

Percepções de Tutores e Cursistas da Polícia Militar sobre o Desenvolvimento da Autonomia e da Colaboração na Aprendizagem a Distância

Perceptions of Tutors and Students on Development of Autonomy and Collaboration in e-Learning

Thaís Tenório¹, Valeria Pontes da Costa Reis², André Tenório^{*3}

Resumo

¹ Pesquisadora, Laboratório de Novas Tecnologias/Universidade Federal Fluminense. Rua Mário Santos Braga, s/n, Campus Valonguinho – Niterói - RJ - Brasil. tenoriocalc@gmail.com

² Especialista em planejamento, implementação e gestão em EaD, Laboratório de Novas Tecnologias/ Universidade Federal Fluminense. Rua Mário dos Santos Braga, s/n, Campus Valonguinho - Niterói - RJ - Brasil. valpoc2@yahoo.com.br

³ Pesquisador, Laboratório de Novas Tecnologias/Universidade Federal Fluminense. Professor, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Professor, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rua Senador Furtado, 121-125, Maracanã – Rio de Janeiro – RJ – Brasil. tenoriocederj@gmail.com

A autonomia e a colaboração são características necessárias ao aluno da Educação a Distância contemporânea. Foram sondadas, por questionário *on-line*, percepções sobre o desenvolvimento desses atributos na aprendizagem. Participaram da pesquisa sete tutores e sessenta e quatro alunos do Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos da Escola Virtual de Qualificação Profissional da Polícia Militar de um estado brasileiro. Segundo os sujeitos da pesquisa, incentivar à participação ativa e o debate, ajudar prontamente em dificuldades de aprendizagem e respeitar o ritmo e o perfil de estudo foram ressaltadas como importantes ações do tutor capazes de ajudar o aluno a desenvolver a autonomia e a capacidade de colaboração. Embora a maioria dos alunos percebesse o potencial das atividades colaborativas, a quase totalidade apontou como essencial estudar sozinho o material didático disponibilizado no ambiente virtual. Os pesquisados reputaram fundamentais as ações afetivas do tutor para o desenvolvimento tanto da autonomia quanto da colaboração entre cursistas. No âmbito da amostra pesquisada houve indícios de que as características do militarismo seriam percebidas como indiferentes à aprendizagem e que a afetividade do tutor não influenciaria o desempenho profissional.

Palavras-chave: Tutor, Autonomia, Colaboração, Afetividade.

Perceptions of Tutors and Students on Development of Autonomy and Collaboration in e-Learning

Abstract

Autonomy and collaboration capacity are necessary characteristics for e learning students. Perceptions on aspects associated to the development of these traits in learning were collected through an on-line questionnaire. Seven tutors and sixty-four students of a sergeant training of a virtual school of professional qualification of the military police of a Brazilian state participated of the research. According to the subjects, encourage active participation and dialogue, assist in learning disabilities and respect the study profile were highlighted as important tutor's actions able to help the student to develop autonomy and collaboration capacity. Although great part of students mentioned the potential of collaborative activities, almost all considered essential studying alone course material available in the virtual environment. Both groups consider tutor's affective actions important for development of autonomy and collaboration capacity between students. In general, militarism characteristics were perceived as indifferent for learning and tutor's affectivity had not effect in the professional performance.

Keywords: Tutor, Autonomy, Collaboration, Affectivity.

1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs), em geral, requer do aluno atitudes pautadas na autonomia e na colaboração (Farias, 2013). Em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), muito difundidos na educação a distância (EaD) contemporânea, tais características são fundamentais (Haguenaer, Mussi & Filho, 2009; Marques & Caetano, 2014; Tenório, Laudelino & Tenório, 2015).

A autonomia na aprendizagem corresponde à capacidade de o aluno protagonizar a construção de seu conhecimento por meio de escolhas próprias, o que fornece ao indivíduo certa independência em relação a sua educação (Freire, 1997; Simonetto, 2013). Contudo, essa liberdade traz maior responsabilidade, porque a aprendizagem depende das atitudes e do comprometimento do aluno (Kenski, 2004; Moran, Masetto & Behrens, 2007; Belloni, 2009). A autonomia abrange autodisciplina, iniciativa, determinação, organização, gestão do tempo, flexibilização de ritmo, escolha dos ambientes de estudo, desenvolvimento de métodos próprios de estudo, busca por materiais didáticos além dos disponibilizados nos cursos, familiaridade com recursos tecnológicos e atuação colaborativa em AVAs (Belloni, 2009; Gabardo, Quevedo & Ulbricht, 2010).

A colaboração na aprendizagem é a troca de saberes, ideias e experiências entre dois ou mais indivíduos com o fim de construir ou aprofundar o conhecimento de todos (Dillenbourg, 1999; Wiersema, 2002; Kenski, 2004; Moran et al., 2007; Belloni, 2009). Assim, a aprendizagem ocorreria ao compartilhar informações por meio da interação fundamentada no diálogo, ou seja, na troca – reciprocidade no ato de comunicar-se (Freire, 1997). Na EaD, a interação levaria à socialização de conhecimentos no AVA e, conseqüentemente, à colaboração, capaz de estimular a autoconfiança e as relações de companheirismo nessa modalidade tão carente do contato pessoal. Isso impeliria o aluno a querer saber mais e atribuir significado ao que é estudado ou discutido, com o intuito de participar ativamente do diálogo a distância (Dorjó, 2011). A colaboração engloba vários momentos do ensino-aprendizagem, como elaboração de

trabalhos em grupo, debates em fóruns temáticos, compartilhamento de ideias, textos, sites internet, vídeos e outros recursos capazes de ajudar na instrução do grupo (Gabardo et al., 2010; Torres & Siqueira, 2012; Costa, 2015).

Na aprendizagem a distância, a participação dos alunos ocorre por acesso a materiais de estudo disponibilizados no AVA, atividades previamente elaboradas e mediadas pelo tutor e por ferramentas de interação, como fórum, bate-papo e envio de arquivo. O AVA seria, então, um espaço de interação e convívio social capaz de possibilitar o desenvolvimento da autonomia e da colaboração na aprendizagem (Marques & Caetano, 2014; Alves, Mantilla, Perdigão, Campos, Rolando & Salvador, 2015). Nele, o tutor assumiria o papel de educador ao orientar, mediar e facilitar a aprendizagem (Oliveira, 2009); ele seria importante por ajudar a manter a qualidade das interações desejável para a colaboração, sem, contudo, subtrair a autonomia do cursista.

Ao apresentar suas ideias, o aluno espera uma resposta; isso “implica que quem escreve escreve para alguém que é concreto e real, esperando uma reação ao que foi dito” (Oliveira, 2009, p. 7). Ao escrever para o outro e obter resposta, formam-se vínculos afetivos que motivam o cursista e impelem-no a novas participações no grupo. O processo estimularia tanto a autonomia quanto a colaboração na aprendizagem, na medida em que, para continuar a cooperar, o aluno deve assumir a iniciativa de buscar novas contribuições. Assim, a afetividade seria promovida à medida que cada aluno sentir-se-ia parte do grupo, ao mesmo tempo que atribuiria autonomia para se expressar e constituir-se coautor do processo educativo (Oliveira, 2009).

A afetividade seria aquilo que “afeta” o indivíduo e equivaleria a experimentar e reagir a sentimentos positivos ou negativos (Longhi, Bercht & Behar, 2009; Simonetto, 2013). Assim, vínculos afetivos seriam influenciados por fatores como traços de personalidade, preferências, atitudes e emoções (Longhi et al., 2009). Estudos sobre a afetividade na EaD são relativamente recentes. Não obstante, a afetividade deveria integrar ações educativas cotidianas por ser capaz de motivar o engajamento nas atividades e a interação (Longhi et al., 2009; Marcondes & Degásperi, 2014; Monteiro, Alves, Laurino, Moura & Vaniel, 2014). Entender como a afetividade influenciaria o desenvolvimento da autonomia e da colaboração poderia nortear as ações para promover a aprendizagem a distância.

Para Dorjó (2011), a afetividade entre alunos e entre tutor e aluno estaria associada à emoção; a partir dela seria possível criar vínculos e atribuir sentido ao processo de ensino-aprendizagem em AVAs. Nesses ambientes, as relações interpessoais seriam intensificadas pela promoção da motivação, participação, comunicação e interação, o que proporcionaria a autoaprendizagem e a aprendizagem colaborativa.

A afetividade na colaboração a distância teria relação indissociável com a aprendizagem, que ocorre pela interação em um espaço nem sempre harmonioso e não necessariamente de concordância de ideias, mas de respeito às contribuições do outro e do entendimento do aprender de forma coletiva. Assim, a forma de comunicação e a linguagem escrita do tutor, utilizadas de maneira afetuosa e intencional, seriam fundamentais para suscitar espaços virtuais de convívio produtivo sem, contudo, afrouxar as exigências do curso a distância (Monteiro et al., 2014).

Tenório, Souto e Tenório (2014a), com base nas percepções de doze tutores atuantes em cursos a distância de uma universidade particular do Rio de Janeiro, apontaram a cordialidade como um dos atributos inerentes à prática desse educador por ajudá-lo a desenvolver a autoconfiança do aluno e incentivar a coautoria. Para os pesquisados, atitudes cordiais visariam ao acolhimento dos participantes no AVA.

De acordo com Mendes, Santos, Tenório e Tenório (2015), o tutor precisaria incentivar a autonomia na aprendizagem sem deixar de assistir os alunos em atividades individuais ou colaborativas. A análise das competências socioafetivas baseou-se nas percepções, conhecidas com questionário, de seis tutores de graduação a distância de uma universidade particular do Rio de Janeiro.

Discutir a afetividade na EaD requer considerar não só a visão do tutor como também a do aluno. Simonetto (2013) entrevistou dez alunos a distância de um curso de especialização em Educação acerca da afetividade na relação professor-aluno. Para os entrevistados, a afetividade interferiria no processo de aprender e potencializaria a confiança e a autonomia do aluno.

Em um estudo de caso com dez alunos de graduação a distância de uma instituição particular do Rio de Janeiro, Tenório, Carvalho, Vital e Tenório (2014b) investigaram, por questionários, os efeitos de competências tutoriais pedagógicas e socioafetivas na aprendizagem. Dentre as ações do tutor apontadas pelos pesquisados como mais importantes na mediação da aprendizagem estariam incentivar posturas autônomas e promover a interação entre alunos, ações fundamentais para alcançar a aprendizagem colaborativa (Tenório et al., 2014b).

Scorolini-Comin (2014) destacou a importância das considerações para estabelecer um diálogo convidativo à aprendizagem colaborativa. As interações na EaD seriam um exercício de respeito às diferenças entre as pessoas. Em um grupo é preciso o entendimento de que pode não haver uma única resposta correta, e sim o amadurecimento de posicionamentos que fomentam a colaboração diversificada.

Neste estudo de caso foram investigados aspectos capazes de influenciar a autonomia e a colaboração na aprendizagem com base nas percepções de tutores e alunos de um curso a distância de aperfeiçoamento de sargentos de uma escola de qualificação profissional da polícia militar de um estado brasileiro. As questões norteadoras da pesquisa foram:

- Qual a contribuição do tutor para o desenvolvimento da autonomia e da colaboração na aprendizagem a distância?
- A afetividade do tutor influencia o desenvolvimento da autonomia ou da capacidade de colaboração do aluno a distância?
- Os efeitos da tutoria nessas características são divergentes dos reportados por outros estudos por ser o curso de natureza militar?

2. Metodologia

Neste estudo, de caráter qualitativo, foram pesquisadas as ações do tutor capazes de influenciar no desenvolvimento da autonomia e da colaboração na aprendizagem a distância. O tema foi investigado com base em questionários de percepções aplicados a tutores e alunos de um curso de aperfeiçoamento de sargentos na modalidade a distância para policiais militares de um estado brasileiro.

O curso, com duração de nove semanas, era oferecido a distância desde 2012 e visava habilitar a promoção de 2º sargento a 1º sargento e subtenente. Era inteiramente desenvolvido e mantido por uma equipe interna. A instituição contava, inclusive, com uma solução de *software* própria para implantação do AVA.

2.1 Coleta e análise dos dados

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2015. Tutores e alunos tomaram conhecimento da pesquisa por e-mail. Como residiam em diferentes municípios e não iam regularmente à instituição, foi inviável convidá-los pessoalmente ou entrevistá-los. Assim, as percepções dos grupos foram obtidas por dois questionários *on-line*, um para tutor e outro para aluno. O consentimento de participação foi responder ao questionário, desenvolvido com a ferramenta Google Forms. Os questionários (perguntas e respectivas opções) foram elaborados com base na experiência profissional dos autores na EaD e na reflexão sobre as referências bibliográficas consultadas, em especial, os estudos de Monteiro et al. (2014), Tenório et al. (2014a), Tenório et al. (2014c) e Mendes et al. (2015).

Com base nas respostas aos questionários foi possível identificar os perfis dos sujeitos da pesquisa e suas percepções sobre a autonomia e a colaboração na aprendizagem. Os questionários continham perguntas com respostas fechadas e semifechadas, de modo a facilitar o respondente a manifestar sua percepção. As questões com respostas semifechadas possibilitaram a livre expressão, além de reforçar a ideia da importância das contribuições do respondente e do interesse do pesquisador em sua percepção.

A compilação das informações colhidas com os questionários foi realizada com anonimato dos participantes. Quando necessário, os participantes foram identificados por letras (tutor A, tutor B etc.) ou números (aluno 1, aluno 2 etc.).

Foi adotada a análise descritiva e qualitativa dos dados (Gil, 2010; Yin, 2010). Dados de questões fechadas foram contabilizados e tabelas foram criadas com a soma da frequência de resposta. Para a análise dos dados dispostos na Tabela 1, em que os tutores atribuíram grau de importância às ações consideradas relevantes para o aprendizado a distância, foi adotado também o sistema numérico de base 8 para realizar a classificação de importâncias relativas. Sistema similar é empregado pela mídia para classificar o desempenho olímpico de países no quadro de medalhas. Nenhum número de medalhas de prata supera uma única de ouro; nenhum número de medalhas de bronze empata com uma de prata; quartos lugares não excedem a um terceiro; e assim sucessivamente. No estudo, considerou-se a analogia entre países e opções de resposta, salvo que nas Olimpíadas haveria cerca de trezentas competições, enquanto, para atribuir grau de importância às opções, havia sete tutores. O critério olímpico, expressado matematicamente, corresponde a usar um sistema numérico de base aproximadamente, $300+1$ – um país com uma medalha de ouro, mas nenhuma de prata, é sempre posicionado à frente de outro com nenhuma de ouro, ainda que tenha conseguido trezentas de prata. Para a pesquisa, o critério equivaliu, matematicamente, a usar o sistema numérico octal ($7+1=8$), discutido em livros didáticos de Matemática da Educação Básica. Com esse sistema natural de pontuação, o critério de classificação é menos arbitrário. Não obstante, na prática não seria preciso calcular a pontuação atribuída a cada opção. Bastaria comparar as ordens de grandeza (na base 8) de forma decrescente.

As respostas discursivas fornecidas em complemento à opção “outro” – dados brutos de questões semifechadas – foram agrupadas em categorias de significado a partir de palavras-chave identificadas subjetivamente. Quando o significado de uma resposta discursiva à opção “outro” não se adequava aos itens de resposta objetiva já presentes, um novo item denotado entre aspas foi acrescentado à tabulação das respostas à questão. Respostas discursivas de significado semelhante foram enquadradas no mesmo novo item denotado com aspas.

Finalizada a tabulação, fez-se a análise interpretativa dos resultados e a comparação com os trabalhos de outros autores percorridos na introdução. Respostas a perguntas análogas presentes nos respectivos questionários aplicados a alunos ou tutores foram confrontadas.

2.2 Sujeitos da pesquisa

A expectativa inicial era a participação de quinze tutores e cem alunos do curso de aperfeiçoamento de sargentos. Todos os tutores foram convidados a responder ao questionário, mas apenas 7 participaram – adesão de 47%.

Em um total de 2021 cursistas foram selecionados aleatoriamente 1200 com e-mails disponibilizados pelo Comando da Unidade de Ensino Militar. Apesar de terem sido enviados diversos e-mails de convite, houve apenas 64 respostas completas ao questionário, uma adesão de apenas 5%. Foi impossível identificar o motivo dos cursistas optarem por não integrar a pesquisa. Fatores diversos podem ter contribuído para isso, como pouco tempo livre devido à rotina do policial militar, desinteresse em participar de pesquisas, não haver contrapartida em responder o questionário, entre outros. O baixo número de participantes

inviabilizou generalizações, assim, as assertivas do artigo fazem menção somente ao que foi possível desvelar no âmbito da amostra pesquisada.

Entre os participantes, os tutores ocupavam postos hierárquicos acima dos cursistas. Dos sete, quatro eram homens e três mulheres, com idades entre 31 e 45 anos. Todos possuíam formação superior, a maioria na área de Ciências Humanas e Sociais (6). Três tinham experiência em tutoria a distância fora do ambiente militar. Outros três (C, D e G) vivenciavam há menos de 1 ano a primeira experiência como tutor. Quatro (A, B, E e F) afirmaram terem feito cursos para atuação na EaD.

O pesquisado A tutorava duas disciplinas e os demais apenas uma. A maioria dos respondentes (5) informou haver, geralmente, mais de 45 alunos por tutor. Quase todos (6) faziam acesso ao AVA diariamente, mas, em geral, dedicavam de 5 a 10 horas semanais ao curso.

Sessenta e quatro alunos exclusivamente do sexo masculino responderam ao questionário. A maioria (33; 52%) tinha entre 41 e 45 anos. Os respondentes, usualmente, possuíam apenas o ensino médio (41; 64%). O acompanhamento do curso era realizado com frequência, pois quase todos (61; 95%) acendiam ao AVA ao menos uma vez por semana.

3. Resultados e Discussão

Para facilitar a compreensão dos resultados, a análise dos dados foi dividida em três subseções: “Ações do tutor e do aluno relevantes para a aprendizagem”, “Aspectos pedagógicos importantes para o desenvolvimento da autonomia e da colaboração na EaD contemporânea” e “Aspectos socioafetivos importantes para o desenvolvimento da autonomia e da colaboração na EaD contemporânea”. De início, foram identificadas ações capazes de influir na aprendizagem com o intuito de desvelar se as consideradas principais teriam relação com a autonomia ou a capacidade de colaboração. Então fatores pedagógicos e socioafetivos capazes de influir no desenvolvimento de tais características foram destacados.

Segundo os pesquisados, no curso de aperfeiçoamento de sargentos as ferramentas mais usadas pelos tutores eram mensagem (6) e fórum (5), enquanto as principais utilizadas pelos alunos eram fórum (30; 47%), e-mail (30; 47%), mensagem (26; 41%) e questionário (25; 39%). Os tutores (5), em geral, consideravam bom o relacionamento com os alunos, com exceção dos educadores C e G. Os alunos tinham percepções similares: a maioria reputava excelente ou bom o relacionamento com o tutor e os colegas no AVA. Mas a baixa utilização do fórum indicou haver pouco diálogo e, por conseguinte, poucas oportunidades de colaboração na aprendizagem. Independentemente disso, quase todos os alunos (63; 98%) julgavam que a conveniência de o curso ser realizado a distância facilitava realizá-lo. Muitos o avaliaram como excelente (26; 41%) ou bom (31; 48%).

3.1 Ações do tutor e do aluno relevantes para a aprendizagem

Quase todos os tutores respondentes (6) atribuíram grau máximo de importância à ação de incentivar a participação ativa na aprendizagem. Assessorar em dificuldades de aprendizagem (5) seria a segunda ação em importância. Os tutores também atribuíram, nessa ordem, considerável importância às ações de promover a aprendizagem colaborativa por meio da interação entre os alunos, dar retorno (*feedback*) das atividades realizadas, atuar como intermediário entre o cursista e seu aprendizado, demonstrar conhecer o conteúdo a ser ministrado e participar ativamente no AVA, com mensagens de boas-vindas e instruções sobre cada atividade (Tabela 1).

Para realizar a classificação de importâncias relativas, utilizou-se o sistema numérico de base 8 – como eram sete tutores, cada opção da Tabela 1 só poderia ser assinalada 0 a 7 vezes. Desse modo, a pontuação

atribuída à primeira opção foi $5 \times 8^4 + 0 \times 8^3 + 0 \times 8^2 + 2 \times 8^1 + 0 \times 8^0 = 5 \times 4096 + 0 \times 512 + 0 \times 64 + 2 \times 8 + 0 \times 1 = 20480 + 16 = 20.496$ pontos; à segunda opção, $3 \times 8^4 + 1 \times 8^3 + 1 \times 8^2 + 0 \times 8^1 + 2 \times 8^0 = 12288 + 512 + 64 + 0 + 2 = 12.866$ pontos etc. Ao comparar as ordens de grandeza (na base 8) de forma decrescente, as opções das linhas 3, 4, 5, 6 e 7 da tabela tiveram grau 1 atribuído quatro vezes. Mas somente a opção 3 teve grau 2 atribuído duas vezes; logo, estaria acima das outras. Para desempatar as opções das linhas 4, 5 e 6, observou-se que o grau 3 foi atribuído somente para a 4. Assim, para os tutores, a ordem de importância dessas opções da tabela 1 seria 3, 4, 5, 6 e 7.

Tabela 1: Graus de importância atribuídos pelos tutores às ações capazes de influenciar no aprendizado.

Linha da tabela	Ações do tutor capazes de influir no aprendizado a distância	Tutor							Ordem de importância da ação conforme a contagem de tutores				
		A	B	C	D	E	F	G	1º	2º	3º	4º	5º
1	Incentivar a participação ativa na aprendizagem	1	1	1	4	1	1	1	6	-	-	1	-
2	Assessorar em dificuldades de aprendizagem	1	1	4	4	1	1	1	5	-	-	2	-
3	Promover a aprendizagem colaborativa por meio da interação entre os alunos	1	1	2	4	1	2	1	4	2	-	1	-
4	Dar retorno (<i>feedback</i>) das atividades realizadas	1	2	3	5	1	1	1	4	1	1	-	1
5	Atuar como intermediário entre o cursista e seu aprendizado	1	1	-	4	1	2	1	4	1	-	1	-
6	Demonstrar conhecer o conteúdo a ser ministrado	1	1	-	5	2	1	1	4	1	-	-	1
7	Participar ativamente no AVA, com mensagens de boas-vindas e instruções sobre cada atividade	1	1	-	4	1	3	1	4	-	1	1	-
8	Incentivar a adoção de posturas críticas pelos cursistas	2	1	-	3	1	2	1	3	2	1	-	-
9	Incentivar a busca de materiais de estudo além dos disponíveis no AVA	1	3	5	5	2	1	1	3	1	1	-	2
10	Saber entender o cursista diante das eventuais situações que interfiram no aprendizado	2	1	-	4	2	3	1	2	2	1	1	-
11	Elogiar o aluno publicamente	2	1	-	5	2	3	1	2	2	1	-	1
12	Compartilhar experiências adversas vivenciadas durante a rotina de trabalho	3	2	-	5	1	3	1	2	1	2	-	1
13	Elogiar o aluno de forma particular	2	3	-	3	2	3	1	1	2	3	-	-
14	Flexibilizar a hierarquia e a conduta militares no AVA	3	2	-	5	4	3	2	-	2	2	1	1
15	Exigir observância à hierarquia e à conduta militares no AVA	3	5	-	3	2	3	5	-	1	3	-	2

Fonte: Dados oriundos do questionário respondido pelos tutores.

Nota: Grau 1 foi atribuído à ação mais importante e 5 à menos importante.

As três ações consideradas pelos tutores como mais significativas para a aprendizagem a distância envolviam incentivar a participação ativa, assessorar em dificuldades e promover a aprendizagem colaborativa (Tabela 1), todas relacionadas ao exercício de competências pedagógicas. Esse resultado corrobora as ideias de Oliveira (2009), Tenório et al. (2014a) e Mendes et al. (2015) sobre importância da mediação do tutor para a aprendizagem.

Na tabela 2 constam os percentuais de alunos que atribuíram grau de importância 1, 2, 3, 4 ou 5 para as ações do tutor capazes de influir no aprendizado. O percentual que considerou irrelevante cada uma das ações também foi listado. Para os alunos, demonstrar conhecer o conteúdo ministrado, assessorar em dificuldades de aprendizagem e incentivar a participação ativa foram as ações do tutor consideradas mais importantes para a promoção da aprendizagem (Tabela 2).

Tabela 2: Graus de importância atribuídos pelos alunos às ações do tutor capazes de influenciar no aprendizado

Ações do tutor capazes de influir no aprendizado a distância	Grau de importância atribuído à ação conforme o percentual de alunos					Percentual de alunos que não atribuiu importância à ação
	1º	2º	3º	4º	5º	
Demonstrar conhecer o conteúdo ministrado	44	11	16	11	17	2
Assessorar em dificuldades de aprendizagem	42	9	20	11	17	2
Incentivar a participação ativa na aprendizagem	31	17	25	13	11	5
Dar retorno (feedback) das atividades realizadas	30	20	17	11	14	8
Compartilhar experiências adversas vivenciadas durante a rotina de trabalho	27	27	22	3	16	6
Atuar como intermediário entre você e seu aprendizado	27	19	28	11	8	8
Incentivar a busca materiais de estudo além dos disponíveis no AVA	25	23	25	9	14	3
Promover a aprendizagem colaborativa por meio da interação entre os alunos	23	23	27	13	11	5
Saber entendê-lo diante das eventuais situações que interfiram no aprendizado	22	27	23	11	13	5
Flexibilizar a hierarquia e a conduta militares no AVA	22	22	27	11	13	6
Elogiar o aluno publicamente	20	9	31	16	14	9
Elogiar o aluno de forma particular	19	14	34	11	16	6
Exigir observância à hierarquia e à conduta militares no ambiente virtual do curso	19	13	36	9	17	6
Participar ativamente no AVA com mensagens de boas-vindas e instruções sobre cada atividade	16	20	34	14	9	6
Incentivar a adoção de posturas críticas	16	20	34	14	9	6

Fonte: Dados oriundos do questionário respondido pelos alunos.

Nota: Grau 1 foi atribuído à ação mais importante e 5 à menos importante.

Da comparação entre as percepções dos alunos (Tabela 2) e dos tutores (Tabela 1), depreende-se boa concordância sobre as ações tutoriais significativas para induzir a aprendizagem; não obstante, o conhecimento do tutor era reputado muito importante pelos alunos, talvez por sentirem mais confiança em um profissional que julgassem competente. Alunos de graduações a distância pesquisados por Tenório et al. (2014b) também indicaram tal característica como relevante para o ensino-aprendizagem.

Quase todos os alunos citaram como fundamental para a aprendizagem estudar o material didático disponibilizado no curso (61; 95%). Entre eles, treze julgavam-na a única ação capaz de promover a aprendizagem a distância. Uma parcela dos respondentes também considerou criar e seguir um plano de estudo (23; 36%) como a segunda ação do aluno capaz de auxiliar a aprendizagem (Tabela 3). Esses resultados apontam que os cursistas estavam cômnicos do próprio papel na construção de conhecimento.

Tabela 3: Ações que mais auxiliariam a aprendizagem segundo os alunos.

Ações que mais auxiliariam a aprendizagem segundo a percepção do aluno	Contagem	%
Estudar o material didático disponibilizado no curso	61	95
Criar e seguir um plano de estudo (organização pessoal)	23	36
Discutir o material didático em fóruns, bate-papos ou outros	14	22
Realizar e entregar tarefas conforme solicitado no curso	13	20
Buscar outros materiais de estudo além dos apresentados no curso	12	19
Compartilhar experiências com colegas de curso em fóruns, bate-papos ou outros	10	16
Escolher um ambiente de estudo adequado	9	14
Reconhecer e respeitar seu próprio estilo de aprendizagem	8	13
Elaborar, coletivamente, textos em ferramentas colaborativas, como o GoogleDrive	3	5
“Disponibilizar videoaulas”	1	2

Fonte: Dados oriundos do questionário respondido pelos alunos.

Nota: Cada pesquisado podia marcar, no máximo, três opções. A opção denotada entre aspas foi acrescentada por um pesquisado em complemento à opção “Outra”.

Apenas 5% consideraram elaborar coletivamente textos em ferramentas colaborativas, como o Google-Drive, capaz de contribuir para a aprendizagem nessa modalidade, mas para um respondente essa foi a única ação selecionada. Contudo, ao considerar essa ação somada às opções compartilhar experiências com colegas de curso (16%) e discutir o material didático em fóruns, bate-papos ou outros (22%), houve indícios de que os pesquisados percebiam atividades colaborativas como uma boa forma de aprender a distância (Tabela 3). Gabardo et al. (2010), Torres e Siqueira (2012) e Monteiro et al. (2014) destacaram a colaboração na aprendizagem como fundamental à EaD contemporânea.

3.2 Aspectos pedagógicos importantes para o desenvolvimento da autonomia e da colaboração na EaD contemporânea

Os tutores respondentes consideraram motivar a discussão entre os alunos ao apontar convergências entre as ideias apresentadas (4) e convidar, individualmente, cada participante a interagir com o grupo (4) como as principais ações para melhorar a colaboração entre alunos (Tabela 4). Essas ações fariam o cursista sentir sua opinião valorizada e perceber-se parte integrante do grupo, de maneira a promover a colaboração na aprendizagem.

Tabela 4: Ações do tutor que auxiliariam no desenvolvimento da colaboração.

Ações do tutor que auxiliariam no desenvolvimento da colaboração	Contagem		%
	Tutor	Aluno	Aluno
Incentivar a participação de todos com textos convidativos	3	37	58
Motivar a discussão entre os alunos ao apontar convergências entre as ideias apresentadas	4	25	39
Informar com clareza os critérios de participação nas atividades	1	20	31
Incentivar os alunos a compartilhar experiências pessoais	1	13	20
Convidar, individualmente, cada participante a interagir com o grupo	4	11	17
Mediar os debates	2	11	17
Incentivar os alunos a compartilhar experiências adversas vivenciadas durante a rotina de trabalho	2	10	16
Elogiar a dinâmica de interação do grupo no AVA	2	9	14
Flexibilizar a hierarquia e a conduta militares no AVA	0	5	8
Instigar o compartilhamento de experiências e informações por meio da sociabilidade	2	4	6
Manter a seriedade esperada em uma instituição militar	0	3	5
Exigir observância à hierarquia e à conduta militares no AVA	0	1	2
“Nenhuma”	-	2	3
“No curso não havia tutor”	-	2	3

Fonte: Dados oriundos dos questionários respondidos pelos pesquisados.

Nota: Cada pesquisado podia marcar, no máximo, três opções. As opções denotadas entre aspas foram acrescentadas em complemento à opção “Outra”.

Para os alunos pesquisados, as principais ações do tutor que motivariam a colaboração (Tabela 4) seriam incentivar a participação de todos com textos convidativos (58%), motivar a discussão entre os alunos ao apontar convergências entre as ideias apresentadas (39%) e informar com clareza os critérios de participação nas atividades (31%). Com exceção desta última ação, considerada necessária apenas pelo tutor F, as demais foram também assinaladas por ao menos três tutores (Tabela 4).

Os alunos julgavam essencial o estímulo à participação e à interação, mas também achavam fundamental saber os critérios avaliativos. Para Scorsolini-Comin (2014), a construção coletiva de conhecimento dependeria do diálogo convidativo e do respeito às diferenças. A promoção da interação entre alunos também foi destacada em pesquisa de Tenório et al. (2014b).

Estranhamente, dois alunos reportaram não haver a figura do tutor no curso; um relatou: “No nosso curso não houve tutor; matéria para ler e cada um por si”. Contudo, não foi possível deslindar que razões levaram a tais percepções (Tabela 4).

Ao comparar os dados das Tabelas 1 e 4 obtidos para os tutores pesquisados, observou-se que as ações relativas à conduta, à hierarquia e à experiência militares foram consideradas pouco importantes para a aprendizagem (Tabela 1) e não estavam entre as ações que contribuiriam para melhorar a colaboração entre alunos (Tabela 4). No âmbito da amostra, poucos alunos viam a hierarquia, a conduta e a seriedade militares como capazes de ajudar a motivar a colaboração na aprendizagem (Tabela 4).

Para quase todos os tutores, respeitar o ritmo e a forma de aprender de cada indivíduo (5) e responder prontamente às dúvidas (5) seriam atitudes necessárias para cativar a autonomia (Tabela 5). Essas ações impeliriam o aluno a exercer autodisciplina, mas, ao mesmo tempo, confeririam a sensação de apoio na construção do conhecimento. Segundo Gabardo et al. (2010) e Simonetto (2013), desenvolver a autonomia é essencial para o aluno da EaD contemporânea.

Mais da metade dos alunos (52%) também considerava respeitar o ritmo e a forma de aprender de cada indivíduo a principal ação do tutor para auxiliar a desenvolver a autonomia na aprendizagem (Tabela 5). Outras importantes seriam orientar a realização das tarefas (44%) e responder prontamente às dúvidas (42%). Segundo Monteiro et al. (2014), a prontidão sinalizaria aos cursistas a distância o comprometimento e o envolvimento do tutor. Houve pontos em comum entre as respostas de tutores e alunos (Tabela 5). Para ambos os grupos, respeitar o ritmo e a forma de aprender e responder prontamente às dúvidas auxiliariam no amadurecimento da autonomia.

Na avaliação de 3% dos alunos, nenhum atributo do tutor contribuiria para a autonomia do aluno (Tabela 5), provavelmente, por julgar péssimo o relacionamento com esse profissional no curso.

Tabela 5: Ações do tutor que auxiliariam no desenvolvimento da autonomia.

Ações do tutor que auxiliariam no desenvolvimento da autonomia	Contagem		%
	Tutor	Aluno	Aluno
Respeitar o ritmo e a forma de aprender de cada indivíduo	5	33	52
Orientar a realização das tarefas	3	28	44
Responder prontamente às dúvidas	5	27	42
Reconhecer o esforço do aluno	4	14	22
Criar uma atmosfera de acolhimento no AVA	2	13	20
Destacar acertos	0	7	11
Destacar o desenvolvimento da turma	0	6	9
Manter a seriedade esperada em uma instituição militar	0	5	8
Destacar erros	0	4	6
Elogiar constantemente	1	3	5
Só elogiar quando o mérito superar a expectativa do dever profissional	0	2	3
“Nenhuma”	-	2	3
“Disponibilizar videoaulas”	-	1	2

Fonte: Dados oriundos dos questionários respondidos pelos pesquisados.

Nota: Cada pesquisado podia marcar, no máximo, três opções. As opções denotadas entre aspas foram acrescentadas em complemento à opção “Outra”.

3.3 Aspectos socioafetivos importantes para o desenvolvimento da autonomia e da colaboração na EaD contemporânea

Para os tutores respondentes, a afetividade influenciaria o desenvolvimento da autonomia do aluno por estimular a autoconfiança (3), fazê-lo sentir-se parte de um grupo (3), deixá-lo confortável para agir com naturalidade no AVA (3), incentivá-lo a interagir com o tutor (3) e fazê-lo sentir-se coautor do processo educativo (3) (Tabela 6). Os resultados convergem com os de Simonetto (2013) e de Tenório et al. (2014a) a respeito

da contribuição da afetividade do tutor para promoção da autoconfiança e incentivo à coautoria do aluno.

Todavia, a afetividade do tutor, segundo os pesquisados, não influenciaria o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de alunos policiais em questões específicas do militarismo e de atribuições profissionais (Tabela 6).

Tabela 6: Contribuições da afetividade do tutor para o desenvolvimento da autonomia

Contribuições da afetividade do tutor para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem	Contagem		%
	Tutor	Aluno	Aluno
Deixar o aluno confortável para agir com naturalidade no AVA	3	28	44
Estimular a autoconfiança do aluno	3	22	34
Fazer o aluno sentir-se parte de um grupo	3	16	25
Elevar as expectativas em relação ao curso	2	15	23
Incentivar a interação com o tutor	3	12	19
Incentivar a interação com os colegas	1	12	19
Induzir a responsabilidade e o comprometimento com os estudos	2	11	17
Melhorar as relações interpessoais no convívio militar	1	11	17
Fazer com que as críticas sejam recebidas de modo construtivo	0	8	13
Influenciar positivamente o desempenho profissional, mesmo com a rotina de trabalho perigosa e, por vezes, violenta	0	8	13
Estabelecer vínculos afetivos que confirmam sentido ao aprendizado	0	4	6
Suavizar diferenças hierárquicas inerentes ao militarismo	0	4	6
Amenizar a tensão natural de lidar com o público	0	3	5
Fazer com que o aluno sintá-se coautor do processo educativo	3	1	2
"Nenhuma"	-	2	3
"No curso não havia tutor"	-	1	2

Fonte: Dados oriundos dos questionários respondidos pelos pesquisados.

Nota: Cada pesquisado podia marcar, no máximo, três opções. As opções denotadas entre aspas foram acrescentadas em complemento à opção "Outra".

Para grande parte dos alunos participantes, a afetividade do tutor deixá-los-ia confortáveis para agir com naturalidade no AVA (44%), o que contribuiria para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem (Tabela 6). Três tutores tinham percepções similares (Tabela 6). Por outro lado, apenas um cursista concordava que a afetividade o fazia sentir-se coautor do processo educativo, embora quase metade dos tutores (3) acreditasse que sim (Tabela 6).

Para alguns alunos, a afetividade do tutor poderia ter efeitos positivos mesmo fora do âmbito do curso e refletir-se na atividade profissional do policial (Tabela 6).

A impressão de alguns alunos, de que não haveria tutores (Tabelas 4 e 6), somada à expressiva importância atribuída ao material didático (Tabela 3), é um indicativo de que talvez o curso fosse baseado na leitura de materiais disponibilizados no AVA e que a função precípua da tutoria fosse esclarecer dúvidas sobre o conteúdo. Utilizar o AVA como repositório de conteúdo contraria a recomendação de diversos autores sobre a efetiva participação do tutor em ações que potencializem o aprendizado (Oliveira, 2009; Longhi et al., 2009; Tenório et al., 2014a).

Mais da metade dos alunos apontou que promover a cooperação e a sociabilidade (52%) seria uma forma afetiva de o tutor influir na colaboração na aprendizagem, por atribuir um caráter humanizado ao ambiente virtual (Tabela 7). A maioria dos tutores tinha percepção semelhante (Tabela 7). Dorjó (2011) e Tenório et al. (2014b) apontaram a socialização como forma de motivar interações significativas.

Os alunos também apontaram que a afetividade do tutor facilitaria a formação de uma comunidade de aprendizagem (31%), melhoraria as relações interpessoais (27%) e criaria condições favoráveis para conferir qualidade desejável ao processo ensino aprendizagem coletivo (23%).

De acordo com as percepções dos tutores e alunos pesquisados, as ações da tutoria e a afetividade, de modo geral, não afetariam a observância à hierarquia militar nas relações interpessoais (Tabela 4, 5, 6 e 7) – o profissionalismo pareceu ser esperado, mesmo no AVA.

A menor incidência em alguns itens e a opção “Nenhuma” nas Tabelas 6 e 7 poderiam indicar que a afetividade do tutor não era percebida no contexto do curso ou não era tida como elemento capaz de influir significativamente no desenvolvimento da autonomia e da colaboração na aprendizagem. Todavia, as percepções de quase todos os alunos pareceram expressar entendimento acerca do valor da afetividade do tutor para aprender com autonomia e de forma colaborativa.

Tabela 7: Contribuições da afetividade do tutor para o desenvolvimento da capacidade de colaboração.

Contribuições da afetividade do tutor para o desenvolvimento da colaboração na aprendizagem	Contagem		%
	Tutor	Aluno	Aluno
Promover a cooperação e a sociabilidade	5	33	52
Facilitar a formação de uma comunidade de aprendizagem	2	20	31
Melhorar as relações interpessoais	3	17	27
Criar condições favoráveis para conferir qualidade desejável ao processo de ensino-aprendizagem coletivo	2	15	23
Valorizar aspectos cognitivos, emocionais e relacionais de forma integrada	4	12	19
Valorizar o papel de cada aluno no grupo para efetiva aprendizagem	2	10	16
Fortalecer a linguagem respeitosa nos diálogos virtuais	1	10	16
Estabelecer um diálogo convidativo	0	10	16
Contribuir para desenvolver a habilidade de “construir resultados juntos” na rotina profissional	2	8	13
Suavizar a relação hierárquica entre tutor e alunos, considerado o contexto militar	0	7	11
Encorajar condutas mais descontraídas no AVA	0	6	9
Manter a quantidade e a qualidade das interações	0	4	6
Estabelecer uma relação menos hierárquica entre alunos	0	4	6
“Nenhuma”	-	2	3

Fonte: Dados oriundos dos questionários respondidos pelos pesquisados.

Nota: Cada pesquisado podia marcar, no máximo, três opções. A opção denotada entre aspas foi acrescentada em complemento à opção “Outra”.

4. Considerações Finais

Na EaD contemporânea, as ações do tutor são importantes para conduzir o processo de ensino-aprendizagem pautado no desenvolvimento da autonomia e da capacidade de colaboração (Kenski, 2004; Moran et al., 2007; Belloni, 2009; Monteiro et al., 2014; Tenório et al., 2014b).

Neste estudo de caso qualitativo, buscou-se compreender a influência do tutor no desenvolvimento da autonomia e da colaboração na aprendizagem a distância de alunos com formação militar. As percepções, expressas por questionário *on-line*, de sete tutores e 64 alunos de um curso de aperfeiçoamento de sargentos de uma escola virtual de qualificação profissional da polícia militar de um estado brasileiro foram consideradas.

No âmbito da amostra pesquisada de tutores e alunos, as principais ações tutorais capazes de promover a aprendizagem na EaD seriam incentivar a participação ativa do cursista e assessorar em dificuldades de aprendizagem. Os alunos salientaram também os conhecimentos técnicos do tutor como fundamentais para imprimir confiança e efetivamente apoiar a aprendizagem. Atividades colaborativas foram percebidas pelos alunos como formas de auxiliar a aprendizagem a distância. Mas quase todos apontaram como essencial estudar o material didático disponibilizado no AVA, o que sugere comprometimento com a própria aprendizagem.

Mais da metade dos alunos e quase todos os tutores concordavam que o respeito ao ritmo e à forma de aprendizado seria a principal ação do tutor para auxiliar no desenvolvimento da autonomia pelo cursista. Orientar a realizar tarefas e responder dúvidas prontamente, duas ações que estimulariam a autodisciplina, foram outras apontadas como úteis para ajudar a desenvolver a autonomia. Grande parte dos alunos e tutores percebeu a afetividade como necessária para o desenvolvimento da autonomia do cursista por induzi-lo a agir com naturalidade no AVA. Três tutores apontaram ainda que a afetividade faria o aprendiz sentir-se coautor do processo educativo.

Para grande parte dos alunos e dos tutores, a colaboração na aprendizagem a distância seria favorecida ao motivar o debate e a participação ativa, talvez por tais ações valorizarem as contribuições e opiniões dos alunos. Para a maioria dos pesquisados, a afetividade influenciava no desenvolvimento da colaboração na aprendizagem, especialmente por atribuir um caráter humanizado ao AVA.

Predominantemente, alunos e tutores participantes viam a hierarquia, a conduta e a seriedade militares como indiferentes à aprendizagem. Reciprocamente, o militarismo e o desempenho profissional também não seriam influenciados pela afetividade do tutor durante o curso.

Apesar da pequena amostra pesquisada, houve indícios do valor atribuído à afetividade do tutor no desenvolvimento da autonomia e da colaboração na aprendizagem de alunos militares. Essa importância, contudo, não necessariamente correspondia à realidade das práticas pedagógicas na instituição.

Uma opção de pesquisa futura seria analisar amostras maiores de tutores e alunos; dada a amplitude do universo do curso, isso poderia ajudar a generalizar as conclusões dentro do contexto estudado. Outra proposta seria investigar as posturas adotadas por tutores e alunos com base na análise de fóruns das disciplinas do curso.

Agradecimentos

Os autores agradecem à instituição militar, à Universidade Federal Fluminense e à Universidade Aberta do Brasil.

Referências Bibliográficas

- Alves, N.C., Mantilla, S.P.S., Perdigão, L.T., Campos, M.L.G., Rolando, L.G.R. & Salvador, D.F. (2015). Influência da tutoria na participação dos alunos em um fórum de discussão *on-line*. *Revista EaD em Foco*, 5(1), 170-182. Disponível em <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewFile/287/100>
- Belloni, M.L. (2009). *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados.
- Costa, A.C.C. (2015). Elecciones y rechazos entre pares en situaciones de trabajo grupal mediado tecnológicamente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 213-229. Disponível em http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v%2018-1/art10_elecciones.pdf
- Dorjó, D.S. (2011). Relações afetivas: reais possibilidades na educação a distância. *Texto livre: linguagem e tecnologia*, 4(2), 28-37. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/104/7268>
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier.
- Farias, S.C. (2013). Os benefícios das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de educação a distância (EaD). *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 11(3), 15-29. Disponível em http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/download/3868/pdf_41
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gabardo, P., Quevedo, S.R.P. & Ulbricht, V.R. (2010). Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 2(esp), 65-84. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/16888>
- Gil, A.C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Haguenauer, C.J., Mussi, M.V. & Filho, F.C. (2009). Ambientes virtuais de aprendizagem: definições e singularidades. *Educaonline*, 3(2), 1-23. Disponível em <http://www.latec.ufrr.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=download&path%5B%5D=112&path%5B%5D=298>
- Kenski, V.M. (2004). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus.
- Longhi, M.T., Bercht, M. & Behar, P.A. (2009). O sujeito afetivo e os ambientes virtuais de aprendizagem. *Renote: revista de novas tecnologias na educação*, 7(3), 1-11. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13567/8841>
- Marcondes, L.N.L. & Degásperi, A. (2014). A afetividade como instrumento no EaD. *Revista Paidéi@*, 6(10), 1-17. Disponível em [http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=373&path\[\]=375](http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=373&path[]=375)
- Marques, I.Q. & Caetano, F.S.C. (2014). A utilização do Moodle em cursos presenciais em uma instituição de ensino superior. *Revista EaD em foco*, 4(2), 107-123. Disponível em <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/235/65>
- Mendes, N.T., Santos, N.A.S., Tenório, T. & Tenório, A. (2015). As competências socioafetivas aceitação e honradez segundo a percepção de tutores a distância. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 129-149. Disponível em http://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/pdf/v%2018-1/art6_as-competencias.pdf
- Monteiro, A.F., Alves, T.P., Laurino, D.P., Moura, A.C.O.S. & Vaniel, B.V. (2014). *A afetividade na relação tutor-aluno: o ensinar e o aprender na educação on-line*. In IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior

- a Distância (pp. 3003-3015). Florianópolis, SC. Disponível em <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128134.pdf>
- Moran, J.M., Masetto, M.T. & Behrens, M. (2007). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Oliveira, C.L.A.P. (2009). Afetividade, aprendizagem e tutoria *on-line*. *Revista EDaPECI*. 3(3), 1-16. Disponível em <http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/565/46>
- Scorolini-Comin, F. (2014). Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. *Educação em Revista*, 30(3), 245-266. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a11.pdf>
- Simonetto, K.C.C. (2013). *Afetividade na educação a distância sob o olhar de alunos de pós-graduação*. Dissertação de mestrado. Universidade do Oeste Paulista.
- Tenório, A., Souto, E.V. & Tenório, T. (2014a). Percepções sobre a competência socioafetiva de cordialidade e a humanização da tutoria a distância. *Revista EaD em Foco*, 4(1), 36-47. Disponível em <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewArticle/199>
- Tenório, A., Carvalho, L.S.Q., Vital, I.P. & Tenório, T. (2014b). Competências pedagógicas e socioafetivas de tutores a distância na percepção de alunos. *Revista EDaPECI*, 14(3), 522-544. Disponível em <http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3279>
- Tenório, T., Laudelino, M.C. & Tenório, A. (2015). A importância do ambiente virtual de aprendizagem em um curso de graduação com base nas percepções de alunos a distância. *Revista EaD em foco*, 5(3), 1-36. Disponível em <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/274/147>
- Torres, P.L. & Siqueira, L.M.M. (2012). Educação virtual nas universidades: as contribuições da aprendizagem colaborativa. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 175-204. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/869/86926976009.pdf>
- Wiersema, N. (2002). *How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection*. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>
- Yin, R.K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.