

AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: COMPETÊNCIAS PARA A MEDIAÇÃO EM REDE

Uma das definições possíveis de Educação a Distância é a de que se trata de uma estratégia educativa alicerçada na utilização de novas tecnologias, no estímulo às estruturas cognitivas operatórias flexíveis e em métodos pedagógicos que permitem que as condições inerentes ao tempo, espaço, ocupação e idade dos estudantes não sejam condicionantes ou impeditivos para a aprendizagem. Esta modalidade educativa não desfaz a relação triádica que existe em todo o processo de ensino e aprendizagem, constituída pelo aluno, pelo professor tutor e pelo objeto do conhecimento (conceitos a serem construídos). Desta triangulação dinâmica decorre a necessidade de estratégias diferentes da relação ensino-aprendizagem presencial, mas que também propiciem a análise, a problematização e a reflexão. Neste contexto destacamos a importância da ação docente na aprendizagem em ambientes virtuais, esboçando uma proposta de desenvolvimento de saberes docentes para o trabalho realizado a distância, partindo das abordagens de Tariff e Nóvoa.

Palavras-chave: Professor/tutor; Educação a Distância; mediação educativa.

LA ACCIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: COMPETENCIAS PARA LA MEDIACIÓN EN RED

Una de las posibles definiciones de Educación de Distancia es “una estrategia educativa centralizada en el uso de nuevas tecnologías, en el incentivo de estructuras cognoscitivas flexibles y operativas, y en métodos pedagógicos que no creen que las condiciones inherentes del tiempo, el espacio, ocupación y edad de estudiantes sean factores positivos ni negativos para el aprendizaje”. Esta modalidad educativa no rompe la triple relación que existe en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, compuesta de estudiante, teacher/tutor y objeto del conocimiento (conceptos que han de ser todavía definidos). De esta triangulación dinámica se origina la necesidad de contar con estrategias diferentes respecto a las de la relación enseñanza-aprendizaje en contextos presenciales, pero que además han de propiciar el análisis, la crítica y la reflexión. En este contexto destacamos la importancia de la acción educativa en el aprendizaje en los ambientes virtuales, esbozando una propuesta para el desarrollo de trabajo educativo a la distancia, partiendo de los acercamientos de Tardiff y Nóvoa.

Palabras clave: Teacher/tutor; la Educación de Distancia; la mediación educativa.

TEACHER'S ACTION IN DISTANCE EDUCATION CONTEXTS: COMPETENCES FOR NETWORKING MEDIATION

One of the possible definitions of Distance Education is that is an educational strategy found in the use of new technologies, in the incentive to the operative and flexible cognitive structures and in pedagogic methods that allow the inherent conditions of students' time, space, occupation and age are not facilitative or obstacles for the learning. This educational modality doesn't undo the triple relationship that exists in whole teaching and learning processes, constituted by the student, for the teacher/tutor and for the object of the knowledge (concepts to be built). Of this dynamic triangulation elapses the need of different strategies from the traditional relationship teaching-learning, but that also propitiate the analysis, the critical and the reflection. In this context we detached the importance of the educational action in the learning in virtual atmospheres, sketching a proposal for the development of educational work at the distance, leaving of the approaches of Tardiff and Nóvoa.

Key Words: Teacher/tutor; Distance Education; educational mediation.

L'ACTION DE PROFESSEUR DANS L'ÉDUCATION À DISTANCE: COMPÉTENCES POUR LA MÉDIATION DANS LE WEB

Une des définitions possibles d'Éducation a la Distance est c'est une stratégie pédagogique trouvée dans l'usage de nouvelles technologies, dans la motivation à structures cognitives operatives et flexibles et dans méthodes pédagogiques qui autorisent les conditions inhérentes du temps, espace, occupation et âge d'étudiants ne sont pas positifs ou obstacles pour l'érudition. Cette modalité pédagogique n'annule pas le rapport triple qui existe dans l'enseignement-apprenant processus, constitué par l'étudiant, pour le professeur et pour l'objet de la connaissance (concepts être construit). De cette triangulation dynamique le besoin de stratégies différentes s'écoule du rapport traditionnel qui apprend l'érudition, mais qu'aussi concilie l'analyse, la critique et la réflexion. Dans ce contexte nous avons détaché l'importance de l'action pédagogique dans atmosphères virtuelles, tracer une proposition pour le développement de travail pédagogique à la distance, partir des approches de Tardiff et Nóvoa.

Mots Clés: Professeur; Éducation a la Distance; médiation pédagogique.

ACÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: COMPETÊNCIAS PARA A MEDIAÇÃO EM REDE

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

eloizaoliveira@uol.com.br

Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

“Por milênios, ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em proximidade física. Isto se fixou firmemente na consciência das pessoas. Por isso o ensinar e estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo face-a-face e, muitas vezes, também como especialmente difícil... Pelo fato de se considerar a distância em relação aos estudantes como um déficit e a proximidade física, pelo contrário, como desejável e necessária, já as primeiras tentativas de estabelecer princípios didáticos específicos para o ensino a distância se propunham a encontrar meios e caminhos para superar, reduzir, amenizar ou até mesmo anular a distância física.” (Peters, 2001, p. 47).

1.- INTRODUÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA TUTORIA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Iniciamos este texto com a constatação, feita por Peters, da estereotipia que ainda envolve os processos de ensino e aprendizagem a distância. A consideração da distância como um déficit, pontuada pelo autor, constitui um dos grandes entraves ao reconhecimento da importância da tutoria e da construção de uma didática para a Educação a Distância (EAD).

Na EAD foram sendo delineadas técnicas e abordagens metodológicas que, com o apoio das tecnologias de informação e comunicação, foram diminuindo a “distância” e promovendo a proximidade afetiva, relacional e comunicacional indispensável à aprendizagem.

Usando uma expressão caracteristicamente brasileira, podemos dizer que o ensino e a aprendizagem a distância acontecem “longe dos olhos, mas perto do coração”. Isto ocor-

re através das posturas e dos saberes assumidos pelo professor tutor, através da qualidade das interações e da atuação mediadora do mesmo.

Nunan (1999, p. 71) destaca que, “embora a instrução mediada pela rede facilite a aprendizagem independente e colaborativa e esteja em harmonia com a visão construtivista do conhecimento, e embora ela ofereça um grande potencial para aqueles que aderem a abordagens de aprendizagem construtivistas, centradas no aluno e colaborativas”, não há nada no próprio meio virtual que conduza a isso. A rede pode também ser utilizada para cursos fundados em modelos tradicionais, centrados no professor e baseados na transmissão de conhecimento. Assim sendo, a atuação do professor tutor constitui-se em um diferencial.

Em Armengol (1987, p. 22-24) encontramos uma correta caracterização da Educação a Distância, que resumimos em alguns tópicos:

- . população estudantil geralmente adulta e normalmente dispersa;
- . cursos pré - produzidos, utilizando textos impressos, entre outros recursos instrucionais, produzidos massivamente;
- . cursos que promovem a aprendizagem independente e autônoma e estimulam o estudo individualizado;
- . utilização de comunicações massivas e organizadas em duas direções (a dupla via de que falava Keegan), entre os estudantes e o centro que produziu o curso;
- . comunicação caracterizada pela “conversa guiada” (ou mediada pelo tutor);
- . utilização crescente das chamadas “tecnologias de informação e comunicação” (TIC);
- . flexibilidade da estrutura curricular;
- . e custos decrescentes por estudante, estabelecidos após um investimento inicial elevado (derivados da produção e elaboração do material didático, da produção do ambiente físico e do estabelecimento de condições de distribuição e transmissão dos cursos).

Na abordagem do autor fica destacada a atuação do tutor, com ênfase na conversa guiada ou mediatizada pela ação do mesmo.

Uma das definições possíveis de Educação a Distância é a de que se trata de uma estratégia educativa alicerçada na utilização de novas tecnologias, no estímulo às estruturas cognitivas operatórias flexíveis e em métodos pedagógicos que permitem que as condições inerentes ao tempo, espaço, ocupação e idade dos estudantes, por exemplo, não sejam condicionantes ou impeditivos para a aprendizagem.

Nessa modalidade de aprendizagem são muitas as denominações recebidas pelo tutor: assistente, assessor, professor acompanhante, mentor, mediador, facilitador, e com certeza outras ainda surgirão. Em todas elas, no entanto, há a demanda de procedimentos, estratégias e competências comuns.

À ênfase nos modelos interacionistas de aprendizagem deve-se o aumento de recursos e processos para suporte da comunicação entre professor e alunos. Paralelamente, isto incrementou a importância e o valor atribuídos aos processos tutoriais.

Estes modelos levam à superação progressiva de um risco, vivido nos primeiros modelos de cursos na modalidade a distância, e duramente criticado por autores como Renner (1995): a réplica do modelo industrial (fordista), em que o estudante corresponde à matéria prima, o professor ao trabalhador, as tecnologias de informação e comunicação às ferramentas e o currículo ao plano de confecção do produto. Neste enfoque, o aluno educado é uma espécie de “produto final do processo de produção”.

Temos que reconhecer, ainda, que não existe um protótipo universal de tutoria, passível de ser aplicado a qualquer situação de ensino – aprendizagem a distância. Mantido o aspecto de “dupla via” na comunicação com o aluno, temos variadas modalidades tutoriais: a presencial (em que pode persistir até mesmo a mediação pela exposição oral docente), por correspondência, por telefone, por fax, pela Internet (em *chats*, ou através de mensagens trocadas por e-mail), por exemplo.

A educação a distância não desfaz a relação triádica que existe em todo o processo de ensino – aprendizagem. Trata-se do triângulo didático em que um vértice é constituído pelo aluno, outro pelo professor / tutor e o terceiro pelo objeto do conhecimento (os conceitos a serem construídos). Desta triangulação dinâmica decorre a necessidade de estratégias diferentes da relação ensino - aprendizagem presencial, mas que também propiciem a análise, a problematização e a reflexão.

Negroponte (1995) indica que isto ocorre em um “mundo digital” e em uma época que Sancho Gil (1995) chama de “era da aprendizagem”, em que aquele que melhor se mostra capaz de aprender sobrevive em melhores condições.

2.- SABERES OU COMPETÊNCIAS DOCENTES: DUAS ABORDAGENS TEÓRICAS

Todo o tema transformado em “moda” na área de Educação sofre um inevitável desgaste, oriundo de diversos motivos, dos quais escolhemos três para comentar. Um deles é a “super-exposição”, pela multiplicação das pesquisas e textos publicados. Chega-se a perceber o assunto como “esgotado”, tantas são as abordagens.

Outro risco é o do empobrecimento e da repetição, que começam a ser percebidas na leitura sucessiva de várias abordagens.

Um terceiro fator, desgastante para essas temáticas muito exploradas, é o da perda do foco principal e da incursão por um “emaranhado” de questões secundárias, muitas vezes pouco significantes.

Todos estes afetaram o tema “competências docentes”, exaustivamente estudado na última década. Em uma consistente crítica ao conceito de “professor reflexivo”, apresentado por Donald Schön, Pimenta (2002) toca neste assunto, ao alertar para a perigosa redução dos saberes docentes a competências e da docência a um mero agrupamento de técnicas. A autora prefere utilizar a terminologia “intelectuais críticos e reflexivos” (p. 47).

Como afirma Ghedin, em outro texto da mesma obra (2002, p. 147):

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realizar-se. É difícil porque a sociedade em que nos encontramos, de modo geral, não propicia espaços para a existência da reflexão e a educação, em particular, não raro reduz-se à transmissão de conteúdos mais do que à reflexão sobre eles e as suas causas geradoras.

No que diz respeito ao tutor ou “professor coletivo”, no dizer de Belloni (2001, p.79), não são tantos ainda os estudos existentes. Optamos, neste texto, por tentar uma adequação inicial das abordagens de competências ou saberes docentes, elaboradas por três autores de grande atualidade e reconhecimento no âmbito dos estudos sobre a docência, ao trabalho do tutor ou professor não presencial.

Como definição de competências profissionais temos a de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam um profissional a desempenhar as suas tarefas de forma satisfatória, tomando como critério avaliativo os padrões esperados em um determinado momento histórico, em uma determinada cultura.

Vamos abordar primeiro de forma geral – de acordo com os dois autores escolhidos – e depois de forma específica, as competências necessárias ao tutor.

A primeira abordagem teórica é a do filósofo e sociólogo canadense Maurice Tardiff, professor da Universidade de Montreal e diretor de um importante centro de pesquisa sobre a profissão docente; a segunda é a de Antônio Nóvoa, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Tardiff (2002) prefere a expressão “saberes docentes”, em vez de competências. Consta que o saber do professor é plural (composto de saberes de variadas áreas do conhecimento), estratégico (pelo impacto que tem junto às gerações jovens, à construção de novos conhecimentos e à definição de hegemonias no contexto social, entre outros fatores) e desvalorizado (já que a sociedade não lhe reserva, no *podium* da ciência, papel tão importante quanto o da comunidade científica e o dos grupos reconhecidos como produtores de saber).

Assim Tardiff (op. cit., p. 36-40) apresenta os saberes docentes, como os compreende:

- Saberes da formação profissional – transmitidos pelas instituições de formação de professores, pertencentes às Ciências da Educação e à ideologia pedagógica.
- Saberes disciplinares – pertencentes às variadas áreas do conhecimento.
- Saberes curriculares – correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos constantes dos programas escolares, e que o professor precisa saber aplicar.
- Saberes experienciais – desenvolvidos pelos professores na sua própria prática, no exercício das suas funções. Segundo o autor, vão sendo incorporados à experiência individual e coletiva através do *habitus* e das habilidades (do “saber - fazer” e do “saber - ser”).

Conclui serem os últimos – os saberes experienciais – o núcleo vital do saber docente, podendo constituir-se em propulsores para o alcance, pelos professores, do reconhecimento da sociedade e dos grupos geradores de saberes.

Tardiff desdobra estes quatro grandes saberes, explicitando as suas fontes sociais de aquisição e a maneira como podem ser integrados ao trabalho docente.

Faz ainda uma comparação entre o trabalho industrial e o trabalho do professor, no que se refere às tecnologias. Desta forma afirma que na escola, com seres humanos, existem estratégias muito especiais, que também considera como tecnologia, “frequentemente invisíveis, simbólicas, lingüísticas, que geram crenças e práticas” (p. 135).

Antônio Nóvoa, exímio descritor do processo histórico pelo qual a profissão docente foi constituída, refere-se aos “Três A” (1991), que alicerçam a construção da identidade docente: adesão (a princípios, valores, projetos coletivos), autonomia (de julgamentos e decisões) e autoconsciência (que permite uma atitude reflexiva sobre a própria ação).

Conclui que identidade docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (op. cit., p. 7).

Pretendemos, através do quadro sintético que se segue, apresentar algumas idéias de Nóvoa, ao tentar responder à questão sobre quais os saberes utilizados pelo professor em sua ação pedagógica, e sobre o fato desse saber poder ser “produzido” pelos docentes, em vez de apenas “consumido” por ele.

No esquema estão presentes o contexto maior, do estatuto social e econômico dos professores, determinando (a seta indica isto) as etapas da profissionalização docente e as dimensões conceituais, técnicas e éticas da profissão.

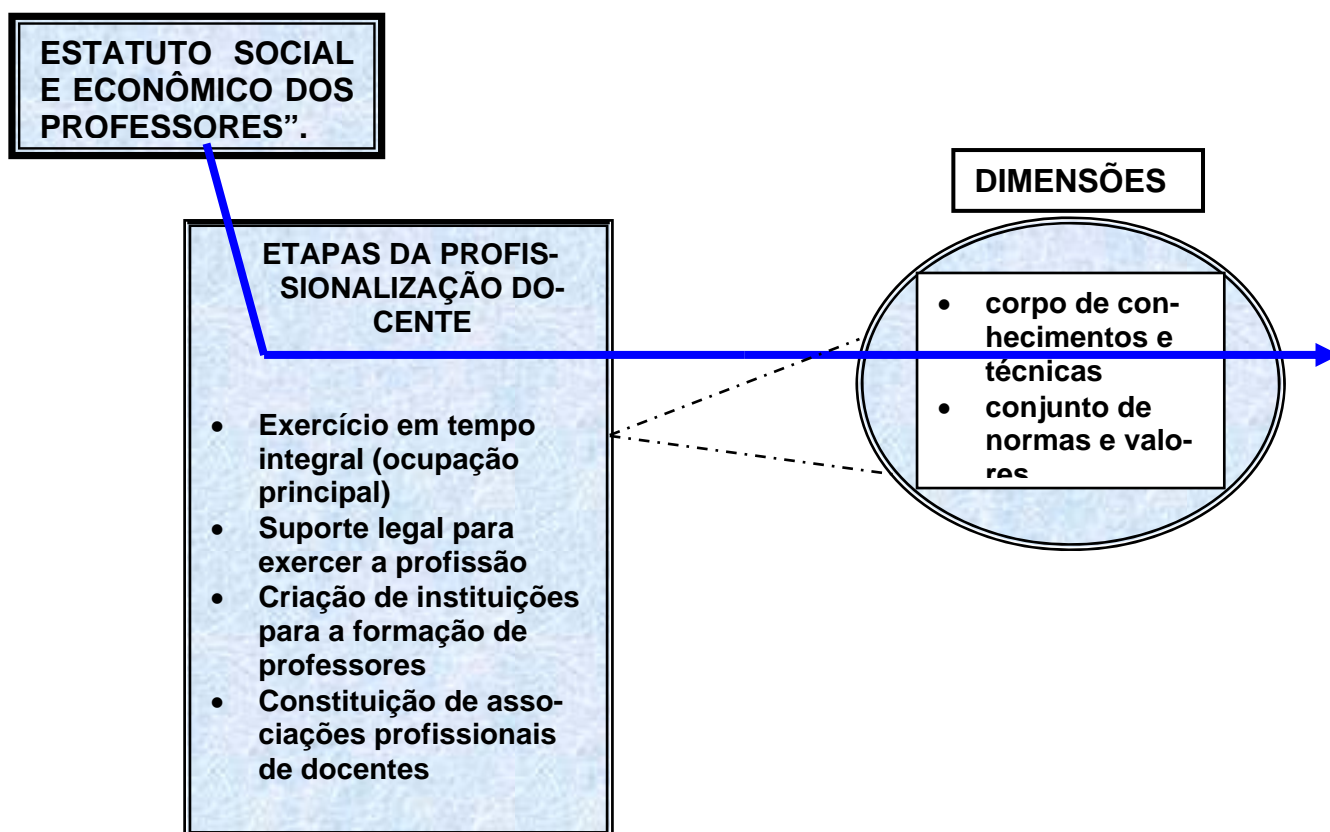


Figura 1. Contexto, estatuto social e econômico e etapas de profissionalização docente

Desta forma realmente existe, segundo Nóvoa, um corpo de conhecimentos e técnicas inerentes ao trabalho docente, gerados no contexto social e econômico onde exercem a profissão, e que evolui historicamente.

3.- DEFININDO ALGUMAS COMPETÊNCIAS DO “PROFESSOR INVISÍVEL”

Chegamos, finalmente, ao desafio proposto no início deste texto: definir algumas competências (ou saberes, ou habilidades) do tutor.

Sem querer mergulhar nesta polêmica, há até mesmo autores como Keegan (1983, p.13), que afirmam que “em EAD quem ensina é uma instituição”. A figura do tutor, no entanto, é por nós considerada – como afirmamos anteriormente – de grande importância no processo de aprendizagem realizado a distância

Embora não ocorra, em muitos casos, a interação presencial, face-a-face com o aluno, o tutor ou mediador (ou qualquer outra denominação que receba) deve associar, a alguns saberes necessários ao professor presencial, alguns outros, bastante específicos

Demo (1998), ao destacar a importância crucial do professor na Educação a Distância, resume desta forma as competências que ele deve possuir:

... a teleeducação não dispensa o professor, embora agregue a seu perfil outras exigências cruciais, como saber lidar com materiais didáticos produzidos com meios eletrônicos, trabalhar em ambientes diferentes daqueles formais da escola ou da universidade, acompanhar ritmos pessoais, conviver com sistemáticas diversificadas de avaliação. (p. 200)

É preciso considerar, ainda, que a figura do professor em EAD pode estar representada pelo especialista que planeja o curso, produz, adequa e garante a qualidade do material didático a ser utilizado e pelo tutor propriamente dito que, de maneira síncrona ou assíncrona, presencial ou a distância, garante uma “qualidade comunicacional” para o emprego do referido material e dirige, acompanha e avalia a aprendizagem dos alunos.

Observando as colocações dos dois autores citados no tópico anterior, podemos concluir que o tutor necessita dos quatro categorias de saberes propostas por Maurice Tardiff, destacando em especial um, da formação profissional, a crença na possibilidade de aprendizagem em ambientes não presenciais e outro, disciplinar, que chamaremos mais tarde de “letramento tecnológico”, capacitando-o a utilizar, de forma competente, as ferramentas necessárias.

Dos “Três A” de Antônio Nóvoa damos ênfase à adesão do professor a projetos coletivos, sobre os quais não detém o controle presencial, à autonomia para enfrentar situações e formas de interação novas e a autoconsciência necessária para refletir e criticar

uma prática docente tão inovadora e mutável, que para ela ainda não existem “cânones” e padrões avaliativos.

Tratemos de algumas propostas de saberes específicos para a tutoria em Educação a Distância. Escolhemos quatro dessas abordagens, que resumiremos agora.

Gutierrez & Prieto (1994) falam de seis qualidades que o professor / tutor necessita:

- a) possuir clara concepção de aprendizagem;
- b) estabelecer relações empáticas com os seus interlocutores;
- c) sentir o alternativo;
- d) partilhar sentidos;
- e) construir uma forte instância de personalização, embora à distância;
- f) facilitar a construção do conhecimento.

Os autores destacam, ainda, algumas atividades do tutor, como o acompanhamento, a retroalimentação, a avaliação e a constituição da memória do processo de aprendizagem, a liderança e a mediação de reuniões grupais e o estabelecimento de redes de comunicação e informação, entre outras.

No texto “ Competencies for Online Teaching” J. Michael Spector e Ileana de la Teja (2001) apresentam um quadro, que reproduzimos a seguir, por ser ilustrativo para esta abordagem, comparando as atividades do ensino *on line* e do ensino presencial.

COMPARAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DOCENTES PRESENCIAIS E ON LINE				
Atividades docentes	Localização dos alunos	Possíveis interações	Temporalidade das atividades	Tipo de atividades
Presenciais	Todos no mesmo local	Aula expositiva, consulta, esclarecimento de dúvidas.	Síncrona	Similar para todos os alunos. Principalmente lideradas pelo professor. Discussões e trabalhos em pequenos grupos.
On line	Geograficamente dispersos	Aula expositiva, consulta, esclarecimento de dúvidas. Administração. Produção, difusão, edição cooperativa de textos. Extensa possibilidade de interações indivíduo - indivíduo, indivíduo - grupo, grupos entre si.	Síncrona ou Assíncrona	Adequadas às necessidades individuais. Principalmente centradas nos alunos. Trabalhos individuais ou cooperativos (em pequenos, médios e grandes grupos).

Quadro 1. Comparação entre as atividades docentes presenciais e on line

Mesmo reconhecendo que a definição de competências para o exercício de atividades profissionais ainda não consagradas pelo uso, pouco conhecidas ou de circunstâncias, procedimentos e resultados incertos, como o ensino a distância, é bastante complexa, os autores propõem competências docentes:

- ◆ Nas discussões *on line* assíncronas – permitir aos alunos o tempo necessário á reflexão, manter as discussões vivas e produtivas e arquivar os dados resultantes das discussões, para uso posterior.
- ◆ Nas discussões *on line* síncronas (como nos *chats*, por exemplo) – estabelecer as regras básicas para que a discussão aconteça, estimular as interações com o mínimo de intervenção ou diretividade, perceber como as mensagens textuais são recebidas pelo aluno distante e estar atento às diferenças culturais.

Blandin (1990, p. 89) define quatro grandes áreas em que as competências de um docente (presencial ou não) precisam ser desenvolvidas: a cultura técnica (domínio mínimo da utilização das tecnologias de informação e comunicação, aplicadas à Educação); competências de comunicação (trata-se da comunicação interpessoal, que pode ou não ser mediada pelo uso de suportes informatizados); capacidade de trabalhar com método (sistematizando e formalizando procedimentos didáticos e instrucionais); capacidade de “capitalizar” (apresentar os seus saberes e experiências “traduzidos”, de forma que os outros possam aprendê-los e tirar proveito deles).

Belloni (op. cit., p. 81) fala de um novo papel do professor na Educação a Distância, o de constituir-se em um “parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento, isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica”.

Apresenta três dimensões dos saberes docentes:

- Pedagógica – orientação, aconselhamento e tutoria (conhecimentos do campo específico da Pedagogia).
- Tecnológica – relações entre as tecnologias e a Educação (produção, avaliação, seleção e definição de estratégias de uso de materiais pedagógicos).
- Didática – formação específica do professor em determinados campos científicos, com necessidade constante de atualização.

A autora mostra sete dimensões da atuação do tutor, com atribuições bastante características:

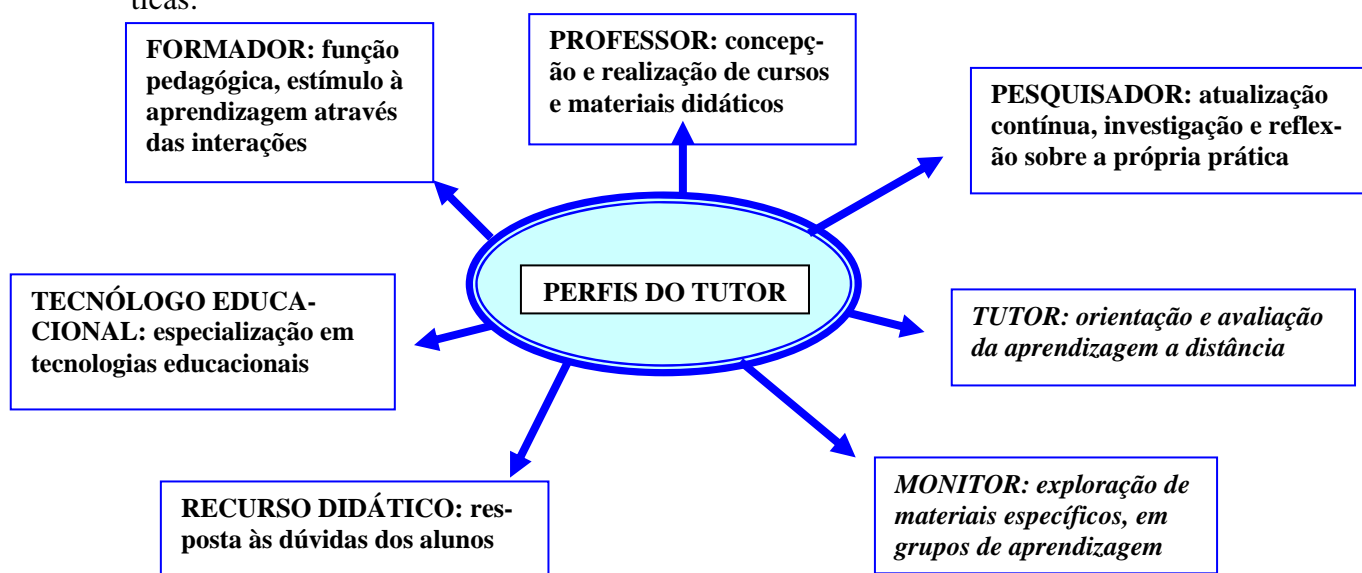


Figura2. Dimensões da atuação do tutor

Partindo destas três dimensões, de que falou Belloni, propomos um quadro de saberes tutoriais, como um início de discussão deste rico aspecto da Educação a Distância. Acrescentamos, no entanto, uma quarta dimensão, que chamamos de “saberes pessoais” (correspondentes de certa forma aos saberes experienciais de Tardiff), que acreditamos possa tornar o quadro mais completo.

Sabemos não ser possível, no entanto, incluir todas as competências / habilidade / saberes do tutor em EAD, o nosso “professor invisível”.

DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS TUTORIAIS	EXEMPLOS DE COMPETÊNCIAS
PEDAGÓGICA	Capacidade para interagir com os conteúdos e com o material didático, difundindo-os e dinamizando-os.
	Utilização de estratégias de orientação, acompanhamento e avaliação (somativa e formativa) da aprendizagem dos alunos, identificando as dificuldades surgidas e tentando corrigi-las.
	Demonstração de rapidez, clareza e correção na resposta às perguntas e mensagens enviadas.
	Estabelecimento regras claras e definidas para o trabalho a ser desenvolvido.
TECNOLÓGICA	Disposição para a inovação educacional, em especial aquela que tem suporte nas tecnologias de informação e comunicação.
	Adequação das tecnologias, e do material didático do curso, às diferenças culturais.
	Domínio das ferramentas tecnológicas empregadas (“letramento tecnológico”).
DIDÁTICA	Conhecimento do conteúdo do curso a ser ministrado.
	Capacidade de realizar intervenções didáticas com a frequência, oportunidade e seqüencialidade necessárias.
	Utilização de estratégias didáticas adequadas às diferenças culturais, para dinamizar discussões animadas e produtivas, para a proposição de tarefas e o esclarecimento de dúvidas.
	Proposição e supervisão de atividades práticas, que completem os conhecimentos teóricos do curso.
PESSOAL	Habilidade para interagir com os alunos, de forma não – presencial, individualmente e em grupos, encorajando-os e incentivando-os, minimizando desta forma a evasão.
	Habilidade para manter relações menos hierarquizadas do que na educação presencial.
	Disposição para estimular a autonomia e a emancipação do aluno, delegando-lhe o controle da própria aprendizagem.
	Competência para a conversação racionalmente comunicativa (dialogicidade, no sentido explicitado por Paulo Freire).

Quadro 2. Qualidades do “professor invisível”

4.- BIBLIOGRAFIA

ARMENGOL, M. C. (1987): *Universidad sin Clases: Educación a Distância en América Latina*. Caracas, OEA – UNA – Kapelusz.

BELLONI, Maria Luiza (2001): *Educação a Distância*. Campinas, Ed. Associados.

BLANDIN, B. (1990): *Formateurs et Formation Multimédia*. Paris, Editions d'Organisation..

DEMO, Pedro (1998): *Questões para a Teleducação*. Petrópolis, Vozes.

GHEDIN, Evandro. (2002): Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez.

GUTIERREZ, F. & PRIETO, D. (1994): *A Mediação Pedagógica: Educação a Distância Alternativa*. Campinas, Papirus.

KEEGAN, D. (1983): On Defining Distance Education. In SEWART, D. et al. (eds.). *Distance Education: International Perspectives*. Londres / Nova York, Croomhelm / St. Martin's.

NEGROPONTE, N. (1995): *A Vida Digital*. São Paulo, Cia. das Letras.

NÓVOA, Antônio (1991): Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és, e vice-versa. In *Actas do PROFMAT, Porto*, p. 1-20. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

NUNAN, D. (1999): A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet. *Language Learning & Technology*, 3 (1), 52-74.

PIMENTA, Selma G. (2002): Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez.

RENNER, W. (1995): Post-fordist visions and technological solutions: educational technology and the labour process. *Distance Education*. Vol 16, n. 2.

SANCHO GIL, T. (1995): Aproximación a nuevos Enfoques, Estudios y Perspectivas de Evaluación. In *Enfoques sobre Evaluación de los Aprendizajes en Educación a Distancia*. México, Guadalajara Ed.

SPECTOR, M. & LA TEJA, Ileana. (2001): Competencies for Online Teaching. In *Eric Digest*, ERIC Clearinghouse on Information & Technology , Syracuse University.

TARDIFF, Maurice (2002): *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Vozes.

Para citar este artículo puede utilizar la siguiente referencia:

SILVA GOMES DE OLIVEIRA, Eloiza da (2007): Ação docente na educação a distância: competências para a mediação em rede. GARCÍA CARRASCO, Joaquín & SEOANE PARDO, Antón M. (Coord.) Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, nº2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_oliveira.pdf>

ISSN 1138-9737