

O ESTADO DA ARTE SOBRE “TUTORIA”: MODELOS E TEORIAS EM CONSTRUÇÃO¹

Oreste Preti

O tutor é uma pessoa que asume diversos papéis e cujo objetivo principal é o acompanhamento do estudante em seus esforços de aprender. Tendo conhecimento de base do conteúdo, ele é um *facilitador* que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso, um *observador* que reflete, um *conselheiro* sobre os métodos de estudo, um *psicólogo* que é capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada e, finalmente, um *especialista em avaliação formativa*. A essas funções pode ser acrescentada aquela de *administrador* para dar conta de certas exigências da instituição (DESLISE, R. et al. 1985. Destaque nosso em itálico).

Nos programas de teleducação fala-se de “monitores”, o que já denota que o reconhecimento da necessidade de um professor não é pleno. Porquanto um monitor acaba sendo apenas um “capataz” que obriga os alunos a estudar ou que repassa mais alguma informação, ou os faz comprar material didático respectivo. Seja como for, o papel deste monitor é de um autêntico professor, na função socrática de “parteiro” do processo emancipatório fundado na aprendizagem (DEMO, p. 1998).

Introdução

No campo da educação, as pesquisas se iniciaram, praticamente, durante o século XIX² e, ao longo dessas décadas, têm sofrido as influências de diferentes campos do conhecimento, muitas vezes reduzindo suas análises às perspectivas ora psicológicas, ora sociológicas, ora economicistas, ora filosóficas, ora antropológicas, ora psico-pedagógicas.

A pesquisa em Educação a Distância tem vida mais nova. As grandes instituições de Educação a Distância surgiram a partir da década de 1970, em países como Inglaterra, Espanha e Alemanha, em meio a descréditos e preconceitos e se consolidaram durante a década de 1980, fazendo com que essa modalidade se difundisse pelo mundo, atendendo a demandas cada vez mais crescentes de segmentos diferenciados da sociedade. A juventude das instituições em EaD e da pesquisa educacional, justifica, em parte, a escassez de pesquisa nesse campo.

¹ Capítulo 1 do Relatório de Pesquisa “O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte do projeto “Les susthèmes d’appui à l’étudiant dans Le domaine de la Formation à Distance: le tutorat” - Oreste Preti e Gleyva M. S, de Oliveira, Programa CAERENAD- Télé-université du Québec, Canadá, agosto 2003.

O levantamento bibliográfico realizado junto ao acervo da Télé-Université du Québec (TELUQ), da Universidad Nacional de Ensino a Distancia (UNED, Espanha), da Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), da Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) e da Universidade Federal de Mato Grosso permitiu reunir referências sobre “tutoria” publicadas em diferentes línguas.

Tabela 1 - Publicações científicas sobre tutoria, em diferentes idiomas

	<i>Francês</i>	<i>Inglês</i>	<i>Espanhol</i>	<i>Português</i>	<i>Italiano</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Artigos	9	2	8	13	1	33	25,0
Documentos	14	2	6	2	-	24	18,2
Livros	5	-	15	8	-	28	21,2
Monografias	6	12	1	28	-	47	35,6
Total	34	16	30	51	1	132	100,0
%	25,7	12,1	22,8	38,6	0,8	100,0	

Encontramos 132 referências: 38,6% em português, 25,7% em francês, 22,8% em espanhol, 12,1% em inglês e somente uma em italiano. O número maior em língua portuguesa se explica porque incluímos nas publicações as 28 monografias de conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu*, oferecido pelo NEAD/UFMT para a formação de orientadores acadêmicos.³

O número, também, significativo de referências em francês e espanhol se deve ao contato que o NEAD vem mantendo, desde 1992, com a Télé-université du Québec e a UNED da Espanha.

Na etapa de revisão da literatura, seguimos dois caminhos. Buscamos, inicialmente, descrever como se dá a tutoria nas mega universidades que servem de referência e, muitas vezes de apoio, aqui no Brasil, para as instituições que se iniciam na EaD; e analisamos, como é estruturado o sistema de orientação acadêmica nas instituições brasileiras de ensino público que estão implantando cursos de licenciatura a distância. Dentre as obras estudadas, destacamos os trabalhos de Catalina Martínez Mediano (“Los sistemas de Educación Superior a Distancia: la práctica tutorial de la UNED”, 1988; “El sistema tutorial y el profesor tutor de la UNED”, 1995), e a obra de Bernard Michaud et al. (“Le tutorat comme mode d’ intervention pedagogique dans le support à l’apprentissage à la Télé-université, 1986).

² No Brasil, o marco da pesquisa em educação se dá a partir de 1937, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1944.

³ Até final de 2002, o NEAD/UFMT havia oferecido esse curso a 470 orientadores acadêmicos.

1 – Os modelos de “tutoria” nas mega universidades a distância

A figura do tutor no campo acadêmico aparece, ao final do século XV, no interior das universidades inglesas de Oxford e Cambridge, que buscaram seu sentido no campo jurídico: função de tutelar, proteger o menor, administrar seus bens até alcançar a maioridade. No campo acadêmico, então, a função do tutor seria de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sobre a coordenação do professor titular.

No século XIX, em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, o tutor passou a ser institucionalizado nas universidades, a fazer parte da composição do quadro docente.

Esse modelo tutorial presencial influenciou muito a configuração da tutoria implementada pela primeira universidade a distância, a Open University (1969) e que serviu de “modelo” às mega universidades a distância que surgiram depois dela, como a UNED da Espanha (1972), a Anadolu University da Turquia (1978), a University of South Africa (1973), a Indira Gandhi National Open University da Índia (1985), para citar algumas.

As funções básicas do tutor consistiam em:

- ver o que o estudante realizou por ele mesmo numa determinada disciplina, assegurando-se que compreendeu e pode argumentar o que escreveu;
- clarear as dúvidas, corrigir e ampliar a compreensão e informação do estudante, mediante o diálogo e a realização de exercícios práticos;
- animar o estudante a fazer outras leituras e a realizar trabalhos práticos que lhe facilite a compreensão dos conteúdos teóricos;
- assessorar sobre os conteúdos e os enfoques em que o estudante deverá trabalhar durante a semana e que deverão ser apresentados na sessão tutorial seguinte;
- realizar função avaliativa formativa permanente, comprovando os avanços do estudante e suas dificuldades durante o processo de aprendizagem.

Segundo Catalina Martínez Mediano (1988), o sistema tutorial da UNED está definido nos estatutos da instituição, atribuindo ao tutor a função orientadora (sobre métodos de estudos) e docente (relação ensinar-aprender e o uso dos materiais didáticos). Isso significa que o tutor deve procurar:

- resolver as necessidades que os alunos apresentam, reforçar os materiais de estudo mediante explicações, clareando os conteúdos, assessorando na resolução de exercícios e realização de trabalhos;
- motivar e estimular o aluno para o aprofundamento dos estudos;
- realizar avaliação diagnóstica inicial, para conhecer a situação do estudante e avaliação formativa, realizada durante os encontros tutoriais;
- fazer a correção dos “Cuadernillos de evaluación a distancia”, que o aluno vai elaborando ao longo do curso.

A autora apresenta, também, algumas características sobre a prática tutorial na UNED recorrendo aos estudos realizados por Iñigo Corral e García Madruga (1982). Segundo esses estudos, a prática tutorial é desenvolvida mediante sessões semanais (“aulas”) ou atendimento grupal e, algumas vezes, individualmente. O atendimento a distância é realizado fazendo uso de diferentes meios: correio, correio eletrônico, telefone, rádio, videoconferência, videotexto.

A avaliação final dos alunos é realizada pelos professores da UNED, cabendo ao tutor realizar as avaliações previstas nos cadernos do aluno e que tem mais função auto-avaliativa e que são pouco valorizadas pelos alunos, pois não influenciam no resultado final da avaliação.

O tutor, portanto, não participa na organização curricular do curso e do desenvolvimento das unidades didáticas ou dos materiais necessários ao ensino. Assim, ele olha para esses produtos e para a própria instituição como algo distante dele, sem se envolver muito.

O que os documentos da UNED enfatizam é a necessidade do tutor trabalhar com o estudante o conteúdo da “Unidade Didática”, no sentido de expor os objetivos, clarear todas as dúvidas e, se necessário for, fazer uma exposição dos conteúdos aos alunos, evitando assim, compreensão errônea.

Segundo Tozzi (2001), é possível perceber a concepção implícita neste modelo tutorial desenvolvido na UNED espanhola:

Trata-se de assessoramento mais diretivo, mais sistematizado. Mesmo tendo como premissa a auto-aprendizagem, a figura do tutor é colocada como indispensável para a aprendizagem do estudante; o tutor tem como função primordial clarear as dúvidas do estudante, garantir compreensão do conteúdo trabalhado e a realização das atividades sugeridas, conforme orientação do professor especialista. A função do tutor, portanto, é de dar o feed-back sobre a aprendizagem do estudante.

A Télé-université du Québec (TELUQ) trilhou caminhos diferentes e seu sistema de tutoria apresenta características diferenciadoras do modelo inglês e espanhol. Os primeiros cursos da Télug eram oferecidos em forma de oficinas, com a presença de um animador. Posteriormente, a fórmula de “monitoria” passou a ser aplicada quando não havia alunos suficientes numa mesma região para organizar os tradicionais encontros animados.

O sistema de tutoria foi posto em prática, pela primeira vez, em 1977, no curso de “Français pour tous, Français pour tout” e, a partir de 1998, a maior parte dos cursos passou a utilizar esse sistema.

Os tutores são geralmente contratados em função de sua formação na disciplina que está sendo oferecida, mas isso não é tão fundamental, pois são solicitados a “oferecer o suporte sem ensinar”. Pois, o tutor não é visto com a função de um professor. Seu papel consiste, sobretudo, em entrar em comunicação com cada estudante, individualmente, e agir como guia, como suporte à aprendizagem dos estudantes, atuando no campo cognitivo, metacognitivo, social, motivacional e afetivo. Suas funções centrais são:

- aconselhar o estudante sobre seu método de trabalho ou sobre a organização e o planejamento de sua caminhada de aprendizagem;
- ajudar o estudante a ele mesmo solucionar os problemas de compreensão do conteúdo, aconselhando, orientando e levando-o a refletir;
- oferecer o suporte necessário sobre os procedimentos administrativos do curso e o funcionamento do mesmo;
- motivar, encorajar e sustenar o estudante ao longo de sua caminhada de aprendizagem.

Ele atua, portanto, menos no campo cognitivo e “metacognitivo” e mais no organizacional e motivacional. É muito mais um conselheiro do que alguém que ensina, que tira dúvidas. Ele não tem a função de avaliar a aprendizagem do aluno, como no “modelo tutorial” proposto pelo NEAD/UFMT. Pois, segundo Oliveira (2002), para realizar tal função deveria se exigir do tutor conhecimentos acerca da cognição, para que ele possa saber em que nível de desenvolvimento cognitivo o aluno se encontra, afim de lhe propor os meios necessários para que, na interação com o objeto do conhecimento, passe de um nível de desenvolvimento cognitivo para outro mais

elevado. A avaliação exige do tutor conhecimentos, também, acerca da aprendizagem para reconhecer no aluno os meios e as ações que lhe possibilitaram a transformação do conhecimento.

A tutoria da Téluq apresenta uma abordagem pedagógica centrada sobre o ato de aprender, colocando à disposição do estudante-adulto recursos que lhe permitam alcançar os objetivos do curso e o desenvolvimento de sua autonomia. Isso significa que a aprendizagem é uma caminhada, que necessita de ações, de intervenções para provocar e conduzir a aprendizagem, e vontade por parte do aluno para desenvolver sua autonomia.

Em outras palavras, o tutor é uma pessoa que assume diversos papéis e cujo objetivo principal é o acompanhamento do estudante em seus esforços de aprender. Segundo Deslise et al. (1985), tendo conhecimento de base do conteúdo, ele é um *facilitador* que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso, um *observador* que reflete, um *conselheiro* sobre os métodos de estudo, um *psicólogo* que é capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada e, finalmente, um *especialista em avaliação formativa*. A essas funções pode ser acrescentada aquela de *administrador* para dar conta de certas exigências da instituição.

1.2 – O sistema de “tutoria” em curso de formação de professores a distância, no Brasil

No Brasil, as universidades que estão se iniciando na EaD, se fundamentam ora no modelo espanhol da UNED, ora no da Télé-université.

Oliveira (2002) realizou um estudo sobre os “modelos” de tutoria propostos nos projetos político-pedagógicos de cinco instituições que atuam na formação de professores, na modalidade a distância: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que iniciou o curso de graduação a distância para formação dos professores das séries iniciais, em 1995; a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) que iniciaram o curso de Pedagogia a distância, em 1998; o Consórcio de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), que iniciou a oferta do curso de graduação em Matemática e Biologia, em 2002; o Projeto VEREDAS, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que reuniu 17 instituições de ensino superior para oferecer o curso de Pedagogia a distância, a partir de 2002.

Segundo a autora, o que aparece com nitidez é a importância atribuída a esse sujeito (o tutor) em cada projeto; pois em sua maioria destinou-se um capítulo inteiro sobre a organização da tutoria no curso. Embora com concepções aparentemente parecidas, baseadas na abordagem

interacionista, seus modelos se diferenciam, aproximando-se muito mais do modelo clássico da UNED, e suas propostas metodológicas e pedagógicas se fundamentam muito mais nas abordagens condutistas e humanistas do que construtivistas e sociointeracionistas.

A proposta da UFMT tem uma concepção mais afinada com a da Téluq, pois dá ênfase à atuação do tutor no campo da “metacognição”, sem secundarizar as dimensões cognitivas e motivacionais. Mas, ao delegar para o orientador acadêmico a função avaliativa, há uma ênfase na sua preparação para que « domine os conteúdos » que o aluno irá estudar nos materiais didáticos. Assim, aproxima-se, também, da concepção de tutoria da UNED.

Em resumo, um dos elementos constitutivos da EaD, diferenciando-a do ensino presencial, é a apresentação de um processo de ensino e aprendizagem mediatizado, em que o sistema de tutoria apresenta-se como fundamental.

Segundo Llamas (1994), professor da UNED,

nos encontramos diante de un nuevo modelo educativo, donde, la no presencia física del profesor ante al alumno, hace que la tarea tutorial y de asesoramiento ocupe un lugar destacado como garantía de éxito personal del estudiante y de eficacia del sistema.

A importância do serviço de tutoria na EaD é reforçada, também, por Eustáquio Martin Rodriguez (1993), quando diretor do Instituto de Educação da UNED:

Los profesores tutores han sido objeto en menor medida de algunas investigaciones en donde se aborda la descripción de sus principales funciones y se comparan estas con las que tienen profesores tutores de otras universidades [...] Se tiene constancia de que los Centros Asociados en los que el rendimiento de su alumnado es más alto disponen de una mayor proporción de profesores tutores, así como más horas dedicadas a la atención tutorial. Del mismo modo, en cuanto a los criterios docentes del profesor tutor de los Centros Asociados de rendimiento académico alto, parecen caracterizarse por su realismo acerca de los objetivos del curso, del tiempo del que dispone para el desarrollo del currículo y de las necesidades de los alumnos.

As investigações a respeito do serviço tutorial desenvolvido nas Universidades a Distância, de maneira geral, têm demonstrado a importância deste serviço, como sendo elemento fundamental para o êxito dos cursos e a baixa taxa de evasão nos programas em que este serviço é mais efetivo.

Mesmo tendo algumas características em comum, cada instituição que oferece cursos em EaD, ao buscar construir seu «modelo tutorial», ao definir o tipo de a relação entre o tutor, o aluno e o material didático, está fazendo uma opção por uma concepção de ensino e educação presente na proposta pedagógica do curso ou da instituição.

2 – Teorias em construção

Os diferentes “modelos” de tutoria emergem de referenciais teóricos e pedagógicos que vêm dando sustentação às práticas educativas no campo da educação a distância nestas três últimas décadas.

Apesar da escassa produção científica em EaD, tentativas foram realizadas por educadores atuantes nessa modalidade no sentido de propor uma "teoria da instrução a distância". Desmond J. Keegan (1983) organizou as contribuições de educadores em três "teorias".⁴ Vejamos resumidamente cada uma delas.

2.1 Teoria da Industrialização

Otton Peters, da Universidade Aberta de Hagen (Alemanha), publicou os artigos *Aspectos teóricos do ensino por correspondência* (1971) e *A estrutura didática do ensino a distância: investigações para uma forma industrializada de ensino e aprendizagem* (1973), reconhecidos como o marco mais significativo na busca de uma formulação teórica sobre educação a distância.

O modelo industrial da época ("modelo fordista" de produção em massa para mercados de massa) lhe se configurava como "modelo" adequado e passível de ser aplicado no campo da educação. É nesta época que surgem as grandes universidades a distância (como a Open na Inglaterra, a UNED na Espanha), com expansão da oferta educacional ("pacotes educacionais"), e a organização do trabalho docente baseado no paradigma industrial, como numa linha de montagem: planejamento centralizado, otimização de recursos e divisão do trabalho (racionalização), utilização de tecnologias de comunicação, produção dos materiais didáticos em larga escala (standardização).

⁴ Não vamos entrar aqui na discussão complexa do que seria necessário para a construção de uma "teoria da instrução".

Segundo Peters, os procedimentos industriais se referem à consideração de que o ensino a distância está concebido como um sistema de natureza quase industrial, devido à produção e distribuição de materiais de aprendizagem para grandes massas de estudantes, e à administração e coordenação das atividades de elevado número de alunos, dispersos geograficamente, com seus respectivos tutores.

Acreditava-se que com essa “organização industrial” do ensino a distância, todos teriam acesso à educação, de maneira igualitária. Como se fosse possível que todos, a partir do mesmo material didático (repartido em pequenas unidades e tarefas, presumivelmente "fáceis" de serem estudadas e vencidas) cheguem ao mesmo tempo e aos mesmos resultados. Como ficariam as diferenças individuais (psicológicas, culturais, sociais)?

Hoje, no Brasil, com a preocupação de um atendimento maciço aos professores que necessitam qualificar-se em nível superior, há universidades públicas atendendo à formação de 10 a 15 mil professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Não corre-se o risco de uma oferta industrial de ensino, nos moldes da produção fordista?

Segundo Alonso (2001), por mais que os imperativos econômicos e efficientistas sejam determinantes, "os modelos industriais" acabam gerando uma série de distorções que nos levam a revisões profundas sobre a EaD, à (re)significação de suas bases e, a partir daí, a novas apropriações sobre a modalidade.

Entre as muitas distorções, é possível indicar a própria estandardização como um fator que gera diferenças não previstas, ao se propor os objetivos educacionais. Ou seja, os métodos de ensino não chegam ao mesmo tempo nem aos mesmos resultados, ainda que os estudos estejam programados por pequenas tarefas passíveis de serem feitas por todos. A crítica a essa forma de ensino é bem conhecida por todos nós. Não há tratamento técnico das práticas pedagógicas que dê conta das diferenças individuais, afetivas, contextuais, culturais dos aprendentes, dentre muitas.

Além disso, os modelos de caráter industrial partem da premissa de que os alunos são passivos, uma vez que são considerados como objetos e como público massificado e de que os professores, ao se especializarem na produção de "pequenas tarefas", não necessitariam de qualificação mais densa. Nós que trabalhamos com a educação conhecemos bem as consequências disso: proletarização, desqualificação e divisão de trabalho são aspectos que implicam igualmente professores e alunos.

Um outro aspecto é o que diz respeito ao uso mais intenso das novas tecnologias da informação e da comunicação, nestes cursos industrializados de EaD, como “transmissoras de informações” e não para “mediatizar mensagens pedagógicas”, no sentido de “escolher para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais eficaz de assegurá-la” (TRINDADE apud BELLONI, 1988, p. 63).

Segundo Valente e Prado (2002), numa abordagem *broadcast* ou na virtualização da sala de aula tradicional, o professor faz uso de recursos tecnológicos (como a telemática⁵) para fazer a “entrega” de pacotes fechados de informações aos alunos e estes os devolvem para serem avaliados.

Para Morin (1996), a técnica pode provocar tanto processos de emancipação como de manipulação e dominação:

fazem-se máquinas a serviço do homem e põem-se homens a serviço das máquinas. E, finalmente, vê-se muito bem como o homem é manipulado pela máquina e para ela, que manipula as coisas a fim de libertá-lo (p. 109).

As tecnologias de informação e comunicação não embutem em si a dominação e/ou a emancipação. Elas são instrumentos que são “conformados” pela concepção pedagógica do curso “desenhado” pela equipe ou da disciplina por um professor. São tecnologias que estão “a serviço de” uma determinada concepção de sociedade, de educação, de comunicação, de aprendizagem, de avaliação.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), que define as metas educacionais para os próximos anos, faz uma alerta: “a televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando”.

Portanto, podem ser utilizadas para atender a outro modelo pedagógico, em que os aprendentes participam ativamente na construção do conhecimento, havendo interação entre todos os sujeitos envolvidos numa prática pedagógica específica.

⁵ Conjunção de tele(comunicação) com (informática, isto é, dos meios eletrônicos de comunicação a distância com meios eletrônicos de processamento de informações.

2.2 Teoria da Autonomia e da Independência Intelectual

Proposta inicialmente por Michael Moore (1973) e sustentada, posteriormente, por Charles A. Wedemeyer (1981), fundamenta-se no fato de que:

- a- a grande maioria dos estudantes que freqüentam cursos na modalidade a distância são adultos e trabalhadores. Parte-se do pressuposto que são independentes, autoresponsáveis e, portanto, preparados para lidar com essa nova situação de estudo sem a presença do professor. Se são capazes de decidir se querem, ou não, estudar, também são capazes de decidir "como estudar";
- b- as instituições de ensino não apoiam em demasia o estudante e incentivam seu autodidatismo.

Trata-se de uma teoria em que o processo de ensino e aprendizagem está centrado no estudante. Mas, será que o estudante por ser adulto é *ipso facto* autônomo, capaz de gerir sua vida e seus estudos?

Numa pesquisa exploratória sobre “Hábitos de estudo”, que realizamos, em 2002, junto a professoras da rede pública de Mato Grosso, alunas do curso de Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso, na modalidade a distância e a seus respectivos Orientadores Acadêmicos, constatamos as dificuldades que essas professoras sentiam frente a atividades de estudo, as dificuldades de formular seu próprio ponto de vista, justificá-lo, compará-lo com outros e modificá-lo, se necessário for. Seu “passado de estudante”, marcado por experiências escolares não educativas (cópias, repetição, passividade, obediência), contribuiu para cristalizar hábitos de estudo que dificultam o aprendizado e o não desenvolvimento de um "método de estudo" próprio e produtivo.

Na realidade, muito pouco se sabe sobre como o adulto aprende, como se dá sua “auto-aprendizagem” e como estuda. As teorias psicológicas da aprendizagem, que tiveram e continuam tendo influência significativa sobre teorias e práticas pedagógicas, têm estudado muito mais a criança do que o adulto:

A experiência adquirida no campo da educação de adultos revelou que os métodos pedagógicos e didáticos para crianças e jovens não se mostraram adequados para adultos: a razão disto é que o *modelo pedagógico* é essencialmente heteronômico, dado que a relação educativa é estabelecida por um controle externo agindo sobre o sujeito, enquanto o *modelo andragógico* é sobretudo “autônômico” e autodirigido (TRINDADE, 1992 apud BELLONI, 1999, p. 31).

Paulo Freire foi um dos poucos que se debruçou sobre a educação do estudante adulto e chegou a desenvolver uma teoria e uma proposta pedagógica. Os professores espanhóis Antônio Corral Iñigo e J. L. Harcía Llamas⁶, do Departamento de Psicología da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) da Espanha, e o francês Gerard Malglaive⁷ vêm realizando estudos neste campo relativamente novo. Os últimos estudos de Jean Piaget, com a contribuição de Rolando Garcia e outros colaboradores, também, trazem contribuição fundamental no que diz respeito à formação de adultos.⁸

Há necessidade, pois, além desses estudos, de se desenvolver metodologias de ensino voltadas para o adulto, de “modelos andragógicos”, de metodologias de ensino mais ativas e baseadas no princípio da autonomia para que possamos superar os modelos behavioristas e instrucionais.

2.3 Teoria da Interação e da Comunicação

Börje Holmberg, em diversos artigos publicados ao longo das décadas de 1970 e 80, foi formulando uma teoria da educação a distância como *conversação dialógica guiada*, orientada para a aprendizagem.

Sua teoria está baseada no estabelecimento de um sentimento de relação pessoal entre o ensino e a aprendizagem, isto é, na motivação do estudante. Pois, no seu entender, quando a conversação presencial não pode ser realizada, é o espírito e a atmosfera da conversação o que pode caracterizar a ação educativa.

O conceito “interação”, então, não é tomado no sentido que é dado pelas teorias cognitivas que estudam a relação sujeito-objeto no processo de aprender, mas muito mais no sentido das relações que se estabelecem no campo do diálogo e da comunicação.

Por isso, o material didático deve ser elaborado de tal maneira que possa desenvolver o gosto pelo estudo e uma motivação favorável, a partir de uma linguagem e conversação que favoreçam os sentimentos dessa relação pessoal.

⁶ CORRAL ÍÑIGO, Antônio. *El funcionamiento cognoscitivo del Adulto: bases para una Psicología de la Educación a Distancia*. Madrid: UNED, 1986; LLAMAS, J. L. *El aprendizaje adulto en un sistema de educación abierto y a distancia*. Madrid: Narcea, 1986.

⁷ MALGLAIVE, Gerard. *Ensinar Adultos*. Porto: Porto, 1995.

⁸ PIAGET, Jean; GARCÍA, Rolando. *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde, 1987.

Esta teoria baseia-se nos seguintes postulados (*apud* GARCÍA ARETIO, 1994, p.72-3):

- o sentimento de que existe uma relação pessoal entre estudantes e professores promove o prazer pelo estudo e a motivação no estudante;
- este sentimento pode ser fomentado por meio do material auto-instrucional bem elaborado e uma adequada comunicação a distância com *feed-back*;
- o prazer intelectual e a motivação pelo estudo são favoráveis à consecução de metas de aprendizagem e no uso de processos e meios adequados a estes fins;
- a atmosfera, a linguagem e as convenções de conversação amistosa favorecem o sentimento de que existe uma relação pessoal de acordo com o primeiro postulado;
- as mensagens enviadas e recebidas em forma de diálogo são compreendidas e retidas com maior facilidade;
- o conceito de conversação pode identificar-se com bons resultados por conta dos meios que a educação a distância dispõe;
- a planificação e o guia de trabalho, realizados pela instituição que ensina, são necessários para o estudo organizado que se caracteriza por uma concepção finalista explícita ou implícita.

No seu entender, o sujeito que estuda "a distância" não está isolado, não é solitário em seu ato de aprender. Há uma instituição que lhe oferece apoio, que o guia e acompanha e estratégias didáticas de comunicação que propiciam o diálogo e a relação pessoal entre alunos e professores, fazendo uso de tecnologias, como o livro didático auto-instrucional e o telefone.

J. A. Bàáth (1984, *apud* GARCÍA ARETIO, 1994, p. 74) é da mesma opinião ao afirmar que qualquer programa de EaD terá êxito se conseguir se adaptar à situação, ao contexto, ao tema, aos objetivos de aprendizagem e ao estudante.

Essa teoria busca superar a clássica metáfora do tubo para a comunicação, segundo a qual “a comunicação é algo que se produz num ponto, é levado por um conduto (ou tubo) e é entregue no outro extremo. Portanto, há um algo que é comunicado e faz parte daquilo que se coloca pelo conduto” (MATURANA; VARELA, 2001, p.218).

Holmberg coloca na relação dialógica entre dois pólos (professor-aluno) o sucesso do processo educativo; o diálogo como algo suficiente na superação das diferenças (professor-aluno), da relação de poder e dominação e das ideologias. Assim, acaba por secundarizar no

diálogo o seu “conteúdo”, os seus fundamentos (ontológicos, epistemológicos e históricos), os valores, as intenções, as determinações e a dimensão cognitiva.

Se a educação tem uma função libertadora (por isso "educação e poder não se desconhecem!"), o diálogo é sua base. Portanto, uma teoria da educação a distância deve ser construída sobre o "como ela conduz ou não a esse diálogo" (PERRATON, 1981).

Portanto, no nosso entender, no processo de comunicação “a distância”, é fundamental considerar toda dinâmica estrutural, a partir de uma perspectiva dialética (histórica, contextualizada e situada), que considere tanto a dimensão semântico-conceitual do que é comunicado como a sociocomunicativa: o “conteúdo” enquanto mediador de uma relação entre falante e ouvinte, envolvendo as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais entre os interlocutores, os diferentes significados que a mensagem pode assumir para eles, a partir de diferenciados contextos e “marcas” em que se colocam enquanto ouvinte-falante, professor-aprendente. Pois, a comunicação na modalidade a distância é “mediatizada” por um conjunto de recursos didáticos e suportes tecnológicos e “diferida no tempo” (os momentos da produção e da co-produção se dão em tempos diferentes).

Certamente a “Teoria da ação comunicativa” de Jürgen Habermas, que analisa as relações sociais a partir do advento da técnica e dos meios de comunicação de massa e a teoria de Mikhail M. Bakhtin, que trabalha com o conceito de “dialogismo” podem ser de grande valia para repensarmos o “modelo” comunicacional a ser construído em cursos a distância. Pois, as teorias construtivistas e sociointeracionistas apresentam um referencial, ainda, muito restrito para o trabalho educacional com adultos.

Desmond J. Keegan, numa publicação posterior (*Theoretical Principles of Distance Education*, 1993), traz um artigo de Michael Moore que discute o conceito de diálogo e de autonomia do estudante apoiando-se na “*Teoria da Distância Transacional*”.

O conceito “transação” (*transaction*) foi utilizado por Dewey e Bentley (1949) para destacar a dinâmica entre o cognoscente (o sujeito com capacidade para) e o conhecido (o objeto do conhecimento). Na Inglaterra do início da década de 1970, esse conceito foi aplicado à educação a distância, numa primeira tentativa de elaboração teórica. Boyd e Apps (1980) o utilizaram, também, para qualificar diferentes ambientes de aprendizagem do adulto.

Michael Moore (2002) utiliza “transação” para representar a dinâmica entre a estrutura dos programas em EaD, o diálogo (professor-tutor-aluno), as mídias e a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem a distância:

a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É essa variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro [...] Em programas mais distantes, onde menos ou pouco diálogo é possível ou permitido, os materiais didáticos são fortemente estruturados de modo a fornecer toda a orientação [...] Por conseguinte, em programas muito distantes, os alunos precisam se responsabilizar por julgar e tomar decisões acerca das estratégias de estudo.

E conclui: “quanto maior a distância transacional, mais o aluno exercerá esta autonomia”. O autor estabelece, então correlação entre “distância transacional” de programas em EaD e a autonomia do aluno: quanto mais estruturado menos diálogo impõe pouco ou nenhum diálogo. Haveria forte relação entre mídias e a estrutura do curso, como se essa fosse determinada por aquelas.

Shin (2002), por considerar impreciso o conceito de interação, ou interatividade e de “distância transacional”, recorre a um novo conceito, *presença transacional*.

2.4 Teoria da “Presença Transacional”⁹

Segundo Shin (2002), esse conceito corresponde ao nível em que o estudante se dá conta (percebe) da disponibilidade¹⁰ de outros atores num contexto de formação a distância e o sentimento de estar em relação com eles (*connectedness*). A presença transacional distingue-se da interação, pois trata-se de “percepção”, não havendo necessidade de realizar a interação.

Shin propõe, então, que, no campo da EaD, centremos as atenções na noção de “relação” mais do que de “inter-relação”, nas relações estudante-professor, estudante-estudante e estudante-instituição. Pois, para ele, o conceito de presença transacional implica que a percepção, desenvolvida pelo estudante acerca da presença de outros atores no contexto da formação,

⁹ Sobre essa conceituação de Shin, contamos com a contribuição do professor Dr. Pierre Gagné, da Télé-université du Québec (Canadá).

¹⁰ « Disponibilidade » significa que se alguém sentir necessidade, pode obtê-la demandando-a, com o caráter afetuoso característico de uma relação interpessoal.

ultrapassa a percepção de sua situação geográfica em relação aos outros (telepresença)¹¹ e de sentimentos de intimidade e de proximidade afetiva (*togetherness*), pelo compartilhamento do tempo ou do espaço (presença social).

O sentimento de estar em relação implica na crença ou na sensação de uma reciprocidade na relação entre duas ou mais partes, e o julgamento de um indivíduo sobre a profundidade de seu engajamento. Esse conceito, assim, nos remete a diferentes campos de estudo: o si mesmo em relação e a interdependência em Psicologia Social, a aprendizagem social em Psicologia da Aprendizagem, o construtivismo no modelo pedagógico e a integração social e escolar em pesquisas sobre evasão.

Por quê o conceito de presença transacional? Shin aponta algumas das vantagens em sua utilização :

- permite sondar um vínculo invisível entre os estudantes e os outros atores implicados num contexto de formação a distância;
- completa o conceito de interação, que enfoca as atividades entre dois ou mais sujeitos, fazendo referência muito mais às percepções e ao estado de espírito do estudante;
- pode ajudar na compreensão dos fenômenos frequentemente observados na EaD, tais como o isolamento, a distância psicológica, a falta de relacionamento ou de sentimento de estar em relação.

Em síntese, a presença transacional corresponderia ao nível de percepção que o estudante tem em relação à disponibilidade do professor, dos colegas e da instituição, como, também, do sentimento de estar em relação com os outros.

¹¹ A *telepresença* é um conceito que implica a utilização tecnológica para estabelecer a sensação de presença ou de espaço compartilhado entre sujeitos de um grupo, geograficamente isolados. Na EaD, Mason (1995 apud SHIN, 2002) fala de telepresença desincarnada e considera que ela pode levar os estudantes a se concentrarem mais sobre o conteúdo do que sobre as formalidades da comunicação. Para McLelland (1996, 1997 apud SHIN, 2002), a telepresença, oferecendo a sensação de presença, torna menos importante a ausência física no contexto da EaD. Os esforços levam, sobretudo, para a maximização das capacidades das mídias em criar a percepção da presença de outros participantes.

Essas diferentes “teorias” na EaD encontram-se em construção. Elas têm servido de apoio à proposta de cursos a distância, permitindo que se trabalhe relativamente bem as dimensões psicopedagógica e cognitiva da aprendizagem, mas são frágeis, como afirma Keegan (1983):

El problema de la educación a distancia se ha vuelto complicado por culpa de la tácita presunción de que sabemos lo que es. La mayor parte del esfuerzo desplegado en este campo ha sido de tipo práctico, utilitario o mecánico y se ha concentrado en la logística de la empresa. Así que tenemos mucha información sobre los estudiantes: su historia, sus motivaciones para estudiar a distancia, su progreso relativo. Ha habido mucha discusión sobre la producción de materiales, la elección del medio, la distribución de materiales, el significado de la evaluación de los estudiantes. Pero las bases teóricas de la educación a distancia son frágiles (apud GARCÍA ARETIO, 1994, p. 65). Grifo nosso

Segundo Tozzi (2001), que realizou estudo bibliográfico sobre os modelos tutoriais da Open, UNED e da Téluq, neles estariam muito presentes os elementos das concepções humanista, cognitivista e condutista. O tutor é tido como elo de ligação entre o estudante e o material didático, com função facilitadora da aprendizagem. Os métodos são condutistas, pois, a resposta que se exige do estudante é sobre o estímulo fornecido pelo material didático.

Segundo Oliveira (2002), em seu estudo sobre os “modelos” de tutoria que estão sendo implementados pelas universidades públicas brasileiras, na maioria dos projetos há uma preocupação em definir linearmente as funções dos tutores, uma vez que se preocupam com a estrutura de tutoria ao invés de descrever com maior profundidade a concepção de tutoria. Em alguns casos, é possível verificar que a função de tutor se funde com atividades descritas passo-a-passo, por meio dos “guias metodológicos”, com tarefas a serem executadas em tempo e locais predeterminados. Além disso, são sistemas extremamente complexos, uma vez que existem categorias, coordenações e supervisões que diferenciam e hierarquizam o sistema de tutoria (professor-tutor, monitor, tutor presencial, tutor virtual, tutor eletrônico), predominando uma visão do tipo fordista e empresarial.

3 – Em busca de novas práticas “tutoriais”

Estamos vivendo novos tempos e novas teorias estão sendo elaboradas a partir das anteriores. Inúmeras e valiosas são as contribuições das pesquisas contemporâneas nos campos, por exemplo, da Física Quântica e da Biologia como nos campos da Psicologia, da Neurologia e das pesquisas sobre Inteligências Múltiplas. Teorias que colocam a vida no centro, que sustentam a

não separação sujeito-meio e sujeito-objeto, que enfatizam a interação da realidade com o observador e da inter-relação entre aspectos como aprendizagem, cognição e vida, que afirmam que “mudanças no fazer implicam mudanças no ser”.

É aqui que surge mais um desafio para a EaD. Como dar conta de uma "organização de apoio" que atinge milhares de estudantes calcada nesses novos enfoques? Diante da complexidade das bases epistemológicas da "organização" de um sistema de Educação a Distância, como construir práticas dialógicas e de construção da autonomia?

Alimentada pela perspectiva interacionista, a instituição educativa passa a se preocupar sobre processos, sobre a aprendizagem e não sobre produtos e resultados ou simplesmente armazenando volume cada vez maior de informações. O "papel" do professor, então, toma outra direção e sentido, não se limitando ao de "transmitir" ou "reproduzir" informações, disponibilizando textos (impressos e/ou veiculados pela internet).

Pedro Demo (1998, p. 55) define o papel desse “novo” professor, de "*teor maiêutico*", e que ele chama de "profissional dos profissionais" e de "especialista da aprendizagem", apontando como suas “qualidades”, ser capaz de:

- a- garantir a evolução adequada da aprendizagem do aprendente;
- b- propor modos de sustentar processos precários de aprendizagem;
- c- praticar, com cada aprendente, na medida do possível, um relacionamento individualizado, tendo em vista o bom desempenho;
- d- traduzir para o aprendente a abrangência do desafio da aprendizagem, de estilo interdisciplinar e totalizante;
- e- manter diagnósticos sempre atualizados sobre a aprendizagem do aprendente, para, com isto na mão, sustentar o desempenho.

A aprendizagem, portanto, não é um processo que ocorre "a distância", afastado da relação com o outro, sem a interação e a convivência e portanto, “solitária”. Segundo Maraschin (2000), apoiando-se em Maturana (1993), sem o encontro, sem a possibilidade da convivência não há aprendizagem, pois esta ocorre não quando há mudanças de comportamento, mas quando há mudança estrutural da convivência. Numa concepção dialética, é um processo individual/coletivo, solitário/solidário em que não há pólos em simples oposição, excluindo-se,

negando-se, mas pólos que se completam, se determinam, se transformam mutuamente e se auto-organizam.

A aprendizagem pode "transpor a distância temporal ou espacial" fazendo recursos às tecnologias "unidirecionais" (um-a-um, um-em-muitos), como o livro, o telefone ou à tecnologia digital que é "multidirecional" (todos-todos), eliminando a distância ou construindo interações diferentes daquelas presenciais. Mas, muito mais do que recorrendo à mediação tecnológica, é a relação humana, o encontro com o(s) outro(s) que possibilita ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são processos "presenciais", exigem o encontro, a troca, a co-operação, a co-laboração, e podem ocorrer mesmo os sujeitos estando "a distância".

"Presencialidade" pode significar, também, "estar juntos virtualmente". O espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à construção de "redes de aprendizagem", em que professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam entre si. Essa diferenciação entre educação a distância e presencial é meramente retórica, não faz mais sentido.

Ambos buscam a inter-relação, o encontro, fazendo uso dos mais diferentes meios e ocorrendo em espaços e tempos diferenciados. Não importa, o que se busca são processos educativos por meios comunicacionais que possibilitem a troca, o diálogo e a mudança.

No nosso entender, qualquer projeto pedagógico de um sistema a distância ou de um curso a distância, antes de delinear os aspectos operativos e organizacionais da ação educativa, deve explicitar seus fundamentos ontológicos (do que "é", ou expressas no "princípio da razão", para compreender a totalidade da realidade), mas sobretudo os epistemológicos (como se dá o processo de ensino e de aprendizagem?), axiológicos (para quê, em que direção, com que valores?), históricos e políticos (em que contexto? Para quem? Que sociedade se quer construir?).

São os "contextos" educacionais, políticos, econômicos e culturais (sempre históricos), as condições objetivas e subjetivas vivenciadas pelas equipes e instituições educativas que produzem ou levam à escolha de determinada abordagem.

Em segundo lugar, a construção de uma teoria é resultado de processo dialético entre prática e teoria, entre o fazer e a reflexão sobre a ação realizada ou que está sendo realizada (*epistemologia da prática*). Em outras palavras, mediante a investigação, a partir do questionamento reconstrutivo, em atitude de autocrítica e de abertura, desconstruindo verdades ou mitos. E nesse aspecto, muito pouco caminhamos.

De fato, as pesquisas no campo da EaD têm vida nova, são incipientes e o que se produziu não é teoricamente muito significativo. Segundo Murgatroyd (1989, apud GARCÍA ARETIO, 1994, p. 583),

A maior parte da investigação e documentação relativas à gestão administrativa da Educação a Distância é descritiva, prescritiva e especulativa ou muito centrada sobre uma questão muito pequena da prática da gestão.

Jocelyn Calvert (1990, *apud* MARTÍN RODRIGUEZ, 1993, p. 9) afirma que “a maior parte do que se publicou em EaD não é pesquisa”, pois se reduz a aspectos meramente descritivos, sem chegar aos analíticos. A esta mesma constatação chegou Martín Rodriguez (1993) ao fazer uma revisão do que se publicou no mundo ibero-americano sobre EaD, acrescentou que a pesquisa sobre esta modalidade é pouco relevante e com reduzida aplicação.

Portanto, necessitamos realizar pesquisas em EaD com significância teórica e nos processos formativos de recursos humanos para atuar na EaD torna-se imprescindível que, além de estudos sobre metacognição, sejam estudadas em profundidade teorias como as construtivistas e sociointeracionistas se quisermos, por exemplo, que os orientadores acadêmicos atuem não como simples “motivadores” ou “facilitadores” da aprendizagem, mas como mediadores e educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Kátia Morosov. *Fundamentos de Educação a Distância. Guia Didático*. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2001. Mimeografado.

ARREDONDO, S.C. La Necesaria Formacion Específica del Profesor Tutor. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior a Distancia*; Vol.VII nº 02 - p.107/116 .MADRID: UNED, Maio,1995.

ARRUDA, A.L.G. *Andragogia: Modelo de Aprendizagem de Adultos*. Cuiabá: UFMT,2000. (Texto apresentado no Minicurso com o mesmo título, no Seminário de Educação 2000 da UFMT).

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

COLAS SÁNZ, Eloisa. La tutoria en la enseñanza a distancia: una investigacion en el CIDEAD - Centro para la Innovacion y Desarrollo de la Educacion a Distancia. *Revista RED*, Madrid: CIDEAD, mar./abr. 1991.

DEMO, Pedro. *Questões para Teleducação*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998.

DESCHÊNES, A. J.; LEBEL, C. La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. In: DESCHÊNES, A. J. (Org.). *Introduction à la formation à distance*. Québec (Canadá): télé-université, 1994. p. 3-43.

DESLISE, R. et al. *Le tutorat comme formule de support à l'apprentissage à la Télé-université*. Sainte-Foy (Québec, Canadá), 1985. Document de travail.

GANGÉ, Pierre et al. L'encadrement des études à distance par des personnes tutrices: qu'en pensent les étudiants? *Revue du Conseil Québécois de la Formation à Distance*, 2001. p. 59-83.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. *Educación a Distancia Hoy*. Madrid: UNED, 1994.

HERNÁNDEZ GALLARDO, Sara Catalina. *O processo da avaliação dinâmica e a metacognição*. Palestra proferida no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, ago 2002.

IÑIGO, A .C.; LEON P.P. *La Funcion del Tutor: la Orientacion*. 2. ed. Madrid: UNED,1991. (Estudios de Educacion a Distancia/1; El Modelo Español de Educacion Superior a Distancia en la UNED).

KEEGAN, Desmond J. *Six Distance Education Theorists*. Hagen (Alemanha): ZIFF, 1983.

LLAMAS, J.L.G.; MARTÍNEZ MEDIANO, Catalina. *Valoracion de La Funcion Tutorial en la UNED*. Madrid: UNED. s.d.

MAGGIO, Mariana. O tutor na Educação a Distância. In: LITWIN, Edith (Org.). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. S. Porto Alegre: Artmed, 2001 p. 93-110.

MARTÍNEZ MEDIANO, Catalina. *Los Sistemas de Educacion Superior a Distancia: La Practica Tutorial en la UNED*. Madrid: UNED,1988.

_____. *El Sistema Tutorial y El Profesor Tutor de La UNED*. Madrid: UNED, s.d. Facultad de Educacion; Depto. de Metodos e Investigaciín y Diagnóstico en Educacion.

MARTÍN RODRIGUEZ, Eustáquio. La investigación sobre Educación a Distancia en el Ambito Iberoamericano: sus características, avances y retos. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior a Distancia*. Madrid: UNED, vol VI, n. 1, ouct. 1993.

MOORE, Michael. Teoria da Distância Transacional. In : KEEGAN, D. *Theoretical Principles of Distance Education*. London : Routledge, 1993, p. 22-38. Trad. De Wilson Azevedo. Publicado em Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distsância. www.abed.org.br/publique.

MOURA, Eliane das Neves. *A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: percepções dos sujeitos envolvidos no processo*. Dissertação, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2002.

MURGATROYD, S. Bussiness, Education and Distance Education. *The American Journal of Bussiness Education*, 4 (1), 1990. p. 39-52.

NEAD/UFMT. Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da Modalidade a Distância – Projeto de Expansão; NEAD/IE/UFMT, 1999.

NEDER, M.L.C. *Educação Aberta e a Distância: concepções e modelos*. 1. Fascículo do Curso de Especialização em EAD para Formação de Orientadores Acadêmicos. Cuiabá: UFMT, 1999.

OLIVEIRA, Gleyva Maria S. de. *O perfil de tutoria nos projetos de cursos a distância voltados para a formação de professores do Ensino Fundamental*. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2003.

PRETI, Oreste (Org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT,1996.

_____(Org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano,2000.

SEBASTIÁN RAMOS, Araceli. *Las funciones docentes del profesor de la UNED: programación y evaluación*. Madrid: ICE/UNED, 1990.

SERRANO, G.P. El professor-tutor: perspectiva humana de la Educacion a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior a Distancia*. Madrid: UNED, vol. VI, n. 2, fev. 1994. p.67-95.

SHIN, Namin. Beyond Interaction : the relational construct of «Transaction Presence». *Open Learning*, v. 17, n. 2, 2002. p. 121-137.

SILVA, M.G.O. *A Visão que o Orientador tem sobre o seu Próprio Trabalho*. Monografia apresentada para conclusão de Curso de Especialização para Formação de Orientadores Acadêmicos. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1997.

TOZZI, Jocelita Giordani. *O serviço de Orientação Acadêmica na Licenciatura Plena em Educação Básica, modalidade a distância: um estudo de caso*. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2001. Monografia.

BIBLIOGRAFIA GERAL SOBRE TUTORIA

Obras completas

BURGE, E. J. et al. *Mediation in Distance Learning: an Investigation of the Role of Tutoring*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, JUN. 1991.

CARON, Marcelle (red.). *Les Tâches de Tutorat: la rétroaction écrit*. Saint-Foy: Télé-université du Québec, jan. 1991.

_____ (red.). *Les Tâches de Tutorat: l'entretien téléphonique individuel*. Saint-Foy: Télé-université du Québec, jan. 1991.

COLAS SANZ, Eloísa. *La tutoria en la enseñanza a distancia: una investigación en el CIDEAD – Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia*. Madrid, [s.n., s.d.]. Informes.

CORMIER, Roger A. et al. *Vers une problématique concernant le personnel de support dans un system multi-media de formation à distance*. Saint-Foy: Télé-université du Québec, nov. 1975. Documents de Recherche sur la Formation à Distance.

DESCHÊNES, André-Jacques (Org.). *Le tuteur – la tutrice et le développement de l'autonomie de l'étudiant à distance*. Manuel d'apprentissage. Deuxième cycle. Université du Québec/Télé-univresité. Saint-Foy (Québec), Canadá, 1995. La formation à distance maintenant.

IÑIGO, A .C.; LEON P.P. *La Funcion del Tutor: la Orientacion*. 2. ed. Madrid: UNED,1991. Estudios de Educacion a Distancia, n. 1 - El Modelo Español de Educacion Superior a Distancia en la UNED.

LAURENT, Jeannine et al. *Le tutorat: un office de médiation controversé*. Saint-Foy: Télé-université du Québec, mai 1992.

MARTINS, Onilza Borges. *Teoria e Prática Tutorial em EaD*. Curitiba: IBPG, 2002. (Coleção EaD, n. 2).

MEDIANO, Catalina Martinez. *Los Sistemas de Educacion Superior a Distancia: La practica tutorial de la UNED*. Madrid: ICE/Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 1988. (Estudios de Educacion a Distancia, 4).

_____ *El sistema tutorial y el profesor tutor de la UNED*. Madrid: Facultad de Educación, Depto de Métodos E investigación y Diagnóstico en Educación, 1995.

MICHAUD, Bernard et al. *Le TUTORAT comme mode d'intervention péadagogique dans les support à l'apprentissage à la Télé-université*. Saint-Foy: Télé-université du Québec, août 1986.

SEBASTIÁN RAMOS, Araceli. *Las funciones docentes del professor de la Uned: programacion y evaluacion*. ICE/UNED/MADRID, 1990

VARGAS, Domingos Jarí. *A Orientação Acadêmica: o trabalho do leitor intermediário*. Cuiabá: UNICEN, 2002.

Artigos, Capítulos de obras, Documentos e textos

ABADIA, A.F. & COLLAZO, C.M. Valoración de la UNED por sus alumnos: los profesores-tutores. In: _____. *Sociología del estudiantado y rendimiento académico*. Estudios de Educación a Distancia. ICE/Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1994

AGUILAR, Cristiane F. de et al. Desafios na formação de tutores sociointeracionistas para EAD. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, v. 5, n. 1, maio 2002, p. 41-6.

ALONSO, Kátia M. *La tutoría: el análisis de cuatro obras sobre la educación a distancia: ¿cuales las perspectivas propuestas*. Trabajo de la asignatura: la educación a distancia, fundamentos, estructuras, posibilidades y métodos de investigaciones. UNED, Madrid, 1995

ALVAREZ, Maria Antonia. Potencial Educativo de la UNED: El sistema tutorial de la UNED. In: _____. *Destrezas de Lectura*. Estudios de Educación a Distancia/11.ICE/Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1989

ARREDONDO, S. C. La necesaria formación específica del profesor tutor. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, v. VII, n. 2, maio 1995. p. 107-116.

BELLONI, Maria Luiza. Profesor coletivo: quem encina a distância? In: _____. *Educação a Distância*. Campinas, SP.: Autores Associados, 1999. p. 79-89.

BLACK, Joyce E. Faculty Support for university distance education. *Journal of distance education*. Revue de l'éducation à distance. vol. VII. N. 2. Fall/automne., Ottawa/Ontário, Canadá, 1982

BOTTINELLI, Cristina A. Seró de. El protagonismo del tutor. *Temas y Propuestas*, Buenos Aires, año 5, n. 11, octubre 1996. p. 16-23.

BURT, Gordon. Calidad de los tutores en las Escuelas Residenciales: un análisis estadístico. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 1, n. 2, diciembre 1998. p. 25-51.

CARVALHO, Maria Alice Pessanha et al. Elementos fundamentais para o desenvolvimento de ambientes construtivistas de aprendizagem a distância. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 26, n. 142, p. 3-10, jul./set. 1998.

DEMO, Pedro. Professor. In: _____. *Questões para a Teleducação*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1998. p. 167-203.

DESCHENES, André-Jacques. La autonomía y el apoyo al estudiante. In: La formación a distancia ahora. Guía del estudiante. Adaptado para Teleduc por Francisco Garcés y Beatriz Contreras. Télé-université. Saint-Foy. Québec, Canadá, 1993

_____. La conception du support à l'apprentissage dans de activités de formation à distance. Manuel d'apprentissage. Deuxième cycle. Université du Québec/Télé-université. Saint-Foy (Québec), Canadá, 1995

_____. Un résumé du texte La conception du support à l'apprentissage dans une activité de formation à distance. Manuel d'apprentissage. Deuxième cycle. Université du Québec/Télé-université. Saint-Foy (Québec), Canadá, 1995

DOMINGO, Araceli O. Algunas consideraciones sobre el sistema tutorial de la Uned. Seminario de tutores de derecho internacional privado. Madrid: UNED. s.d.

FAINHOLO, Beatriz. La tutoria en la educación a distancia: problemas y recomendaciones. *Tecnología Educativa*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 136-37, p. 39-41, maio/ago. 1997.

GAGNÉ, Pierre. Le support à l'étudiant. In: Pédagogie et formation à distance. Télé-université. Saint-Foy, Québec, Canadá, 1992

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. La acción tutorial en la enseñanza a distancia. In: _____. *Educación a Distancia Hoy*. Madrid: UNED, 1994. p. 291-342.

_____ El contraste de hipótesis: Relación con tutores, compañeros y centro asociado. In: Rendimiento académico y abandono en la Educación Superior a Distancia. Estudios de Educación a Distancia/10. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1988

GLIKMAN, Viviane. Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines. *Éducation Permanente*, n. 152, 3. trim, 2002. p. 55-69. (Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation).

GOMES, Carmenísia Jacobina Aires. *O significado e a prática da tutoria*: registros iniciais de uma experiência. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Capturado em 1999.

GOMES, Rita de Cássia G. et al. Sistemas de acompanhamento aos alunos a distância: aspecto fundamental no ensino-aprendizagem por Internet. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, v. 5, n. 1, maio 2002, p. 47-54.

GUIDE Administratif de la Personne Tutrice. Université du Québec, nov. 1999.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica*: educação a distância alternativa. Campinas, SP.: Papirus, 1994.

HENRI, France; KAYE, Anthony. Les Formules d'encadrement. In: _____. *Le Savoir à domicile*: pédagogie et problématique e la Formation à Distance. Sainte-Foy, Québec (Canadá): Télé-université, 1985. p. 179-203.

HOTE, Richard. Encadrement assisté par ordinateur et formation à distance. *Journal of distance Education*. Revue de l'éducation à distance. vol. VIII. n. 2. Fall/automne, Ottawa/ Ontário, Canadá, 1993

ÍÑIGO A. C & LÉON P. P. La función del tutor. In: _____. *El modelo español de educación superior a distancia*: La UNED. Estudios de Educación a Distancia/1.ICE/Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1991

JUSTE, Ramon Perez (Org). La orientación como medio. In: _____. *Estudios sobre el curso de acceso a la UNED para mayores de 25 años*. Estudios de educación a distancia, n. 15. ICE/Universidad de Educación a Distancia. Madrid, 1992

_____ El profesor tutor: criterios docentes. In: _____. *Estudios sobre el curso de acceso a la UNED para mayores de 25 años*. Estudios de educación a distancia, n. 15. ICE/Universidad de educación a distancia. Madrid, 1992

_____ La actividad docente del profesor tutor. In: _____. *Estudios sobre el curso de acceso a la UNED para mayores de 25 años*. Estudios de educación a distancia, n.15. ICE/Universidad de educación a distancia. Madrid, 1992

_____ La figura del tutor. In: _____. *Estudios sobre el curso de acceso a la UNED para mayores de 25 años*. Estudios de educación a distancia, n. 15. ICE/Universidad de educación a distancia. Madrid, 1992

_____. Propuesta de orientación académica para alumnos del CAD de la UNED en los centros penitenciarios. In: _____. *Estudios sobre el curso de acceso a la UNED para mayores de 25 años*. Estudios de educación a distancia, n. 15. ICE/Universidad de educación a distancia. Madrid, 1992

_____. La necesaria formación específica del profesor tutor. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. vol. VII, n. 2. Uned/Madrid, Mayo, 1995

LANDIM, Claudia M. das Mercês P. Ferreira. Acompanhamento e tutoria em Educação à Distância. In: _____. *Educação à Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s.n.]. 1997. p.125-142.

_____. Diferenças entre a docência presencial e a tutoria na Educação a Distância. In: Educação a Distância. In: _____. *Educação à Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s.n.]. 1997.

LAURENT, Jeannine. *Étude sur les coûts d'encadrement: les relations entre les formules d'encadrement et la répartition de certains coûts d'encadrement*. Saint-Foy: Télé-université du Québec, nov. 1989.

LEBEL, Celine. Le support à l'étudiant em enseignement à distance. *Journal of distance education /Revue de l'enseignement à distance*. vol. IV. n. 2. Fall/automne, Canadá, 1989

_____. El apoyo al estudiant en enseñanza a distancia. In: La formación a distancia ahora. Documento de referencia adaptado para Teleduc por Francisco Garcés y Beatriz Contreras. Télé-université. Saint-Foy. Québec, Canadá, 1993

LLAMAS, José Luís G. & MEDIANO, Catalina M.. Valoración de la función tutorial en la UNED. Madrid: UNED. s.d.

LLAMAS, José Luís G. & MEDIANO, Catalina M.. El apoyo tutorial en la educación superior a distancia. *Bordon*. vol. 41, n. 3, 1985

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110.

MAIA, Nelly Alleotti. A tutoria e a avaliação: duas questões críticas no ensino a distância. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, out./dez. 1998, p. 473-474.

MUGRIDGE, I & KAUFMAND. Student Support. In: _____. *Distance Education in Canada*. Canada: Croon Helm, 1986

NEDER, Maria Lúcia C. A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, Oreste (Or.). *Educação a Distância: construindo significados*. Brasília: Plano, 2000. p. 105-123.

PINEDO, Henry Vergara. El rol del tutor y las estrategias dialógicas. Facultad de ciencias sociales y humanas Unisur. Santafé de Bogotá. Colombia - *Horizonte: una mirada a la distancia*. Quindío (Colombia), año 1, n. 1, marzo 1986.

PRETI, Oreste. A tutoria. In: _____ (Org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 42-46.

_____. *De professora à Orientadora Acadêmica: uma travessia nada fácil*. Cuiabá: NEAD, 1996. Mimeografado

_____. *Apoio à aprendizagem: o orientador acadêmico*. Brasília: SEED/MEC, maio 2002. Programa "Salto para o futuro".

_____. *Sobre a Orientação Acadêmica*. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2002. Mimeografado.

RIBEIRO, Antônia Maria Coelho; NEVES, Maria Cristina Baeta. A tutoria. In: SENAC (Ed.). *A aprendizagem e a Tutoria*. Vol. 4 – S.I.:Senac, 2000. p. 57-84.

SALAZAR M., Horacio. El apoyo a los estudiantes a distancia. *Horizonte: una mirada a la distancia*. Quindío (Colombia), año 1, n. 1, marzo 1986. p. 29-34.

SANZ, Eloisa Colás. La tutoria en la enseñanza a distancia. *Revista de Educación a Distancia*. ICE/UNED/MADRID, 1990.

SERRANO, Glória Pérez. El professor-tutor: perspectiva humana de la educacion a distancia. *Revista iberoamericana de educación superior a distancia*, v. VI, n. 2, feb. 1994. p. 67-95.

TENORIO, Piedad Granados. Las tutorias. In: _____. *Abandono de estudios en las facultades de letras de la Uned*. Estudios de Educacion a Distancia, n.17. ICE/Universidade Nacional de Educacion a Distancia. Madrid, 1992

TOURNIER, Michèle. Le tutorat. In: _____. *Typologie des formules pédagogiques*. Direction Générale de l'enseignement collégial du Ministère de l'éducation. Service general dès communications du Ministère de l'Éducation. Québec, Canadá, 1978

TUTOR. O que é isto? Se tem professor, é ensino presencial. In: Quem tem medo do ensino a distância? *Revista Educação a Distância*, n. 7-8, INED/IBASE, 1996

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. NEAD. *Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica 1ª a 4ª série do 1º grau, através da modalidade de Educação a Distância*. 2. ed. Cuiabá: Editora Universitária/UFMT, 1996. (Organização e características da orientação acadêmica no curso: modalidades de orientação, tarefas básicas do orientado, critérios para indicação de orientadores acadêmicos, meios a serem utilizados na orientação acadêmica).

UNIVERSIDAD NACIONAL A DISTANCIA. Instituto Universitario de Educación a Distancia. *La educación a Distancia: curso para profesores tutores*. Curso 1994-1995. Madrid: UNED, s.d.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado. *Boletín Informativo de Profesores Tutores*. Madrid, Curso 1993-94, n. 1 (Anexo), febrero 1994.

VERTECHHI, Benedetto. La Valutazione consente l'incremento delle interazioni nell'istruzione a distanza. In: _____. Elementi d'una teoria dell'istruzione a distanza. *Istruzione a Distanza*, anno IX, n. 8-9, maggio-dicembre, 1997. p. 37-55. (Serie Monográfica, 1)

Exposições em Seminários e Congressos

LIMA, Rosângela M. R. Mapeamento da realidade vivida pelos orientadores acadêmicos do curso de licenciatura plena em educação básica de 1ª a 4ª série através da modalidade a distância oferecida pelo Instituto de Educação da UFMT. Anais Seminário de Educação 2001. Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá, 2001

MOURA, Eliane N. & COX, Maria Inês P. O momento da orientação na EAD: percepção dos atores sociais. Anais Seminário de Educação 2001. Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá, 2001

OLIVERIA, Gleyva Maria Simões de. O perfil de tutoria dos projetos de cursos de Formação de Professores de Ensino Fundamental de Instituições Públicas de Ensino Superior por meio da modalidade a distância. *Seminário Educação 2002*,

PRETI, João Paulo & SOBRAL, João Bosco M. Cursos educacionais a distância: avaliação e acompanhamento de estudante através de inteligência artificial e agente móveis. Anais Seminário de Educação 2001. Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá, 2001

PRETI, Oreste. *A experiência do NEAD na formação de Orientadores Acadêmicos*. I Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Petrópolis, RJ. 26-28/03/2002.

_____. *O Orientador Acadêmico em busca de identidade*. Seminário Educação 2002

_____. Sistemas tutoriais: um estudo comparativo de concepções e práticas em cursos oferecidos pelas Instituições do Programa CAERENAD. Seminário Educação 2002

RODRIGO GARRIDO et al. *Chile: el modelo tutorial*. III Jorandas de Educación a Distancia –Mercosur 99. Organizadas por el CREAD, Universidad de Los Lagos, Osorno (Chile), 30 set. al 2 oct. 1999.

Sistemas Tutores Inteligentes: abordagem tradicional y abordagem de agentes. XIII SBIA. Simpósio Brasileiro de Inteligência Artificial. SBC/Sociedade Brasileira de Computação. Tutorial T6. Curitiba, 1996

SILVA, Eladyr M. N. As tecnologias de informação e de comunicação e a dinâmica de relações tutoriais em educação a distância. Anais Seminário de Educação 2001. Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá, 2001

TOZZI, Jocelita G. & BLANSKI, Dirceu. O serviço de orientação acadêmica no curso de licenciatura plena em educação básica do NEAD/UFMT em Alta Floresta/MT: Um estudo de caso. Anais Seminário de Educação 2001. Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá, 2001

Teses

SILVA, Eladyr M. Norberto da. *Tutor's Identify Formation and Community of Practice Construction: a case study of a Distance Education Programme in Brazil*. Tese de Doutorado, Open University, jun. 2003.

Dissertações de Mestrado

CRAWFORD, Gail. *Special Topics: Tutoring and Student Support in Distance Education and Training*. Canadá: Athabasca University, 1998. Master of Distance Education.

MOURA, Eliane das Neves. *A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: percepções dos sujeitos envolvidos no processo*. Dissertação, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2002.

VARGAS, Domingos Jarí. *A Orientação Acadêmica: o trabalho do leitor intermediário*. Cuiabá: UNIC, maio 2002.

Monografias de pós-graduação lato sensu

ALEXANDRE, Ivone Jesus. Análise da função do orientador acadêmico no projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1^a a 4^a series, diante dos conceitos e pré-conceitos dos acadêmicos. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

APOLICARPOS, Maria Aparecida de Assunção. O Verdadeiro Papel da Orientação Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica na Educação a Distância. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

APONE, Izabel Aparecida Rosa. Importância da Orientação Acadêmica para o Curso de Licenciatura em Educação Básica de 1ª a 4ª séries. Modalidade a Distância. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

ARAÚJO, Íris Helena Ribeiro de. Orientação acadêmica na modalidade de Educação Aberta e a Distância. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

ARRUDA, Ailson Benedito Alves de. A orientação acadêmica no centro de apoio. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

CHROSTONSKI, Joice V. A relação entre orientadores e acadêmicos na modalidade de educação a distância na perspectiva do acadêmico. 1997. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 1997.

DIAS, Izabel Silveira. A Relação Orientador/Orientando e a Dimensão Afetiva na EAD nos municípios de Campinápolis, Nova Xavantina e Novo São Joaquim – Pólo Pedagógico de Nova Xavantina – MT. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

DONADIA, Maria Dulce Angeli. A importância da relação afetiva entre orientador e orientando. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

ELOY, Maria Auxiliadora Leite. O Sistema de Orientação Acadêmica na Proposta Curricular em EAD. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

FERREIRA, Maria Luiza Domingues. A Educação em Valores Humanos: os orientadores acadêmicos do Pólo de Juína frente a um novo grupo de trabalho. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

FURINI, Glades. O Papel do Orientador Acadêmico na Educação a Distância. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

HERNANDES, Iene Aparecida de Souza. orientação acadêmica em ead: proposta e realidade. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

KAMAZAKI, Mario Toshio. O orientador acadêmico: uma avaliação de suas funções. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

LOPES, Eunice José de Oliveira Risério. “O Papel do orientador Acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª série, na formação dos acadêmicos do município de Jauru”. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

MACHADO, Nilda da Luz. Orientação acadêmica: a relação professor – aluno no processo ensino aprendizagem. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

MULLER, Glades. A importância do orientador acadêmico “in loco” no curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª séries. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

PANGONI, Paulo Celso. Características e concepções do orientador acadêmico. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.

- PASCOSKI, Maria Aparecida. pré-configurações sobre a atividade profissional do orientador acadêmico do Pólo de Juara, MT. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.
- PINHEIRO, José Aldair . A afetividade na relação aluno/orientador acadêmico do NEAD. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.
- RAMOS, Adir Voltoline. A Prática Pedagógica do Orientador acadêmico. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.
- SCHUSSLER, Dolores. Orientação acadêmica no curso de licenciatura plena em educação básica 1ª a 4ª séries – EAD – UFMT, e sob a ótica do acadêmico centro de apoio de Tapuarh/MT. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.
- SILVA, MARLENE G. O. A visão que o orientador tem do seu próprio trabalho. 1997. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 1997.
- SILVA, Silvane Eloiza Pereira da. Orientação acadêmica: a importância da afetividade do orientador no processo de orientação. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.
- SOUZA, Lenilda Roberto de. O Papel do orientador acadêmico em educação a distancia. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.
- TOZZI, Jocelita Giordani. O serviço de orientação acadêmica na licenciatura plena em educação básica – modalidade a distância: um estudo de caso. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.
- ZAMPIROLO, Odila Maria. Orientador acadêmico: o espiral construtor e dinamizador na EAD. 2002. Monografia (Especialização) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, MT. 2002.