

OS NOVOS DESAFIOS DO TUTOR A DISTÂNCIA: O REGRESSO AO PARADIGMA DA SALA DE AULA

LINA MORGADO*

Resumo

As abordagens pedagógicas e didáticas em ensino a distância desenvolveram-se em torno de duas variáveis fundamentais e estreitamente relacionadas: a questão da distância e a questão da interação. No entanto, apesar dos esforços desenvolvidos, o ensino a distância tem-se caracterizado por níveis baixos de interação, centrando-se essencialmente na interação entre o estudante e o conteúdo. Esta situação é consequência, por um lado, da forma como as tecnologias e os media têm sido utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem, enquadrados numa pedagogia essencialmente transmissiva e, por outro, do facto de se perspectivar o processo de aprendizagem como um processo individual, auto-dirigido e descontextualizado socialmente.

Com o Ensino Online, a terceira geração de ensino a distância, a interação diversifica-se e multiplica-se, através da emergência de uma comunidade de aprendizagem que lhe confere a dimensão social até então ausente, permitindo novas abordagens pedagógicas e redefinindo o papel do professor e do estudante de ensino a distância. Esta é uma mudança que consideramos, a vários níveis, radical.

I. INTRODUÇÃO

Ensinar a distância é um processo complexo que se tem fundamentado no pressuposto da separação do *acto de ensino* do *acto de aprendizagem* e na mediação deste acto por uma tecnologia (Keegan, 1996). De facto, nas suas distintas gerações, o acto de ensinar a distância foi entendido como um acto distribuído por um conjunto diverso de actores que contribuíam para a concretização do ensino, aplicando o modelo industrial (Peters, 1993; Garrison, 2000). Este processo conduziu a uma visão sui generis do que significa ensinar a distância, implicando mesmo, segundo Marsden (1996), que qualquer dos intervenientes neste processo tenha procurado reclamar para si a responsabilidade do acto de ensino a distância – o autor dos conteúdos científicos, o tecnólogo educativo, os *designers* e o tutor, que no final de toda esta cadeia, interage com o estudante.

* Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta, Portugal. (lmorgado@univ-ab.pt)

Nesta base, não se pode colocar a questão em termos de **quem ensina**, como o faz, por exemplo, Trindade (1993; 2001), mas em termos **do que** e do **como** se ensina, o que justificaria a importância central nos modelos pedagógicos de ensino a distância da **interacção entre estudante-conteúdo**, ou seja, aquilo que Peters (2001) qualificou como constituindo a «didáctica do ensino a distância».

Da literatura da especialidade, o que sobressai é de facto uma visão de que o acto de ensino a distância (no sentido próprio do termo) é um acto fragmentado e distribuído por várias pessoas, na medida em que cada uma delas tem a sua responsabilidade na construção dos materiais de aprendizagem. Estes, possuem características próprias que permitem ensinar *per se*, fundamentando-se num conjunto de teorias, modelos e metodologias de ensino, que foram sendo apropriados, aplicados e elaborados para o campo do ensino a distância e que hoje constituem o seu património teórico e conceptual, afinal a pedagogia do ensino a distância.

É neste contexto que se explica como ao longo da sua história tenham emergido teorias e modelos que procuraram ultrapassar a distância física entre professor-estudante, simulando a presença do professor, e mais tarde, a presença do tutor no texto escrito, afinal o *medium* primordial, tendo-se desenvolvido toda uma *arte de ensinar* através do texto. Ora este ‘acto de ensino’ mediatizado pelo texto escrito teve profundas implicações na concepção do que tem sido a tarefa docente no ensino a distância.

2. O PAPEL DO TUTOR NO ENSINO A DISTÂNCIA

Uma das críticas mais frequentes em relação ao ensino a distância prende-se com a ideia de que a interacção entre estudante e professor é mínima. A discussão desta questão fundamental deve contudo ser vista à luz do papel que é atribuído ao tutor neste tipo de ensino.

A possibilidade de interacção a distância entre estudante e professor emergiu com a segunda geração de ensino a distância, fundamentando-se na tradição da tutoria no ensino presencial¹ (Wheeler & Birtle, 1995; Brussa et al., 2001), estabelecendo-se no ensino não-presencial de modo original e ganhando uma importância fundamental com o papel e função particular que foram sendo conceptualizados para o tutor no sistema: **facilitar a aprendizagem**. O tutor não é, pois, um professor no sentido tradicional do termo, ou seja, quem ministra o ensino, muito embora seja um especialista na área de conhecimento dos conteúdos. Ele é antes quem faz a mediação entre os conteúdos e o estudante através das tecnologias, definindo-se o seu papel em torno de um diálogo individualizado, com a função de estimular, manter o interesse e motivar, apoiar,

¹ É conhecida a importância da tutoria nas universidades de Oxford e Cambridge, cuja função era apoiar e orientar o estudante quer em termos académicos quer em assuntos de natureza pessoal e moral. Este sistema teve uma influência significativa na adopção do modelo por várias instituições de ensino superior e a que provavelmente não foi imune a Open University britânica.

dar *feedback*, ou seja, facilitar e guiar a aprendizagem através da sua relação com o estudante.

Embora em termos conceptuais, a interacção estudante-professor seja considerada fundamental dispendo a maioria dos sistemas de uma infra-estrutura de suporte a esta interacção (Holmberg, 2001) no entanto, na prática, o valor que lhe é reconhecido é muito variável e está fortemente correlacionado com o peso atribuído (institucionalmente) à componente pedagógica na organização de todo o sistema. Partilhamos a perspectiva de Lentell (2003), quando afirma que a razão subjacente a este tipo de práticas institucionais se fundamenta na percepção e concepção de que, **o que na verdade ensina**, é o material de aprendizagem, o que tornaria a presença de um professor ou tutor, de certa forma, redundante ou mesmo secundário.

Apesar da maior parte da literatura sugerir a importância fundamental da tutoria no ensino a distância, a verdade é que o papel do tutor sempre foi, na prática, pouco valorizado e, de certo modo, largamente ignorado (McIsaac & Gunawardena, 2001) ou incompreendido quer pelos gestores de ensino a distância, quer mesmo pelos teóricos (Lentell, 1995; 2003), o que é aliás visível na ausência de estudos sobre a tutoria a distância (Phipps & Merisotis, 1999). Este facto explicaria por que é em torno desta actividade que, segundo Maggio (2000), se manifestam permanentes dúvidas e questões quando se trata da implementação dos sistemas. Ora, a actividade destes «silent heroes», como lhes chama Marsden (1996: 224), torna-se invisível quando se conceptualiza o professor como um agente colectivo, dando significado àquilo que Keegan (1988) enuncia como a diferença radical entre o professor do ensino presencial e o professor do ensino a distância:

In traditional education a teacher teaches. In distance education an institution teaches. This is a radical difference. (cf. Marsden, 1996: 227).

O papel do tutor em ensino a distância não pode pois ser comparado ao papel do professor nos sistemas de ensino presencial, na medida em que se pressupõe que seja um facilitador e um guia da aprendizagem do estudante. Tal implica que seja competente em vários domínios: no domínio científico (Talbot, 2003), no domínio tecnológico e no domínio da pedagogia do ensino a distância, utilizando técnicas e estratégias que facilitem e apoiem a aprendizagem, ajudando o estudante a auto-gerir o seu projecto de aprendizagem (Lebel, 1990). Na sua essência, estas competências não são semelhantes às que tradicionalmente se atribuem a um professor no contexto do ensino superior em geral. O que as distingue é, por um lado, que o tutor **não ensina** (Henri, 1993), **antes facilita a aprendizagem** e, por outro, o facto de estes ‘actos docentes’ serem centrados no estudante. O tutor é quem está disponível para ajudar o estudante a aprender, é quem individualiza o processo de ensino-aprendizagem e faz a mediação entre os conteúdos e o estudante através da tecnologia (Beaudoin, 1990, cf. McIsaac & Gunawardena, 2001).

Reside aqui uma certa contradição, assinalada por Lentell (2003), na medida em que, na maior parte dos sistemas, os tutores se têm situado na periferia da academia. Esta

circunstância é aliás demonstrada pela dificuldade em designar esta função docente quer em diversas instituições de ensino a distância quer pelos diversos autores. Segundo Are-
tio (1999a; 1999b; 2001) e Perkins (2003), encontramos denominações muito variadas, utilizadas de forma indistinta, de acordo com as funções que desempenha – tutor, assessor, facilitador, conselheiro, orientador, consultor (ou assistente, no caso português).

O estatuto do tutor nas primeiras gerações de ensino a distância foi um estatuto menor, centrado na correcção de trabalhos e exames. Ele era considerado, nas palavras de Rekkedal (1997), um *corrector*², visão que persiste ainda em alguns sistemas de ensino a distância, como aliás demonstra o estudo de Simpson (2002) que na identificação das actividades exercidas pelo tutor a distância, aquela que mais sobressai é a actividade de ‘avaliador’.

O papel do tutor concebido como um facilitador da aprendizagem foi influenciado pelo trabalho de Carl Rogers, que popularizou o termo de *facilitador*, tendo o seu trabalho tido profundas implicações no ensino a distância (especialmente através de Moore e Holmberg). Segundo este autor, a educação deve maximizar a liberdade individual, envolvendo o estudante no planeamento e tomada de decisões e promovendo o domínio de técnicas de auto-avaliação: o estudante «aprende a aprender» e torna-se autónomo, cabendo ao professor um papel de facilitador da aprendizagem (Brookfield, 2001; Hogan, 2002).

Por outro lado, o significado construído acerca do papel do tutor e, naturalmente da tutoria a distância não é, de modo algum, imune às teorias andragógicas (Knowles et al., 2001) e de uma psicologia da aprendizagem do adulto (Tennant, 1997). Defendem estas teorias que, sendo a aprendizagem dos adultos auto-dirigida e auto-responsável (Brockett & Hiemstra, 1991; Hiemstra, 1996), o papel do professor é um papel de apoio/ /facilitação.

Importa, pois, ter presente que ser tutor a distância não representa o mesmo que ser professor, na medida em que a distância, o tutor não ensina. A distância, o tutor faz com que o estudante aprenda, o que constitui uma missão diferente (Gallifa & Pedró, 2001).

3. ENSINO ONLINE: A MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO A DISTÂNCIA

O ensino *online* é frequentemente referido na literatura como um tipo de ensino inovador e que configura uma mudança de paradigma no sentido dado por Kuhn (1975). Este pressuposto de uma mudança tão revolucionária, tão estrutural, nem sempre é explicado e, quando o é, justifica-se pelas potencialidades da tecnologia envolvida ou, numa perspectiva mais sociológica, pela análise do impacto da Internet na sociedade, promotora de uma mudança de paradigma tecnológico (Castells, 2000; 2001) que inaugura uma nova era civilizacional: a “sociedade em rede”. Independentemente da

² Na literatura anglo-saxónica é frequentemente referido como *marker*.

perspectiva que se adopte, o que parece incontornável é que estas tecnologias abrem novas possibilidades de comunicação entre os indivíduos, criando novos espaços sociais onde as pessoas interagem umas com as outras (Harasim, 1993).

Ora, estas novas possibilidades de comunicação e interacção proporcionadas pela Internet têm trazido para a discussão a questão dos novos padrões de interacção social e gerado mesmo alguma controvérsia. Esta controvérsia prende-se, segundo Castells (2001), com o fenómeno da constituição de comunidades virtuais *online*, fenómeno que tem vindo a ser interpretado como o culminar de um processo de dissociação entre localização e sociabilidade, ou seja, o surgimento de novos modelos de interacção social, onde se multiplicam as formas de interacção até aqui limitadas espacialmente.

Os indivíduos organizam-se cada vez mais em redes sociais conectadas por computador. Constroem-se redes (*online* e *offline*) com base em interesses, valores, afinidades e projectos. Devido à flexibilidade e ao poder de comunicação da Internet, a interacção social *online* joga um papel cada vez mais importante na organização social. Estas redes *online*, quando estabilizam, permitem a construção de comunidades virtuais, diferentes das comunidades físicas mas não necessariamente menos intensas ou menos efectivas. Para Castells (op. cit.), o que se encontra na sociedade é o desenvolvimento de um híbrido de comunicação em que se junta o lugar físico e o *ciberlugar*, actuando como suporte material a um individualismo em rede. Estas redes *online* convertem-se, em alguns casos, em “comunidades especializadas”, ou seja, formas de sociabilidade construídas em torno de interesses específicos.

Digamos que se assiste à emergência de uma organização social baseada em redes, onde a informação e o saber circulam e são partilhados, que facilita uma construção “participada” do conhecimento e que torna mais nítida e tão bem exprime a natureza e a dimensão social do conhecimento e da aprendizagem (defendida por inúmeros autores no último século), libertados agora dos constrangimentos espaço-temporais e de localização. São estes aspectos que caracterizam, afinal, a natureza da interacção *online*.

Linda Harasim, uma das pioneiras mundiais do ensino *online*, traz-nos uma perspectiva bastante diferente e, em muitos sentidos, mais radical. A autora defende que há uma mudança de paradigma porque o ensino *online* se constitui como um novo domínio na educação, fundando-se na combinação de um conjunto de atributos específicos que fazem dele, por isso, um domínio único (Harasim, 1989, 1993, 2000; Harasim et al., 1995). Defendendo que este novo domínio educativo emerge da partilha de características quer do ensino a distância (a independência do espaço e do tempo e uma comunicação maioritariamente centrada no texto) quer do ensino presencial (a comunicação baseada no grupo-classe), Harasim argumenta que é justamente a combinação dos atributos de cada um desses sistemas com a natureza específica deste novo medium que faz do ensino *online* um novo domínio educacional.

Na perspectiva desta autora, o ensino presencial possibilita a interacção muitos-para-muitos mas depende da coincidência no tempo e no espaço, implicando que a interacção entre os indivíduos se estrutura na sua dependência. No caso do ensino a distância, por outro lado, a interacção não exige a co-presença espacial nem temporal,

por ser mediada, mas é predominantemente do tipo um-para-muitos e um-para-um. Por isso, os modelos derivados de cada um dos sistemas não são adequados para o ensino *online*. Ora, Harasim defende que é precisamente o grupo de aprendizagem que constitui a variável fundamental do ensino *online* e a sua componente crítica, justificando a construção teórica e a reflexão em torno da sua concepção e implementação. A autora explica e fundamenta esta mudança de paradigma especialmente através do facto de o ensino *online* ser particularmente adequado para a abordagem colaborativa da aprendizagem, exigindo contudo a sua reformulação e adaptação a este novo contexto.

4. OS NOVOS DESAFIOS DO TUTOR: A SALA DE AULA VIRTUAL

O ensino *online* vem colocar novas exigências e desafios ao tutor típico de ensino a distância (mediador de conteúdos e da aprendizagem) com os quais não se encontra preparado para lidar.

Partimos aqui da perspectiva que defende que o ensino *online*³ é aquele tipo de ensino cujos elementos centrais são a comunicação mediada por computador, o ensino a distância, a comunicação síncrona e assíncrona e as interações colaborativas. Este último traço fundamenta-se no conceito de aprendizagem colaborativa descrita como um tipo de aprendizagem que resulta do facto dos indivíduos trabalharem em conjunto, com objectivos e valores comuns, colocando as competências individuais ao “serviço” do grupo ou da *comunidade de aprendizagem* (Kaye, 1992; Dillenbourg et al., 1996; Dillenbourg, 1999).

Ora, a possibilidade de criação de uma comunidade de aprendizagem contraria aquilo que nas anteriores gerações de ensino a distância foi definido por Bates (1993) como a *desintegração da sala de aula*, abrindo agora um novo ciclo no ensino a distância: o *retorno à sala de aula*. Contudo trata-se de uma nova sala de aula, distribuída no espaço e no tempo, «(des)localizada», nas palavras de Edwards & Usher (1997: 262), ou *sala de aula virtual*⁴ (Hiltz, 1995; Tiffin & Rajasingham, 1997), habitando um espaço e um tempo virtuais (Fainholc, 1999), com características distintas e únicas, onde a interacção se baseia na escrita e é independente do tempo (assíncrona) e do espaço e onde a comunicação é de muitos-para-muitos (Kaye, 1992; Harasim, 1986; 1989; 2000; Paulsen, 1998).

Ao introduzir o grupo como nova dimensão da interacção no ensino a distância, o ensino *online* permite que os diferentes tipos de interacção equacionados por Moore

³ Adoptamos a designação de ensino *online* e não de *e-learning* na medida em que esta última está mais conotada com a formação no campo empresarial. A expressão “ensino *online*” é ampla e não envolve conotações tão específicas em relação ao nível e tipo de ensino.

⁴ Roxanne Hiltz (1986) cunhou o termo *sala de aula virtual* em referência ao uso da comunicação mediada por computador (CMC): «para crear un análogo electrónico de las formas de comunicación que normalmente se producen en la aula» (cf. Tiffin & Rajasingham, 1997: 35).

(1989) se concretizam no mesmo contexto e realiza, no mesmo passo, uma *viragem para a dimensão social* da comunicação e da aprendizagem. Pela primeira vez, podem ser equacionados modelos e perspectivas de natureza construtivista até aqui ausentes ou de difícil aplicação nas gerações anteriores de ensino a distância, deslocando-se a perspectiva de um processo de ensino-aprendizagem individualizado, assente na auto-aprendizagem e cognitivamente orientado, para uma abordagem mais social da construção do conhecimento (Blanchette & Kanuka, 1999; Rowntree, 2000).

Naturalmente que esta ruptura que o ensino *online* introduz nos fundamentos do ensino a distância exige mudanças muito grandes, assim como a construção e reelaboração de teorias e modelos, distanciando-se afinal de algumas das coordenadas que foram dominantes e colocando alguns desafios consideráveis. Ela exige, desde logo, uma alteração no papel tradicionalmente atribuído ao tutor, requerendo novas competências necessárias à gestão de um grupo de aprendizagem, e na forma como se perspectiva a distância, questão sempre central que se reveste agora de uma dinâmica e características diferentes.

A questão da interacção ganha uma maior dimensão, na medida em que constitui uma variável nuclear não só para os modelos construtivistas e para o ensino *online*, mas também na perspectiva da criação de comunidades de aprendizagem. Este aspecto conduz à diversificação dos tipos de interacção a distância, que deixa de se centrar apenas na interacção estudante-conteúdo e professor-estudante para incluir a interacção estudante-estudante (Moore, 1989) e a interacção estudante-interface (Hillman et al., 1994, cf. McIsaac & Gunawardena, 2001).

De repente, este professor/tutor tem que agir num contexto social de aprendizagem, que o obriga a mobilizar uma série de instrumentos pedagógicos, didácticos e de organização e gestão anteriormente garantidos pelos materiais de ensino e neles embebidos, por um lado, e gerir uma interacção que deixa de ser de um-para-um para passar a ser de um-para-muitos e de muitos-para-muitos – um papel agora investido de maiores responsabilidades e maior raio de acção (Morgado, 2000; 2003).

Se é certo que o seu papel se amplia, diversifica e complexifica de um modo que, em muitas situações, leva a uma alteração do seu estatuto, é bom recordar que muitas das questões que se colocam ao tutor e aos estudantes no contexto do ensino *online* lhe são já familiares. As funções de facilitador, mediador e guia da aprendizagem, tão referidas actualmente, há muito que fazem parte da sua acção, sendo que deixam de se realizar numa interacção individual para se projectarem, também, numa interacção com um grupo; e as questões da distância, da separação física entre professor e estudante, da assincronia e da comunicação escrita, embora se revistam de algumas diferenças, não lhe são de todo estranhas.

O papel do tutor no ensino *online* complexifica-se e ganha um maior destaque relativamente àquele que desempenhou noutras gerações de ensino a distância. De certo modo, ele foi re-investido de muitas funções que habitualmente são atribuídas a um professor no ensino presencial e que, no ensino a distância, se procurava que fossem preenchidas pelos materiais de aprendizagem. O tutor no contexto *online* passa a tomar

uma série de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, tendo um papel determinante na modelação do contexto *online* em que este se desenvolve, e a conduzir e liderar um grupo de aprendizagem, sendo responsável pela criação e manutenção de um clima propício à interacção e à colaboração.

Embora se assista a uma certa aproximação ao papel do professor em contexto presencial, ser tutor *online* é diferente de ser professor do ensino presencial. Entre os argumentos apresentados na literatura, ressaltam aqueles relacionados com as características do contexto de comunicação e a natureza das interacções, como a ausência de elementos adicionais presentes na comunicação presencial (aparência física, tom e timbre da voz, linguagem corporal, raça, etc.), a comunicação textual, que assume características mistas da linguagem escrita e oral, e a assincronia. Um outro argumento prende-se com o pressuposto de que, num contexto em que a interacção entre tutor e estudante é uma variável-chave, a sua natureza terá que ser necessariamente diferente, sendo fundamental encorajar a reflexão e a aprendizagem profunda.

Para muitos autores, dos quais destacamos Mason (1991) e Salmon (2000a), a tutoria *online* exige competências específicas, incluindo competências técnicas e, até, características pessoais especiais. Embora existam muitos aspectos comuns, quer ao ensino presencial quer ao ensino a distância convencional, não se pode assumir que as competências e as abordagens pedagógicas destas modalidades de ensino sejam automaticamente transferíveis para o ambiente *online*, sem as necessárias adaptações. Como refere Salmon (2000c), «e-moderating is not a set of skills any of us is born with, nor something we learned vicariously through observing teachers whilst we ourselves were learning» (op. cit.: 2). A aquisição destas competências pressupõe «a imersão do tutor» (Salmon, 2000b: 4) neste ambiente e, por isso, uma formação em contexto *online*.

Além disso, existem algumas competências específicas do ensino *online* que é necessário adquirir ou desenvolver. A este propósito, Salmon (2000a: 40) propõe uma síntese bastante abrangente das competências do tutor em contexto virtual, cruzando dois conjuntos de variáveis: as **Características** – Compreensão do processo *online*, Competências técnicas, Competências de comunicação *online*, Domínio dos conteúdos e Características pessoais; e as **Qualidades** – Confiança; Espírito Construtivo; Capacidade para Estimular o Desenvolvimento; Talento de Facilitação, Aptidão para Partilhar Conhecimento e Criatividade. Estas competências deverão ser adquiridas através da formação e da experiência.

Para esta autora, o tutor *online* (ou e-moderador, na designação que adopta), não tem que ser um especialista nos conteúdos nem conhecer e dominar técnicas pedagógicas e didácticas complexas, estando nesta acepção distante do estatuto de professor do ensino presencial. Segundo ela, os tutores

do not, however, need a long string of qualifications, nor many years of experience. Nor do they need to be experts or gurus in the subject – as a rough rule of thumb, I suggest that they need a qualification at least at the same level and in the same topic as the course for which they are e-moderating (Salmon, 2000a: 41).

Esta perspectiva do tutor como mero facilitador, a quem se dispensa um conhecimento profundo e especializado dos conteúdos e dos instrumentos pedagógicos, merece fortes críticas por parte de Anderson et al. (2001). Comentando a perspectiva de Salmon, os autores escrevem:

We believe that such minimal subject level competency provides less than the ideal that defines high quality professional education (op. cit.: 9).

Também Garrison & Anderson (2003) se manifestam fortemente contrários a este entendimento do tutor *online*. Escrevem os autores a propósito desta concepção do professor como «guide on the side»:

It suggests an artificial separation of facilitator and content expert, and speaks to the potential distortion of an educational experience that has become pathologically focused on student-centredness to the exclusion of the influence of a pedagogical and content expert in the form of a teacher (op. cit.: 70).

Segundo eles, esta abordagem do papel e funções do tutor no contexto *online* está alicerçada, afinal, num mal-entendido:

Such a laissez-faire approach misinterprets the collaborative-constructivist approach to learning and the importance of systematically building learning outcomes (i.e., scaffolding) to achieve intended, higher-order learning outcomes (op. cit.: 70).

Quer uns quer outros consideram que, para atingir objectivos educativos que envolvam o desenvolvimento de competências complexas e a aquisição de aprendizagens de nível elevado (como é típico no ensino superior), é absolutamente necessária a acção do tutor na estruturação, orientação e monitorização do processo de ensino-aprendizagem.

Do nosso ponto de vista, esta crítica é justa e concordamos com ela em termos gerais. No entanto, importa salientar três aspectos que nos parecem relevantes na análise da proposta de Salmon.

Em primeiro lugar, o número, diversidade e complexidade das competências do tutor *online*, tal como Salmon propõe, apontam desde logo para um patamar elevado de exigência quanto a competências de carácter pessoal, intelectual e cultural, o que dilui grandemente a ideia de que o tutor será “mais um” dos membros da comunidade de aprendizagem em igualdade de circunstâncias com todos os demais.

Em segundo lugar, embora a autora defenda que na fase de selecção dos tutores estes deverão ter apenas competências técnicas razoáveis (utilização eficiente do teclado, experiência na utilização de computadores e redes *online*), empatia e flexibilidade no ambiente *online* e disposição para receber formação, a verdade é que pressupõe uma formação prévia em tutoria *online* e uma experiência de trabalho como e-moderador de

cerca de um ano (uma espécie de *formação em exercício*) até que as referidas competências estejam todas adquiridas (Salmon, 2000a).

Por último, embora achemos este modelo de tutor desadequado para contextos em que têm que ser garantidas determinadas aprendizagens, no quadro de um *currículum* ou área de conhecimentos ou competências definidos e face aos quais os estudantes são avaliados e se produz uma atribuição de grau (como é o caso típico no ensino superior), parece-nos que ele poderá ser adequado em contextos que não configuram estes requisitos, como é o caso de muitas situações de formação pessoal, profissional ou técnica, em que se visa um aprofundamento de conhecimentos e competências a partir de um *background* já considerável que os participantes possuem.

5. CONCLUSÃO

O ensino *online* implica mudanças importantes na concepção do papel do tutor em ensino a distância para o qual não se encontra preparado. Ao introduzir o grupo como nova dimensão da interação no ensino a distância, o ensino *online* permite que diferentes tipos de interação se concretizem no mesmo contexto e realiza, no mesmo passo, uma *viragem para a dimensão social* da comunicação e da aprendizagem. Nesta base, o tutor de ensino a distância regressa ao paradigma da sala de aula, embora a uma sala de aula com novas características.

Não se pode por isso assumir que as suas competências e abordagens pedagógicas necessárias neste novo contexto de ensino-aprendizagem são automaticamente transferíveis para o ambiente *online*, que envolve aspectos pedagógicos, tecnológicos e até pessoais específicos, requerendo, por isso, uma formação concreta que, idealmente, deverá passar por uma experiência de aprendizagem *online* prévia.

Por essa razão, procurámos fundamentar como, passando o tutor no contexto *online* a tomar uma série de decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável por liderar um grupo de estudantes, orientando-os para aprendizagens de qualidade, significativas e relevantes, não se deve separar a função pedagógica da científica, tal como tem sido a tradição no ensino a distância, sobretudo em situações em que têm que ser garantidas determinadas aprendizagens, no quadro de uma área de conhecimentos ou competências definidos e face aos quais os estudantes são avaliados e se produz uma atribuição de grau (como é o caso típico no ensino superior).

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, T.; ROURKE, L.; ARCHER, W. & GARRISON, R. (2001), "Assessing teaching presence in computer conferencing transcripts", In *Journal of the Asynchronous Learning Network*, 5 (2), [<http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/index.asp>]
- ARETIO, L.G. (2001), *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, Barcelona: Editorial Ariel.

- ARETIO, L.G. (1999a), *La tutoría en la UNED. Bases y orientaciones*, Madrid: UNED.
- ARETIO, L.G. (1999b), “Pasado y presente de la acción tutorial”, In L. G. Aretio, A. O. Domingo et al. (Eds.), *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*, (pp. 19-54). Madrid: UNED.
- BATES, T. (1993), “Theory and practice in the use of technology in distance education”, In Keegan, D. (Ed.), *Theoretical principles of Distance Education*, (pp. 213-233), London: Routledge.
- BLANCHETTE, J. & KANUKA, H. (1999), “Applying Constructivist Learning Principles in the Virtual Classroom”, *Proceedings of EDMedia*, (pp.434-439), AACE: Charlottesville.
- BROCKETT, R.G.; HIEMSTRA, R. (1991), *Self-Direction in Adult learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, London: Routledge.
- BROOKFIELD, S.D. (2001), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Milton Keynes: Open University Press.
- BRUSSA, et al. (2001), *La función tutorial*, Santa Fé: Homo Sapiens.
- CASTELLS, M. (2001), *La Galaxia Internet*, Barcelona: Areté.
- CASTELLS, M. (2000), *La era de la información: La sociedad red*, Madrid: Alianza Editorial.
- DILLENBOURG, P. (1999), “Introduction: What Do you Mean By ‘Collaborative Learning?’” In Dillenbourg, P. (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, (pp. 1-19), Oxford: Pergamon/EARLI.
- DILLENBOURG, P. et al. (1996), “The evolution of research on collaborative learning”, In Spada, E. & Reinman, P. (Eds.) – *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*, (pp. 891-219). Oxford: Elsevier.
- EDWARDS, R. & USHER, R. (1997), “Final frontiers? Globalisation, Pedagogy and (Dis)location”, *Curriculum Studies*, 5, (3), pp. 253-267.
- FAINHOLC, B. (1999), *La interactividad en la educación a distancia*, Buenos Aires: Paidós.
- GALLIFA, J. & PEDRÓ, F. (2001), *Quin futur té la Universitat?* Barcelona: Proa Debat.
- GARRISON, R. & ANDERSON, T. (2003), *E-Learning in the 21st Century*, London: Routledge Falmer.
- GARRISON, R. (2000), “Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: a Shift from structural to transactional Issues”, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, (1), pp. 1-17.
- HARASIM, L. (2000), “Shift happens. Online education as a new paradigm in learning”. *The Internet and Higher Education*, 3, (1), pp. 41-61.
- HARASIM, L. (1993), “Networks: Networks as Social Space”. In L. Harasim (Ed) – *Global Networks. Computers and International Communication*, (pp. 15-34), Massachusetts: The MIT Press.
- HARASIM, L. (1989), “On-Line Education: A New Domain”. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*, (pp. 50-62). Oxford: Pergamon Press.
- HARASIM, L. (1986), “Educational Applications of Computer Conferencing”. *Journal of Distance Education*, 1, (1), pp. 1-8.
- HARASIM, L. et al. (1995), *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*, London: The MIT Press.
- HENRI, F. (1993), “Formation a distance, matériel pédagogique et théorie de l'éducation: la cohérence du changement”, *Journal of Distance Education*, 8, (1), pp. 1-12.
- HIEMSTRA, R. (1996), “Self-directed Adult Learning”. In. Plomp, T. & Ely, D. P. (Eds.), *International Encyclopedia of Educational Technology*, (pp. 343-352), Oxford: Elsevier Science.

- HILTZ, S. R. (1995), *The Virtual Classroom. Learning without Limits via computer Networks*, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- HOGAN, C. (2002), *Understanding Facilitation*, London: Kogan Page.
- HOLMBERG, B. (2001), *Distance Education in Essence. An overview of theory and practice in the early twenty-first century*, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- KAYE, A. (1992), "Learning Together Apart". In A. Kaye (Ed), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing* (pp. 1-25), The Najaden Papers, NATO ASI Series. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag.
- KEEGAN, D. (1996), *Foundations of Distance Education*, London: Routledge.
- KHUN, T. (1975), *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- KNOWLES, M., HOLTON, E. & SWANSON, R. (2001), *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*, México: Oxford University Press.
- LEBEL, C. (1990), "Les services de support à l'étudiant à distance: services 'obligatoires'?", *Journal of Distance Education*, 5, (2), pp. 1-2.
- LENTELL, H. (2003), "The importance of tutor in open and distance learning", In A. Tait & R. Mills (Eds.), *Rethinking Learner support in distance education*, (pp. 64-76). London: Routledge-Falmer.
- LENTELL, H. (1995), "Giving a voice to the tutors", In D. Sewart (Ed), *Proceedings of 17th World Conference in Distance Education*, (pp.439-442), Birmingham: ICDE/Open University.
- MAGGIO, M. (2000), "El tutor en la educación a distancia". In E. Litwin (Ed.), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, (pp. 135-160). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- MARSDEN, R. (1996), "Time, space and distance education". *Distance Education*, 17, (2), pp. 222-243.
- MASON, R. (1991), "Moderating educational computer conferencing", *DEOSNEWS*, 1, (19), pp. 1-13.
- MCISAAC, M. & GUNAWARDENA, C. (2001), "Distance Education". In D. H. Jonassen (Ed.) – *The Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, (pp. 403-438), Bloomington: AECT.
- MOORE, M. (1989), "Three Types of Interaction", *The American Journal of Distance Education*, 3, (2), pp. 1-6.
- MORGADO, L. (2003), *Ensino online. Contextos e interações*. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação, não-publicada, Universidade Aberta.
- MORGADO, L. (2000), "O papel do professor no ensino *online*: problemas e virtualidades". *Discursos*, III Série, N° Especial, pp. 125-139.
- PAULSEN, M. (1998), "Teaching Techniques for Computer Mediated Communication", In [\[http://home.nettskolen.nki.no/~morten/cmcped.htm\]](http://home.nettskolen.nki.no/~morten/cmcped.htm), acedido em 23/08/2003.
- PERKINS, J.P. (2003), *Una introducción a la Educación a Distancia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- PETERS, O. (2001), *Didática do Ensino a Distância*, S. Leopoldo: Editora Unisinos.
- PETERS, O. (2000), *Learning & Teaching in Distance Education*, London: Kogan Page.
- PETERS, O. (1993), "Distance education in a post industrial society". In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*, (pp. 39-58), New York: Routledge.
- PHIPPS, R. & MERISOTIS, J. (1999), *What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education*, Washington: The Institute for Higher Education Policy. In: [\[http://www.ihep.com\]](http://www.ihep.com), acedido em 5/08/2003

- REKKEDAL, T. (1997), "Training of distance tutors – a case from the NKI Foundation", *Proceedings of 18th ICDE World Conference*, Pennsylvania: Pennsylvania State University, <http://www.nettskolen.com/pub/artikkel.xsql?artid=142>
- ROWNTREE, D. (2000), *Back to the future with distance learning – from independent learning to interdependence*, In: [<http://www-ietopen.ac.uk/pp/D.G.F.Rowntree/derek.html>], acedido em 19-8-2003.
- SALMON, G. (2000a), *E-Moderating. The key to Teaching and Learning Online*, London: Kogan Page.
- SALMON, G. (2000b), "Learning submarines: raising the periscopes" In: [http://oubs.open.ac.uk/_gilly] acedido em 16/08/2003.
- SALMON, G. (2000c), "E-moderating: success without serried ranks", In: [<http://oubs.open.ac.uk/gilly>] acedido em 16/08/2003.
- SIMPSON, O. (2002), *Supporting Students in Online, Open and Distance Learning*, London: Kogan Page.
- TALBOT, C. (2003), *Studying at a distance*, Maidenhead: Open University Press.
- TENNANT, M. (1997), *Psychology and Adult Learning*, London: Routledge Falmer.
- TIFFIN, J. & RAJASINGHAM, L. (1997), *En busca de la clase virtual: la educación en la sociedad de la información*, Barcelona: Paidós.
- TRINDADE, R. A. (2001), "E-learning. Subversões I". In *Plataformas de e-learning*, Universidade Aberta.
- TRINDADE, R. A. (1993), *Basics of Distance Education. The conceptual panorama of distance education and training*, Oslo: EDEN.
- WHEELER, S. & BIRTLE, J. (1995), *A Handbook for Personal Tutors*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education/ Open University Press.