
Report Abuse - Terms of Service - Additional Terms

Figura 27 – Tela da 2ª Questão do Questionário *On-line*

Nas avaliações, os alunos sugeriram mudanças no objeto, elencando os pontos positivos acerca do uso do material no curso. Uma das sugestões sobre o conteúdo teve relação com acrescentar mais referências e leituras acerca de cada temática. Grande parte dos alunos apontou que o conteúdo apresentou-se claro e conciso, pois se trata de uma temática atual e relevante para a educação.

Sobre o *layout*, a avaliação indicou que a interface foi de fácil compreensão e navegação. O design foi considerado bastante motivador e a flexibilidade foi uma característica destacada, bem como a possibilidade de utilização do OA agregado a outros materiais e até objetos de aprendizagem.

Um ponto negativo destacado nas avaliações tem relação com a interatividade do objeto. Tal questão será analisada; no entanto, neste momento não foi possível modificar a interface, visto que as modificações com relação ao conteúdo eram inicialmente o mais importante.

A questão da interatividade proporcionada aos alunos foi indicada por metade da turma como um ponto negativo no que diz respeito à interface. A sugestão dos alunos é agregar ao objeto vídeos e outros recursos que o tornem mais interativo.

Sobre o quesito didático-pedagógico, os alunos apontam que o objeto demonstra objetivos claros acerca da aprendizagem, percebendo que os conceitos a respeito das competências e do aluno da EAD são apresentados progressivamente no OA.

Outros pontos destacados como melhorias são o acréscimo de animações e simulações e a apresentação dos pré-requisitos para a utilização dos materiais indi-

cados, especialmente *softwares*. Finalizando a avaliação dos alunos, percebeu-se que o recurso foi bem aceito pelos alunos como recurso digital, favorecendo a utilização interdisciplinar, característica do grupo de alunos em questão.

A partir dessas questões, foram realizadas as seguintes modificações no conteúdo:

- Interação, agregando novos materiais, vídeos e outros recursos;
- Inserção de novos módulos, com resultados da pesquisa, buscando complementar o conteúdo do OA;
- atualizar os recursos utilizados, bem como links e outros materiais.

10 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

Com o intuito de finalizar este estudo, sem dar um ponto final, é preciso recapitular e resumir alguns pontos importantes da pesquisa. Assim, tem-se a pretensão não só de mostrar brevemente os caminhos percorridos, mas realizar uma reflexão sobre os resultados e as possibilidades de estudos futuros.

O foco deste trabalho foi relacionar os estudos acerca das competências com a EAD, buscando identificar nos alunos dessa modalidade as competências que poderão auxiliá-los no processo de aprendizagem. O objetivo final foi organizar um mapeamento dessas competências e seus elementos focando os alunos da EAD.

O estudo iniciou com a pesquisa bibliográfica acerca dos assuntos principais: a EAD, o aluno da EAD e as competências. Ao analisar o perfil do aluno dessa modalidade, percebeu-se a necessidade de novas possibilidades educacionais. Assim, as competências vêm ao encontro dessas condições, buscando, através do aluno e de seus formadores, respostas a fim de propor ações e mudanças, principalmente nos desafios enfrentados pelos alunos que iniciam seus estudos na EAD.

A partir desse levantamento, foi necessário organizar a metodologia, ou seja, os princípios que constituíram o percurso, dentre eles o curso de extensão para mapear as competências. Inicialmente realizou-se um estudo piloto, e em seguida foi desenvolvido um OA acerca da temática, buscando organizar e reunir as informações. Esse objeto teve sua primeira versão para o curso e foi modificado após a avaliação, sofrendo alterações no conteúdo.

Portanto, três pontos tiveram papel de destaque para se chegar aos resultados: desenvolvimento do recurso digital através dos estudos, o curso de extensão com alunos da EAD, e a opinião dos formadores sobre os alunos.

Assim, foram identificadas competências básicas do aluno da EAD, a fim de que seus elementos (CHA) possam ser empregados a diferentes contextos.

Nesse sentido, o estudo de competências surge com a finalidade de auxiliar os alunos a distância em suas atividades. Cada vez mais são necessários sujeitos que tenham competências suficientes para realizar adequadamente a gestão da sua própria aprendizagem, buscando, assim, aprender com autonomia.

No decorrer de um curso a distância, exige-se do aluno muita tranquilidade, organização e flexibilidade. Assim, entender quais são as competências e os elementos que podem facilitar o processo de aprendizagem do aluno parece ser essencial aos sujeitos que participam desse processo.

É comum dizer que se vive um momento de mudanças e de desenvolvimento de competências; no entanto, raramente se questiona o que é a competência e qual seu potencial para a aprendizagem. Neste estudo, a competência foi compreendida como a mobilização de elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes) em tarefas ou situações inéditas em um determinado contexto, seguindo definições de autores como Perrenoud e Thurler (2002), Zabala e Arnau (2010).

Portanto, o aluno, sujeito desse processo, também precisa compreender que essa modalidade requer conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes das do ensino presencial, o que influencia sua forma de atuar.

Ser aluno é um ofício, pois se aprende a ser e agir de acordo com atribuições. Para Perrenoud (1995), decididamente, o aluno exerce um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência. Portanto, requer atitudes que deem conta dessas mudanças sociais, sendo um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, participando das discussões, refletindo, dando opiniões e questionando. Seu desenvolvimento depende de suas vivências e experiências, pois, enquanto profissional, se deparará com questões complexas, sobre as quais necessitará realizar uma reflexão mais elaborada, partindo de seus conhecimentos, atitudes e habilidades.

Nessa perspectiva, o conceito de aluno muda, já que, atualmente, com a aprendizagem ao longo da vida, se é aluno sempre e simultaneamente com os diferentes papéis, seja o profissional, o acadêmico, o familiar ou outro.

Assim, um dos objetivos principais deste trabalho foi compreender o aluno da EAD, e, através das competências, propiciar uma reflexão frente ao seu papel. Evidentemente que não seria possível fazer um estudo generalizado, mas sim focar um único aspecto, e a partir desse enfoque trazer elementos para novas possibilidades educacionais na EAD.

Além de compreender quem é o aluno da EAD e suas peculiaridades, outro desafio enfrentado neste estudo foi o de se apoiar em um conceito, o de competências, tão discutido frente a suas diversas definições.

Acredita-se que o trabalho desenvolvido na presente dissertação poderá trazer reflexões para as práticas a distância, bem como novas formas de ensinar e aprender. Zabala e Arnau (2010), ao tratar sobre competências, afirmam que, os próximos passos no qual deve-se ser extremamente cauteloso é a identificação destas.

Com o produto final deste estudo, o mapeamento das competências, percebe-se o trabalho minucioso de coleta, análise e organização dos dados que se realizou, bem como dos estudos que hoje se fazem presente acerca dessa temática.

Aqui, chega-se ao final com questionamentos ainda na espera por respostas. Interessa neste momento estabelecer um ponto de conclusão, o mapeamento, já que certamente nem tudo pode ser respondido. Assim, as inquietações que ficam serão motivações para novas pesquisas.

Ressalta-se por fim, a importância de continuar os estudos acerca das competências, propondo práticas e estratégias de desenvolvimento destas, o que não foi possível nesta pesquisa.

Durante o processo de desenvolvimento deste estudo, foi realizado um projeto envolvendo as competências e a recomendação de objetos de aprendizagem, intitulado "Recomendação de objetos de aprendizagem com foco nas competências em EAD". O projeto se concretizou através do edital 15 da SEAD/UFRGS e teve como objetivo principal o desenvolvimento de um recomendador de conteúdos baseado em competências. A intenção é dar continuidade ao projeto, participando novamente este ano da seleção de projetos da SEAD, submetendo a segunda etapa deste projeto.

Para futuros trabalhos, entende-se como relevante a discussão acerca do desenvolvimento de competências em conjunto com a recomendação de materiais digitais para alunos da EAD.

REFERÊNCIAS

ALBERICI, Aureliana; SERRERI, Paolo. **Competencias y Formación en la Edad Adulta: El Balance de Competencias**. Barcelona: Laertes Educación, 2005.

ALLAL, Linda. Aquisição e Avaliação das Competências em Situação Escolar. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. (Org.). **O Enigma da Competência em Educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 79-96.

AMANTE, Lúcia; MORGADO, Lina. Metodologia de concepção e desenvolvimento de aplicações educativas: o caso dos materiais hipermédia. **Discursos: língua, cultura e sociedade**, Lisboa, v. 3, n. especial, p. 27-44, jun. 2001.

ARETIO, Lorenzo García. **La Educación a Distancia**. Barcelona: Ariel SA, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EaDbr**. São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____; MONEREO, Carles. Ensino e Aprendizado de Estratégias de Aprendizagem em Ambientes Virtuais. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BEHAR, Patricia. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4^a ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A Noção de Competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). **O Enigma da Competência em Educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-44.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB n ° 16/99.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Ministério da Educação, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2010.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BUARQUE, Cristovam. Formação e Invenção do Professor no século XXI. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**, volume 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography and Educational Research: a theoretical and practical guide.** London: Routledge, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **La era de la información.** Madrid: Alianza, 2000

_____. **The Internet Galaxy: reflections on the internet, business and society.** Oxford: Oxford University Press, 2001

CHAPMAN, Elwood N. **Vida é Atitude.** Lisboa: Monitor, 1998.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COLARES, M. F. A.; TRONCON, L. E. A.; FIGUEIREDO, J. F. C. Construção de um Instrumento para Avaliação das Atitudes de Estudantes de Medicina Frente a Aspectos Relevantes da Prática Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 26, v. 3, p.194-203, 2002.

COLL, Cesar; BADIA, Antoni. Ensino e Aprendizado de Estratégias de Aprendizagem em Ambientes Virtuais. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 311-238.

COLL, Cesar; ILLERA, Luiz Rodrigues. Alfabetização, Novas Alfabetizações e Alfabetização Digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-310.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles. Educação e Aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: _____. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Rio Tinto: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Habilidades e Competências no Século XXI**. Mediação, 2010.
DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. A Noção de Competência: necessidade ou moda pedagógica. In: _____. (Org.). **O Enigma da Competência em Educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004a. p. 9-23.

_____. **O Enigma da Competência em Educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

DÖRGE, Christina. Competencies and Skills: Filling Old Skins with New Wine. In: REYNOLDS; Turcsányi-Szabó (Org.). **Key Competencies in the Knowledge Society** (proceedings). Brisbane, Austrália, 2010.

DURAN, David; VIDAL, Vinyet. **Tutoria: aprendizagem entre iguais: da teoria à prática**; tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EUROPE'S INFORMATION SOCIETY. **Digital Literacy**: skills for the information society. 2007. Disponível em: <http://ec.europa.eu/information_society/tl/edutra/skills/index_en.htm>. Acesso em: 23 de setembro de 2010.

FANTAUZZI, Elizabeth. **Entrevista com Marc Prensky - Revista Época**. Disponível em: <<http://e-professor.blogspot.com/2010/08/entrevista-com-marc-prensky-revista.html>>. Acesso em: 04 out. 2010.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza. **Construindo o conceito de competência**. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin** Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FUENTES, Marta; MONEREO, Carles. Ensino e aprendizagem de estratégias de busca e seleção de informações em ambientes virtuais. [In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Org). **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GAGNÉ, Robert M.; BRIGGS, Leslie J.; WAGER, Walter W. **Principles of Instructional Design**. Orlando, EUA: Holt, Rinehart and Winston, 1988.

GASPAR, Maria Ivone. **Competências em Questão: Contributo para a Formação de Professores**. Portugal, 2004. Disponível em: <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/158/1/Discursos%E2%80%93Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores55-71.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002. 175p.

GILBERT, S.D. **How to Be a Successful Online Student**. New York: McGraw-Hill, 2001.

GUIMARÃES, Luciano Rosa Sathler. O Aluno e a Sala de aula virtual In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**, volume 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

HAMEL, J.; DUFOUR, S.; FORTIN, D. **Case study methods**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993.

HOUAISS. Antônio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

ILLERA, José Luiz Rodrigues; ROIG, Ana Escofet. Ensino e aprendizagem de competências comunicacionais em ambientes virtuais. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Org.), **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 329-345.

KONRATH, Mary Lúcia Pedrosa; TAROUCO, Liane Margarida R.; Behar, Patricia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7, n.1, 2009. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912>>. Acesso em: 05 ago. 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, maio/ago. 2003.

LALUEZA, José Luiz; CRESPO, Isabel; CAMPS, Silvia. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.

LAMBERT, William W; LAMBERT, Wallace E. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LANE, Silvia T. Maurer. **O Que É Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos; 39). Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/29174022/O-que-e-Psicologia-Social>>. Acesso em:

LEAHY, Denise; DOLAN, Dudley. Digital Literacy: A Vital Competence for 2010? In: REYNOLDS, Turcsányi-Szabó (Org.) **Key Competencies in the Knowledge Society** (proceedings). Brisbane, Australia, 2010.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence – essai sur un attracteur étrange**. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage, 1994.

_____. **Construire les compétences – individuelles et collectives**, 3e édition. Paris, Éditions d'Organization, 2004.

_____. **Cibercultura**. São Paulo, Ed.34, 1999.

_____. **Educação e Cibercultura**. 1999. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>> Acesso em 10 de outubro de 2010.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. **Educação a Distância: o estado da arte**, volume 2 . São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

LOYOLLA, Waldomiro. O suporte ao Aprendiz. In: LITTO, Fredric, Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MANFREDI, Silvia M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64,

MASTACHE, Anahí. Formar personas competentes: **Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales**, Buenos Aires: NOVEDUC, 2009.

MEIRIM, Hélio. **A Importância dos Sistemas de Gestão de Produção**. 2006. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/a-importancia-dos-sistemas-de-gestao-de-producao/12084/>>. Data de acesso: 12 out. 2010.

MONEREO, Carles (Org.). **Internet y Competencias básicas**: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó, 2005.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo, Thomson Learning, 2008

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Maria da Graça. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MORETTO, Vasco P. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MUCCHIELLI, Roger. **A Psicologia da Publicidade e da Propaganda**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

NOTARE, Márcia Rodrigues; BEHAR, Patricia Alejandra. A comunicação matemática on-line por meio do ROODA Exata. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>>. <http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_2649_39263238_35092230_1_1_1_1_00.html>. Acessado em: 10 dez. 2010.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana**: métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

ORIGEM DA PALAVRA – Site de Etimologia. **Conversas com meu avô**. 2005. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/artigo/panne/>>. Acesso em 12 abr. 2011.

ORUNBIA, J. COLOMINA, R; ENGEL A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PENHA, Cícero Domingos. **Atitude é querer: como a atitude faz a diferença na carreira, nos negócios e na vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008, p. 93.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em transição**. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. A noção de competência. In: **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre, ARTMED. 1999b, p. 19-32.

_____. **Porquê construir competências a partir da escola?**, Porto, ASA. 2001.

_____. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, D. **O enigma da competência em Educação**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 47-64.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio. Revista pedagógica**, 11. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 10 de dezembro de 2010

_____. et al. **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad.: Cláudia Schilling; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Suíça: Editora Guanabara. 1987.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **On the Horizon. NCB University Press**, n. 5, v. 9. 2001.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso.** Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.

QUEVEDO, Gladys. Competências – complexidade de visões na formação do professor de inglês. In: **Revista Eletrônica Travessias**, vol. 1 n. 1, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2771/2169>> Acesso em: no

RODRIGUES, A. **Psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 1994.

ROMANI, Juan. **Strategies to Promote the Development of E-competencies in the Next Generation of Professionals:** European and International Trends. Disponível em: <http://www.flacso.edu.mx/competencias/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=169&Itemid=21> Acesso em: 26 out. 2010.

PEREIRA, André Luis Vizine. APEP: um ambiente de apoio ao ensino presencial. **Colabora.** Curitiba, v. 1, n. 4, p. p. 15-25, maio 2002. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n4/artigos/n_4/pdf/id02.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAMMARTINO, Thiago. **Modelo Mental – Onde está a mente?** Disponível em: <<http://www.faberludens.com.br/pt-br/node/1704>>. Acesso em: 6 set. 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: Como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 161-197.

SCHMID, A. M. Tutorías: los rostros de la educación a distancia. Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA**. Salvador, v. 13, n. 22, p. 275-285, jul./dez. 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1995.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

STAKE. Robert E. The case study method in social inquiry. Educational Researcher. 1978.

TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lucia Tinoco. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, Fredric, Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**, vol. 2 . São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

TORI, Romero. **Educação sem Distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TRIANDIS, Harry. **Attitude and attitude change**. New York: Jonh Wiley, 1971

UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL (UNIBB). **Curso Gestão de Desempenho por Competências**. Caderno 1, 2004.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In LITTO, Predric; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P.65-71.

VERGAUD, G. La Théorie des Champs Conceptuels. **Recherches em didactiques des Mathématiques**, v. 10, n. 23, 1990.

VIVANCOS, J. **Tratamiento de la Información y Competencia Digital**. Madrid: Alianza, 2008.

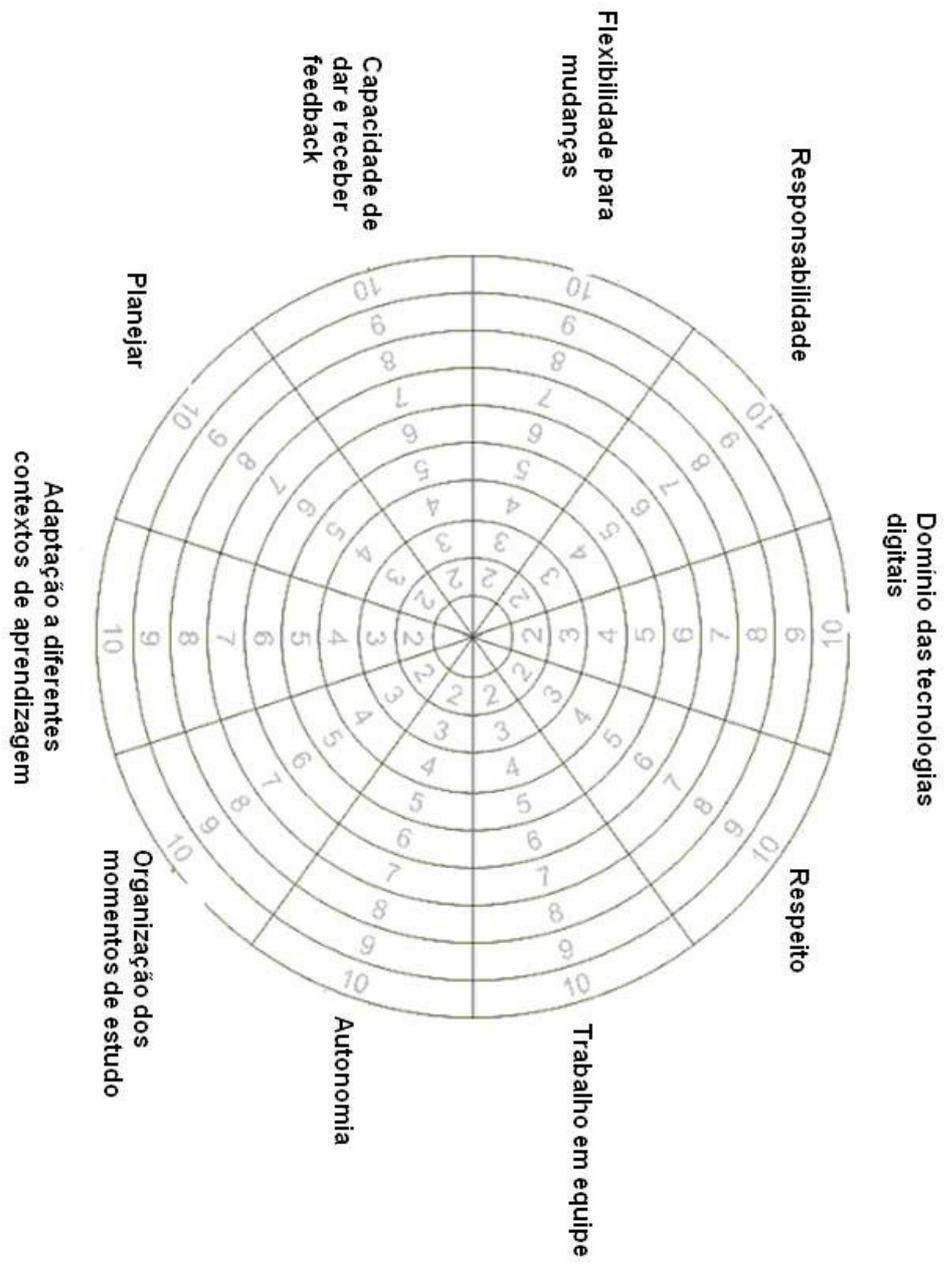
WILLEY, David A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: **The Instructional Use of Learning Objects**. Bloomington: Association for Educational Communications and Technology, 2002, p. 1-35.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed, 2005.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXO

ANEXO A- RODA DAS COMPETÊNCIAS



Nome: _____

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os dados coletados através do curso de extensão, Mapeamento de Competências Tecnológicas: Um foco no aluno da EAD, serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes, em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. É aproveitado para esclarecer que a participação não oferece danos ou prejuízos à pessoa participante da proposta em questão.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Professora Dr^a. Patricia Alejandra Behar, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora da mestranda Ketia Kellen Araújo da Silva, também do mesmo programa de Pós-Graduação. É estabelecido o compromisso por parte das pesquisadoras de aclarar quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias em qualquer momento, através do telefone (51) 3308-4179 – Núcleo de Tecnologia Digital aplicado a Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUTED/UFRGS).

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu _____, portador da identidade nº _____ declaro para devidos fins que concedo os direitos de minha participação através da atividade desenvolvida para a pesquisa de dissertação realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolvida pela mestranda Ketia Kellen Araújo da Silva, com a orientação da Prof^a Dr^a Patricia Alejandra Behar, para que sejam utilizados integralmente ou em partes, sem condições restritivas de prazos e citações, a partir desta data. Da mesma forma, dou permissão a sua consulta e o uso de referências a terceiros, ficando sujeito o controle das informações a cargo destas pesquisadoras da Faculdade de Educação da UFRGS.

Renunciando voluntariamente aos meus direitos e de meus descendentes, dou consentimento a presente declaração.

...../..... de 2011

Ass. Participante da pesquisa

Ass. da pesquisadora

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO *ON LINE*

Questionário de Avaliação

Dados de Identificação

Sexo

- Feminino
 Masculino

Idade

Qual sua atuação no curso de Especialização em Mídias na Educação, professor ou tutor?

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário de Avaliação

Questões

1 - Como vocês caracteriza o perfil do aluno a distância?

"Segundo Paloff e Pratt (2004) "[...] saber quem é o aluno virtual e quais são suas necessidades on-line ajuda o professor a planejar um curso que atenda a tais necessidades e que seja verdadeiramente focado no aluno"

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário de Avaliação

2 - Em sua opinião, quais seriam as principais competências para o aluno da modalidade EAD?

De acordo com Zabala (2010) a competência é "[...] a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada".

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário de Avaliação

3 - Avalie de acordo com sua experiência, as competências dos alunos EAD, listadas abaixo. Considere 1 o menor valor e 5 o maior.

Fluência Digital

1 2 3 4 5

Ruim Excelente

Presencialidade Virtual

1 2 3 4 5

Ruim Excelente

Auto-Avaliação

1 2 3 4 5

Ruim Excelente

Comunicação

1 2 3 4 5

Ruim Excelente

Autonomia

1 2 3 4 5

Ruim Excelente

Organização Pessoal / Acadêmica

1 2 3 4 5

Ruim Excelente

Auto Motivação

1 2 3 4 5

Ruim Excelente

Reflexão

1 2 3 4 5

Ruim Excelente

Questionário de Avaliação

4 - Quais conhecimentos, habilidades e atitudes acredita ser importante que o aluno possua para poder acompanhar as atividades de forma produtiva em um curso on-line?

[« Voltar](#) [Continuar »](#)

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário de Avaliação

5 - Escolha dentre as alternativas abaixo, até três, que represente na sua opinião as maiores dificuldades dos alunos na modalidade a distância.

- Conhecimentos tecnológicos;
- Organização do tempo para os estudos;
- Capacidade de aprendizagem autônoma;
- Comunicação entre formadores e entre colegas;
- Reflexão crítica sobre sua atuação no curso;
- Compreensão das propostas de atividades.

Comentários

[« Voltar](#) [Continuar »](#)

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário de Avaliação

6 - Dentre as alternativas abaixo, escolha somente duas que represente em sua opinião as grandes motivações dos alunos para realizar um curso a distância?

- Desenvolvimento profissional;
- Incremento salarial;
- Possibilidade de realizar a maioria das atividades em horários não determinados;
- Modalidade de curso mais fácil.

Comentários

[« Voltar](#)[Continuar »](#)

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário de Avaliação

7 - A partir de sua experiência, avalie o aluno EAD, de acordo com os critérios abaixo, em cada situação.

	1- Ruim	2 - Regular	3 - Bom	4 - Ótimo	5- Excelente
Reflexão crítica;	<input type="radio"/>				
Capacidade para lidar com as mudanças;	<input type="radio"/>				
Criatividade através das possibilidades tecnológicas;	<input type="radio"/>				
Comunicação através das ferramentas tecnológicas disponíveis;	<input type="radio"/>				
Conhecimentos sobre o computador e suas funções;	<input type="radio"/>				
Utilização de navegadores de Internet e buscadores;	<input type="radio"/>				
Respeito entre si e com os colegas;	<input type="radio"/>				
Capacidade para dar e receber feedback;	<input type="radio"/>				
Organização e planejamento de estratégias para seus estudos;	<input type="radio"/>				
Auto-avaliação e modificação dos padrões de pensamento e valores pessoais se necessário;	<input type="radio"/>				
Capacidade para controlar a expressão dos afetos e emoções, atuando com estabilidade e auto crítica;	<input type="radio"/>				
Capacidade para agir proativamente, apresentando soluções e se antecipando às situações;	<input type="radio"/>				
Compromisso com a aprendizagem e com este processo ao longo da vida;	<input type="radio"/>				

Questionário de Avaliação

8 - De forma geral como você avalia o aluno da EAD no curso de Mídias? Você teria alguma situação para relatar que acredite ser importante?

[« Voltar](#)[Continuar »](#)

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Questionário de Avaliação

9 - Comentários, sugestões, críticas sobre o curso, e sobre o perfil do aluno.

Obrigada pela sua participação!

[« Voltar](#)[Enviar](#)

Tecnologia [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

Roteiro para entrevistas com tutores do curso de Mídias

Nome:

Quanto tempo trabalha com Educação a Distância?

Qual sua atuação no curso de mídias na educação?

1. A partir da sua experiência com o curso de Mídias na Educação como você caracterizaria o perfil do aluno deste curso?
2. Qual a diferença, na sua opinião, deste aluno em comparação com os de outros cursos?
3. Quais seriam os conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para que um aluno consiga estudar e acompanhar um curso na modalidade a distância?
4. Dos elementos que citou agora, quais você acha que os alunos do mídias possuem e quais não possuem?
5. É possível realizar o curso sem estes elementos básicos?
6. Se tivesse que descrever em poucas palavras, para ser aluno a distância do curso de mídias é preciso?
7. Dentre as competências a seguir, coloque em ordem crescente as que acredita ser mais importantes para um aluno da modalidade EAD. (Aqui entrega-se as fichas com as competências)
8. Cite alguma estratégia que seria significativa para esta competência.
9. Se você tivesse que aconselhar alguém que está começando o curso de mídias na EAD, qual seria o conselho?
11. Ao realizar uma auto-avaliação com alunos da EAD, percebeu-se como resultados que os quesitos de mais dificuldades pairam sobre o quesito tecnológico e de organização do tempo. Acha que esta avaliação do aluno é condizente com a realidade, ou existem outras fraquezas ou dificuldades mais relevantes?

Recortes de falas de alunos.

O aluno X, que realizou o curso para mapear as competências disse o seguinte em um fórum:

Lidar com a tecnologia não foi um problema, embora tenham surgidos contratempos [...] o Teleduc e o moodle também trouxeram contratempos, mas o tempo e a prática no ambiente foi sanando os problemas e a experiência tornou-se produtiva.

O aluno Y, que realizou o curso para mapear as competências disse o seguinte em um fórum:

“... a cobrança se dá pela consciência, diante dos prazos não cumpridos, sendo que por não conseguir acompanhar as atividades das disciplinas, acabei abandonando o curso, hoje percebo que foi uma pena, e que por falta de organização e disciplina deixei uma oportunidade de formação se perder. [...] Acredito que alunos devidamente preparados com uma atitude de estudante, disciplina e organização, podem buscar uma formação de excelente qualidade nos cursos a distância.”

Podes comentar?