

Princípios da performance pedagógica do tutor: ensino-aprendizagem criativo

Principles of the tutor's pedagogical performance: creative teaching-learning

Principios de actuación pedagógica del tutor: proceso creativo de enseñanza-aprendizaje

Rogério Tubias Schraiber ¹

Elena Maria Mallmann ²

¹ Professor do ensino médio da rede pública do Rio Grande do Sul, em Santa Maria, e tutor do projeto Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Educação. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6618-4530>

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pós-doutora em Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7611-3904>

Recebido para publicação em: 22.11.2021

Aprovado em: 4.2.2021

Resumo

Este artigo aborda os princípios da performance pedagógica de um grupo de tutores da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria, capazes de potencializar ensino-aprendizagem criativo. A metodologia é o estudo de caso, com dados analisados pela análise textual discursiva, resultando nas categorias: fluência tecnológico-pedagógica; criatividade, habilidades sociais educativas, interação e colaboração; e presencialidade. Conclui-se que essas categorias permitem estratégias pedagógicas e constituem os princípios potencializadores do ensino-aprendizagem criativo.

Palavras-chave: performance pedagógica; tutoria; ensino-aprendizagem criativo; educação a distância.

Abstract

This article addresses the principles of pedagogical performance of a group of tutors from Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria, capable of enhancing the creative teaching-learning. The methodology used is the case study, with data analyzed by textual-discursive analysis, which resulted in the following categories: technological-pedagogical fluency; creativity, educational social skills, interaction and collaboration; and presentiality. It is concluded that these categories allow pedagogical strategies and make up the enhancing principles of creative teaching-learning.

Keywords: pedagogical performance; tutoring; creative teaching-learning; distance education

Resumen

Este artículo aborda los principios de actuación pedagógica de un grupo de tutores de la Universidad Abierta de Brasil/ Universidad Federal de Santa Maria, capaces de potenciar el proceso creativo de enseñanza-aprendizaje. La metodología es el estudio de caso, con datos analizados mediante el análisis del discurso textual, dando lugar a las categorías: fluidez tecnológico-pedagógica; creatividad, habilidades sociales educativas, interacción y colaboración; y presencialidad. Se concluye que estas categorías posibilitan las estrategias pedagógicas y constituyen los principios potenciadores del proceso creativo de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: actuación pedagógica; tutoría; proceso creativo de enseñanza-aprendizaje; educación a distancia.

Introdução

Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de 2015 a 2018, esta pesquisa de doutorado, cujos resultados parciais já compartilhamos em Schraiber e Mallmann (2018b), agora é rearticulada nesta síntese mais completa, mantendo o foco no contexto da tutoria na educação a distância (EAD). O grupo de tutores de cursos de pós-graduação, em nível de especialização da Universidade Aberta do Brasil (UAB)-UFSM, segue sendo o público entrevistado. Com o tema, a Performance Pedagógica do Tutor (PPT), adotamos a pergunta “como a PPT potencializa o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem criativo?” como problema de pesquisa, questão que ainda abarca o que o tutor realiza para exercer suas funções pedagógicas. A performance pedagógica do tutor mediada por tecnologias educacionais em rede (TER) é o fenômeno investigado, com o objetivo de identificar quais são seus princípios, no âmbito da UAB/UFSM, que podem potencializar o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem criativo (PEAC).

Este artigo está organizado em cinco seções. Nesta introdução, situamos o contexto de pesquisa. Na sequência, apresentamos os estudos da performance, a partir de Richard Schechner, e as relações entre performance e educação, a partir de Mallmann (2008). Na metodologia, descrevemos o estudo de caso desenvolvido. Na quarta seção, discutimos as categorias de pesquisa que são o desenvolvimento daquelas parciais antecipadas em Schraiber e Mallmann (2018b e 2020), e por fim apresentamos nossa compreensão acerca da PPT.

A UFSM aderiu a EAD em 2004, cujos cursos priorizam a mediação inovadora das tecnologias, especialmente o ambiente virtual de ensino-aprendizagem, que na UFSM é o Moodle, tecnologia educacional livre para internet. Embora, o sistema UAB/UFSM conte com diversas equipes de trabalho, são os tutores os responsáveis pelo contato direto com os estudantes, tendo papel fundamental no ensino-

Os tutores apontaram que o acompanhamento e monitoramento devem ser constantes junto aos estudantes, colocando-se como mediadores

aprendizagem por atuarem como mediadores na produção do conhecimento, promovendo interação, interatividade e diálogo em torno das atividades de estudo (MÓDULO 1, 2014).

Ao longo desta pesquisa, tutores de quatro cursos de especialização da UAB/UFMS participaram. Eles são pós-graduados ou pósgraduandos, trabalham em outras funções além da tutoria; alguns já haviam exercido docência na EAD; e na maioria são professores na educação básica ou superior. A partir de uma tutora que afirmou “É bem puxado, mas dá tranquilo pra fazer esse trabalho”, compreendemos que a expressão “mas dá tranquilo” é um entre de espaço temporal em que assume a função de tutora, além de outro trabalho que é considerado o principal. Como a tutoria é uma função educacional, com o que já estão habituados, os tutores consideraram possível conjugá-la com outros trabalhos, apesar da sobrecarga.

Quanto às funções desenvolvidas, os tutores apontaram que o acompanhamento e monitoramento devem ser constantes junto aos estudantes, colocando-se como mediadores, organizando, dinamizando e orientando a construção do conhecimento. A mediação envolve conteúdos, materiais didáticos, tecnologias e habilidades sociais educativas (HSE), que permitem colaboração e interação dialógica e, junto com a fluência tecnológico-pedagógica (FTP), oferecem possibilidades de criatividade e, conseqüentemente, geram presencialidade junto aos estudantes.

Os tutores se consideram responsáveis pela motivação dos estudantes, por meio de um acompanhamento que deve ser ágil, diário e assíduo. A agilidade e a assiduidade foram duas características muito citadas pelos tutores. Todavia, alguns ainda precisam interagir mais com os conteúdos didáticos. Como disse a coordenadora de um dos cursos, “essa questão do conteúdo [...] também é o papel do tutor, de ir estudar [...] ele está ali pra dar suporte e se ele não sabe, tem que interagir com o professor” (COORDENADORA 1). O que leva a essa baixa interação talvez seja a sobrecarga com os demais trabalhos assumidos. Além disso, vimos um desânimo em muitos tutores quanto à precariedade da tutoria devido à baixa remuneração e por ser na forma de bolsa. Nesse sentido, o Tutor 1 relatou que:

Não dá pra encarar a tutoria como um emprego nessas condições que nos são oferecidas. [...] as condições do tutor não são favoráveis no sentido dele se dedicar exclusivamente para a tutoria [...]. A qualidade do que a gente está oferecendo passa pelas condições de trabalho que nos são oferecidas.

Além disso, muitas vezes os tutores transcendem suas funções, alternando seus papéis, como se fosse uma transitoriedade entre o ser tutor e o ser professor em um movimento de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2000), sem a estabilização em um ponto fixo. Parece que muitos se desterritorializam e se sentem assumindo outro papel, o de professor, o que percebemos quando o Tutor 9 disse que “o professor só passa o gabarito [...]. Mas, se [...] é uma questão discursiva [...] a gente

tem que tentar interpretar o que cada um dos alunos disse. Então, na verdade, na avaliação a gente faz o papel do professor”. Quando interrogamos se o professor faz alguma conferência depois dessa correção, ouvimos: “Não. É o que os tutores avaliaram.” Temos aqui, então, uma significativa participação do tutor na avaliação, com um agir performativo, dado que a nota atribuída pelo tutor é a nota que o estudante terá.

Ao transitar entre os papéis de professor e de tutor, este pode se sentir tanto na obrigação como na liberdade de mostrar mais de si, de elaborar estratégias pedagógicas, de criar modos de se expressar, de se fazer entender e de lidar com essa mão dupla que a tutoria muitas vezes impõe. O grau de semelhança e o limite difuso entre as funções de professor e de tutor foram mencionados por vários entrevistados.

Percebemos que a avaliação, nessa desterritorialização, é o que mais desperta tensão entre os tutores. Por outro lado, o “Termo do tutor” diz que deve participar do processo de avaliação sob orientação do professor responsável. O que entendemos é que, se toda a responsabilidade da avaliação ficar a cargo do tutor, causa apreensão. Isso pode ser uma questão de desenvolvimento da autonomia, pois como os tutores possuem pós-graduação e histórico como docentes, então avaliar não deveria provocar estranhamento. Participar da avaliação é parte da performance pedagógica do tutor.

Em contrapartida, outros tutores têm uma visão mais separada das funções de professor e de tutor. Quando o Tutor 2 afirmou que “O tutor difere do professor porque será acionado no exato momento em que o aluno estiver estudando, então virão perguntas pontuais, específicas [...]. Já o professor lida com o conhecimento no plano mais abstrato”, percebemos que é discutível a compreensão do limite entre essas funções pelos tutores que cumprem papéis que ora consideram fixos, ora não. Há momentos em que precisam ser mais do que tutores, em outros percebem as diferenças entre ambas as funções, e por vezes não veem diferença, compreendendo-se como professores. Logo, o limite entre os papéis aparenta-se difuso.

Quando os tutores são cobrados a avaliar criticamente as disciplinas que tutoram, entram no papel de avaliadores, o que exige autonomia e criticidade e os faz ir além da mediação, posicionando-se como críticos. Isso exige responsabilidade, porque é um ato responsivo e os estudantes se beneficiarão das melhorias decorrentes dessa avaliação. Essa postura de autonomia e crítica caracteriza a performance pedagógica do tutor para a qual vimos nos estudos da performance um campo para a consolidação e instauração do seu conceito.

Os estudos da performance e suas relações com a educação

Embasados nos estudos da performance, iniciados por Richard Schechner na segunda metade do século XX, e na tese de Mallmann (2008) acerca da performance docente no contexto da EAD, traçamos relações entre performance e educação, discutindo o conceito de performance pedagógica na tutoria. O estudo das relações entre essas duas áreas adquire mais espaço no Brasil a partir do início do século XXI.

O termo *performance* deriva do verbo inglês *to perform* que significa realizar e tem origem no latim, no termo *formare*, que significa formar ou dar forma, mais o prefixo *per*, que corresponde a desenvolver alguma tarefa (SCHRAIBER; MALLMANN, 2018a). A *performance* é, então, realização, desenvolvimento, ação. Em Icle (2013, p. 9), *performance* é “um termo polêmico que circunscreve no interstício de várias disciplinas; e que tem por fim possibilidades múltiplas quando pensado na sua capacidade produtiva na Educação”. Dada a sua polissemia, a “performance é um termo inclusivo” (LIGIÉRO, 2012, p. 18) e tão complexa é sua rede de vocabulário crítico e especializado que um neófito em busca de um caminho para discussão poderia sentir-se confuso e perdido (CARLSON, 2009).

Como já antecipamos em Schraiber e Mallmann (2018b), os estudos da performance compõem um campo de estudos interdisciplinares, envolvendo áreas como ciências sociais, antropologia, filosofia, arte, estudos culturais e educação. Em meio a uma gama de possibilidades da performance, Schechner (2006) diz que “realizar performance” pode ser entendido em quatro termos: o *sendo*, que significa a existência da performance por ela mesma, ou seja, ela é o que é; o *fazendo*, que é a atividade realizada por todos que existem, é a ação que realiza alguma coisa; o *mostrar fazendo*, que é a demonstração da ação, é a performance acontecendo, é o exibir fazendo (o *fazendo* e o *mostrar fazendo* são ações sempre em fluxo e em mudança); e o *explicar “mostrar fazendo”*, que são os estudos sobre a performance para compreender o seu mundo e o mundo enquanto performance, o que torna possível estudar coisas da vida cotidiana, incluindo a tutoria em EAD.

Mostaço (2012) aponta que os estudos da performance sugerem rumos e criam contextos, e a entende em três dimensões: como processo e produto (algo que é produzido por um processo); como produtiva e propositiva (cria ela mesma e o outro); como tradicional e transformadora (refere-se a um modo de formar, atuar e acreditar). Para Goffman (2002), a performance é toda e qualquer atividade de certa pessoa em um dado momento, influenciando qualquer outro participante. Ela delimita “um espaço de investigação que diz respeito não a *o que* os seres humanos fazem quando interagem uns com os outros, mas *como* fazem isso” (ICLE, 2013, p. 13, grifos do autor).

A partir disso, vemos que o modo como o tutor exerce a tutoria constitui-se da e na relação interativa, dialógica e tecnologizada com os estudantes, englobando *o que faz* e *como faz*, pois sua performance corresponde ao processo ensino-aprendizagem no qual *o que* e *o como* são partes constitutivas e indissociáveis.

Dentro dos estudos da performance, temos o conceito de liminaridade, que, conforme Van Gennep (1978), está associado à noção de “margem”, que se refere a indivíduos “transitantes”, ou de “passagem”, de um lugar para outro. A liminaridade é onde as pessoas entram em um espaço-tempo em que não são “nem-isto-nem-aquilo”, nem aqui nem lá, no meio de uma jornada que vai de um eu social para outro.

Nos estudos de Schechner, a realização de ações na performance envolve o aprendizado de “determinadas porções de comportamentos culturais, de ajustar e atuar os papéis da vida de alguém em relação às circunstâncias sociais e pessoais” (SCHECHNER, 2006, p. 2-3). A realização de qualquer performance envolve um processo permanente de aprendizagem que tende a envolver interesses diversos e sugerir pluralidade de significados (SCHECHNER, 1985). Ela é, então, processo de aprendizagem, e por isso solicita ação.

Inserir a performance na educação significa discutir suas diversas possibilidades nesse campo, pois ela é uma ação de alguém para alguém, em determinados contexto e público, com objetivos e circunstâncias particulares, características em todas as áreas em que opera, incluindo a educação (SCHRAIBER; MALLMANN, 2018a). O que professores e tutores realizam no processo ensino-aprendizagem é performance.

Entre os estudos sobre o tema na educação, Mallmann (2008) aponta três princípios para a performance docente em equipe: a competência, um desafio da performance docente na elaboração de materiais didáticos, que exige um saber científico e um saber-fazer didático; a autonomia, que repercute implicações na singularidade criativa no ensino-aprendizagem como princípio de investigação, decisão e escolha; e o desejo, que se manifesta como ação, movimento de produção, extravasamento da potência e criação de condições. Esses princípios correspondem, respectivamente, ao saber fazer, poder fazer e querer fazer.

O que professores e tutores realizam no processo ensino-aprendizagem é performance

Os estudos da performance operam numa dimensão mais ampla do que o mero desempenho, e é nessa amplitude que podemos construir relações com a educação, mantendo ação e reflexão. Nesse sentido, é importante lembrar Schechner, quando afirma que a educação deve ser ativa, envolvendo em um todo “mentecorpoemoção”, como numa unidade, e que os estudos da performance são cientes dessa dialética entre ação e reflexão (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010). Como a performance pedagógica do tutor acontece em equipe e com interação colaborativa, torna-se possível a unidade, a ação-reflexão-ação, o diálogo e a problematização no ensino-aprendizagem. Assim, a performance é mais do que desempenho, é um conjunto de ações de pesquisa, operações, inovações e capacitações, sendo ato de invenção de situações que levam à aprendizagem (JACQUES, 2014).

A invenção, a modificação e a transformação são ações integrantes da performance pedagógica do tutor por meio das tecnologias educacionais em rede, na medida em que “se movimentam em direção às possibilidades inovadoras de (re)criação de práticas educativas, potencializando mudanças no design pedagógico de modelos presenciais e *on-line*” (MALLMANN; JACQUES, 2015, p. 53). A performance oferece a chance de pensar além da demarcação de conhecimentos específicos, sendo pura experiência, ação no mundo e intervenção na vida das pessoas (ICLE, 2013), e como pedagogia performativa, suplanta o depósito de informações a favor de novas

formas de conhecimento (PINEAU, 2010). Ela supera a transmissão de informação como metodologia e reconfigura o movimento educacional como ato que se coloca como espaço entre, onde ideias e ações se relacionam e a performance acontece.

Destacamos Schechner, Icle e Pereira (2010, p. 30) ao afirmarem que “ensinar [...] certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes. O professor precisa desempenhar o papel do professor”, porque esse papel é o que denominamos de performance pedagógica e que entendemos como “desenvolvimento de competências para transposição de saberes lançando mão das possibilidades da hipermídia para gerar ensino-aprendizagem” (JACQUES; MALLMANN, 2014, p. 50). É necessário reiterar que a performance pedagógica possibilita “pensar a própria prática educativa como invenção”, sendo um modo de fazer que permite “inventar formas renovadas de interação, não apenas entre conhecimentos, saberes, informações; mas também entre sujeitos, papéis, personagens, ideias, espaços, tempos” (ICLE, 2013, p. 20).

Na EAD, como apontamos em Schraiber e Mallmann (2018b), as estratégias desenvolvidas para construir conhecimentos com os conteúdos e o modo como são implementadas caracterizam a performance pedagógica do tutor, o que é um processo complexo de invenção, cuja complexidade está na implementação da mediação pedagógica via tecnologias educacionais em rede (MALLMANN *et al.*, 2013). Nesse processo complexo estão incluídas atribuições, reflexões, competências, princípios e o desenvolvimento de capacidades intelectuais que resultam em conhecimento (SCHRAIBER; MALLMANN, 2018a). Desse modo, vemos a performance pedagógica do tutor como viabilizadora de um processo ensino-aprendizagem criativo, em o tutor encontra um espaço-oportunidade para assumir um papel de pesquisador e produtor de conhecimento.

Na EAD, as estratégias desenvolvidas para construir conhecimentos com os conteúdos e o modo como são implementadas caracterizam a performance pedagógica do tutor

A tutoria é uma ação que promove mediação, motivação, interação e criatividade na produção de conhecimento entre professor, tutor e estudante. Ela se dirige aos processos cognitivos, aos novos saberes, ao modo de aprender e construir o pensamento; é carregada de valores, princípios, ideias e perspectivas subordinadas às filosofias dos seus respectivos projetos pedagógicos (BERNAL, 2008). É um espaço de pesquisa e produção de conhecimento e entendida por Souza *et al.* (2004, p. 5) como “uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo”. Por isso, o tutor é fundamental na EAD, possuindo muitas responsabilidades.

Para Barion e Marques (2013, p. 4), as funções do tutor “envolvem mediação pedagógica e todas as implicações que essa função requer, inclusive o domínio de conteúdo e a construção coletiva do conhecimento”. Aqui, temos os primeiros indícios do tutor como pesquisador e produtor de conhecimento. Produzir conhecimento coletivamente requer pesquisa, então, se o tutor participa desta construção, a pesquisa está intrínseca na tutoria. Primeiro produz o conhecimento sobre o seu agir performativo,

quando desenvolve estratégias pedagógicas, depois aplica esse conhecimento e faz com que o estudante produza o seu.

A pesquisa do tutor é reflexão em relação ao “saber sobre tutoria”, ao “saber exercer tutoria” e ao “saber relacionar teoria e prática”. São três aspectos que não ocorrem em sequência, mas juntos. Logo, a performance pedagógica do tutor reflete o trabalho deste junto à equipe e representa possibilidades de transformação e criatividade como meios intensificadores do ensino-aprendizagem. A performance, então, possibilita a invenção pedagógica frente às demandas do ensino-aprendizagem pelas tecnologias educacionais em rede.

Leal (2005) entende o tutor como um profissional que se indigna com propostas alienadas e que elabora contra-discurso ideológico. Diante disso, vemos o tutor em condições de contribuir com um processo ensino-aprendizagem criativo pela investigação de procedimentos instigadores de reflexão, de conhecimento e que mantenham a performance pedagógica mobilizando interação, colaboração e mediação, tornando o ensino-aprendizagem criativo.

Procedimento metodológico

Assumimos uma abordagem qualitativa, realizando o estudo de caso de um grupo de tutores de cursos de pós-graduação em nível de especialização da UAB/UFSM como procedimento metodológico. Por estudo de caso, seguimos entendendo-o como uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno atual e em profundidade no seu real contexto, especialmente quando os limites entre tal fenômeno e respectivo contexto ainda são incertos (YIN, 2010).

O estudo de caso que propomos é único porque possui apenas um fenômeno em um contexto (YIN, 2010), que é o da performance pedagógica do tutor da UAB/UFSM; é descritivo, pois descreve amplamente esse fenômeno no contexto da EAD na instituição, fornece resposta ao problema do tipo “como?”, identifica as múltiplas manifestações do fenômeno e o descreve de diferentes modos ou pontos de vista (GIL, 2009); é exploratório porque não pretende obter uma resposta definida para o problema, mas uma visão mais apurada de um tema ainda pouco explorado e ao qual se pretende abordar sob novos enfoques (GIL, 2009); é integrado porque, conforme Yin (2010), possui unidades múltiplas de análise (os cursos), bem como múltiplas subunidades, sendo a fluência tecnológico-pedagógica, a criatividade, as habilidades sociais educativas, a interação e colaboração e a presencialidade as categorias de análise.

Para alcançarmos os objetivos propostos, obedecemos aos seguintes passos: primeiro, a revisão da literatura sobre tutoria, estudos da performance e relações entre performance e educação. Em segundo lugar, divulgamos convite para os cursos de especialização da UAB/UFSM, a fim de obtermos participantes. Tivemos um total de três cursos, totalizando 16 tutores que participaram mediante assinatura do Termo de Consentimento¹ Livre e Esclarecido. Depois houve a desistência de um curso

e a inclusão de outro, o que alterou o número de tutores para 12, que permaneceram até o final da pesquisa.

Na terceira etapa, aplicamos os meios de produção de dados, o que retomamos de Schraiber e Mallmann (2018b). Elaboramos um questionário com 26 questões para um reconhecimento inicial dos tutores e seus conhecimentos em relação à tutoria. Dos 16 tutores, obtivemos 12 retornos. Mais tarde, o segundo questionário, com 28 questões em torno da fluência tecnológico-pedagógica, da integração de tecnologias, da criatividade, da elaboração de ações pedagógicas, da comunicação e da interação foi implementado. O objetivo desse foi unir informações acerca da fluência tecnológico-pedagógica, de possíveis estratégias pedagógicas que os tutores pudessem desenvolver, do modo como interagem com os estudantes e se a interação oferecia possibilidades para o desenvolvimento da criatividade no ensino-aprendizagem. Dessa vez, dez tutores responderam.

Além desses questionários, produzimos mais dados por meio de observações de reuniões de tutoria, de entrevistas, do acompanhamento de um grupo no WhatsApp dos tutores, da troca de *e-mails* e de mensagens via WhatsApp e Facebook, bem como de imagens e da leitura de documentos institucionais dos cursos de atuação desses tutores.

Elaboramos um questionário com 26 questões para reconhecimento inicial dos tutores e seus conhecimentos em relação à tutoria

As entrevistas consistiram em conversas individuais com cada tutor, partindo de questões centrais, sendo não estruturadas. A partir do que o(a) entrevistado(a) relatava era possível lançar novas questões, adentrando os meandros de suas funções. Realizamos um total de 12 entrevistas, que permitiram um contato mais próximo com os tutores, dando-lhes oportunidade de falar sobre o próprio trabalho, assim produzimos mais dados sobre fluência tecnológico-pedagógica, criatividade, habilidades sociais educativas, interação e colaboração e presencialidade.

A quarta etapa consistiu na análise e interpretação dos dados. As questões que nortearam a análise giraram em torno do que é o essencial na performance pedagógica do tutor (PPT) para um processo ensino-aprendizagem criativo (PEAC); se a fluência tecnológico-pedagógica é condição básica necessária para um PEAC; quais estratégias pedagógicas caracterizam a PPT; como esta pode gerar criatividade no ensino-aprendizagem; quais papéis o tutor realiza em sua performance; como são os limites entre os papéis de tutor e de professor; se a performance do tutor é performativa e se gera efeitos de presença.

Para prosseguir com a análise do montante total dos dados, permanecemos comprometidos com a análise textual discursiva (ATD). Esse método, vale lembrar, conforme Moraes e Galiazzi (2013), é um processo auto-organizado de compreensão em que os novos sentidos surgem partindo de três fases: a unitarização, que é a desconstrução dos textos que compõem o corpus (a totalidade dos dados

produzidos) em inúmeras unidades; a categorização, em que se faz o agrupamento dessas unidades em categorias maiores; e o novo emergente, que é o conhecimento construído que é compartilhado e validado como metatexto.

Na unitarização, fragmentamos o corpus em diversas unidades (palavras/trechos de falas); na categorização, reagrupamos as unidades em cinco categorias denominadas: fluência tecnológico-pedagógica (FTP), criatividade, habilidades sociais educativas (HSE), interação e colaboração, e presencialidade; e construímos o novo emergente a partir dessas categorias e com base em nossas interpretações e relações estabelecidas com o referencial teórico, conforme apresentamos a seguir.

Os princípios da performance pedagógica do tutor

A PPT está diretamente relacionada ao conhecimento sobre as possibilidades pedagógicas a partir da tecnologia. Por isso, ressaltamos que conhecer e fazer avaliação das tecnologias que possuímos, sabendo tanto escolher quanto o modo e o momento de integrá-las na mediação na monitoria de atividades, promovendo reflexão e criticidade, são conhecimentos necessários e básicos (JACQUES; MALLMANN, 2014) no ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias educacionais em rede. Desse modo, a fluência tecnológico-pedagógica, princípio que já defendemos em Schraiber e Mallmann (2018b) e também em Schraiber e Mallmann (2020) junto com o de monitoramento², agora teve seu estudo intensificado, requerendo em si os princípios de Mallmann (2008), pelas seguintes razões: a competência por representar o saber sobre a tecnologia; a autonomia por representar o poder fazer com o que se sabe; e o desejo por representar o querer fazer com o conhecimento e possibilidades ao alcance.

É a fluência tecnológico-pedagógica que permite ao tutor monitorar, ser criativo, desenvolver habilidades educativas, interagir e gerar presencialidade

O tutor realiza várias atribuições nas quais os conhecimentos sobre tecnologia e o modo como integrá-la ao pedagógico são essenciais. Como disse o Tutor 5, “a partir do momento em que o tutor, ou professor, domina as diferentes tecnologias digitais, ele consegue ter uma visão mais ampla sobre como e quando utilizá-las para fins educacionais”. Aqui, reafirmamos o pensamento de Mallmann et al. (2011) porque essa fala dialoga com a ideia de que a fluência tecnológica diz respeito ao tipo de conhecimento que o tutor deve possuir acerca da tecnologia educacional para poder interagir e resolver problemas variados no ensino-aprendizagem.

É importante, ainda, retomar Kafai *et al.* (1999), quanto à fluência com as tecnologias, que foi base ao longo desta pesquisa. Para os autores, essa fluência é como um processo de aprendizagem que perdura pela vida, aplicando-se continuamente o que se aprendeu, o que envolve se adaptar às mudanças e adquirir mais conhecimentos para aprimorar a aplicação da tecnologia em relação às necessidades do trabalho ou pessoais. Adquirir fluência implica a habilidade de

confrontar desenvolvimentos novos com desenvoltura e a resposta aos anseios de uma “alfabetização” que está sempre em fluxo e mediada pelo desenvolvimento tecnológico (AMARAL; AMIEL, 2013).

Na sequência do desenvolvimento desta investigação, nos convencemos, como já afirmados em Schraiber e Mallmann (2020), que o tutor necessita dos três tipos de conhecimento, apresentados por Kafai *et al.* (1999), para ser fluente: as habilidades contemporâneas – capacidade de usar programas com aplicação instantânea – correspondem à fluência técnica, aos conhecimentos básicos da operação da máquina; os conceitos fundamentais – explicação do como e do porquê da tecnologia, e sugestões de suas possibilidades e limites – dizem respeito à fluência prática; e as capacidades intelectuais – capacidade de aplicar a tecnologia em circunstâncias complexas e de orientar estudantes a usá-la em próprio benefício – se referem à fluência emancipatória.

Mallmann *et al.* (2013) enfatizam que a performance do tutor é um processo complexo, exigindo ampliação nessas três fluências para que potencialize a performance em relação à criatividade na elaboração de estratégias no ensino-aprendizagem, de modo que a competência garanta o conhecimento, a autonomia direciona o processo e o desejo concretiza. É a fluência tecnológico-pedagógica que permite ao tutor monitorar, ser criativo, desenvolver habilidades educativas, interagir, colaborar e gerar presencialidade ao estudante.

No entanto, durante a pesquisa, em depoimentos como “seria bom aprender mais os recursos do ambiente, têm tipos de atividades que não se usa”, e “se o tutor sabe usar as tecnologias ele saberá ajudar os alunos nas dificuldades”, constatamos que há carências em termos de fluência tecnológico-pedagógica por parte de alguns tutores. Com isso, evidenciamos, de acordo com Kafai *et al.* (1999), que a FTB é mesmo um processo de aprendizagem ao longo da vida e que ainda há limites a superar. Dessa forma, elegemos o conhecimento tecnológico e pedagógico como subcategoria da FTP. As falas dos tutores remetem ao conhecimento sobre a fluência tecnológico-pedagógica de que já dispõem e à necessidade de desenvolvê-lo mais, conforme as especificidades do Moodle e suas ferramentas, de forma a potencializá-lo.

Em relação à fluência técnica, os tutores enviam mensagens e *e-mails*, revisam materiais didáticos, checam o perfil dos estudantes, fazem o monitoramento das atividades de estudo por meio de planilhas, integram os recursos do Google Docs, detectores de plágio, entre outros. Quanto à fluência prática, os tutores respondem dúvidas, orientam o desenvolvimento das atividades e as corrigem, estabelecem comunicação, monitoram e interagem com os estudantes no Moodle e nos fóruns de discussão. Na fluência emancipatória, exigem dos professores critérios para melhor avaliar as atividades, discutem e avaliam o material das disciplinas, apontando problemas, produzem e publicam vídeos no YouTube, além de outros usos pedagógicos de redes sociais, como o WhatsApp para discutir questões do anda-

mento do curso e o Facebook para divulgação de informações e interação com alguns estudantes para não evadirem.

Assim, a fluência tecnológico-pedagógica nos níveis técnico, prático e emancipatório, junto com competência, autonomia e desejo, integra e potencializa a performance pedagógica do tutor como processo ensino-aprendizagem criativo.

Na segunda categoria, no conceito de criatividade, expandimos o princípio da invenção pedagógica, apresentado em Schraiber e Mallmann (2018b), entendendo-o como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para além das atribuições que os documentos, a legislação e a instituição dizem que o tutor deve cumprir. Corresponde às alternativas, estratégias e aos meios criados pelos tutores, mediante as necessidades de aprendizagem dos estudantes. A criatividade na PPT está na elaboração de estratégias pedagógicas por meio das tecnologias educacionais em rede que potencializem o ensino-aprendizagem.

O tutor, com a habilidade de automonitoramento, de resolver problemas e de tomar decisões, faz o estudante entender que está disponível para atendê-lo

Agora, embasados em Nickerson, Perkins e Smith (1997), analisamos quatro componentes contidos na criatividade: as capacidades, que são competências necessárias a um determinado profissional; o estilo cognitivo, em que a criatividade tem a ver com os hábitos de processamento de informação; as atitudes, que incluem a originalidade e o compromisso com a tarefa; e as estratégias, que podem potencializar a criatividade e buscar um novo ponto de entrada para uma situação. Esses quatro componentes se relacionam com os princípios de Mallmann (2008).

O tutor, com a habilidade de automonitoramento, de resolver problemas e de tomar decisões, faz o estudante entender que está disponível para atendê-lo, orientá-lo, tirar suas dúvidas, e por isso muitas vezes assume as condições de agir pelo professor em relação às explicações de conteúdos. Isso porque para o professor não é possível atender individualmente cada um dos estudantes de cada polo em que o curso acontece, dada a logística do sistema EAD/UAB. Está aí a liminaridade, um espaço-oportunidade para a invenção da performance pedagógica, que se relaciona com o componente das capacidades por se constituir das competências necessárias ao tutor para performar.

Quando o tutor avalia, atribuindo nota, e sugere alterações na avaliação das disciplinas, ele está sendo performativo, o que exige ação e criatividade, vinculando-se ao estilo cognitivo, devido à imbricação da criatividade com o processamento de informações.

Na fala do Tutor 5, citada anteriormente, e na do Tutor 13, ao comentar que “[...] quando indica alguma tecnologia ou alguma coisa que ajuda os alunos além do que foi postado no Moodle [...], quando o tutor mostra outras opções”, percebemos a indicação de meios pelos quais os tutores têm procurado desenvolver sua criatividade. Aqui, vemos o componente das atitudes quando o tutor possui originalidade e assume seu compromisso, o que se relaciona com a autonomia.

Em outras vezes, a criatividade se situa em estratégias mais simples, como na indicação do Google Acadêmico para pesquisa sobre conteúdos de aula, na elaboração de tutoriais passo a passo, de áudios explicativos, de grupos de discussão no WhatsApp ou no Facebook para divulgar informações relevantes do curso. Essas ações são alternativas de interação para além do Moodle e integram o componente das estratégias.

Em suma, a criatividade do tutor é potencializada pela fluência tecnológica-pedagógica, está atrelada aos quatro componentes de Nickerson, Perkins e Smith (1997) e aos três princípios de Mallmann (2008), e assim integra e potencializa sua performance pedagógica em um processo ensino-aprendizagem criativo.

A criatividade do tutor é potencializada pela fluência tecnológica-pedagógica e assim integra e potencializa sua performance pedagógica em um processo ensino-aprendizagem criativo

Como o contexto da tutoria é educacional, “os desempenhos sociais efetivos da pessoa que se coloca como educador ou instrutor podem ser denominados de habilidades sociais educativas e estão virtualmente presentes em qualquer processo educativo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 95). Sendo assim, as habilidades sociais educativas (HSE) melhoram as condições de interação e colaboração e de rendimento do estudante. Portanto, se o tutor possui HSE, terá condições de minimizar conflitos e potencializar o ensino-aprendizagem, pois o desenvolvimento interpessoal é “entendido como a capacidade para estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, p. 205).

Del Prette e Del Prette (2001) classificam essas habilidades em sete categorias (das quais tecemos relações com as cinco mais próximas ao labor do tutor) e apresentam quatro classes gerais de HSE no contexto da educação escolar, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das habilidades sociais educativas

Síntese das habilidades sociais educativas	
Categorias de habilidades sociais	<ol style="list-style-type: none"> 1) Habilidade de automonitoramento 2) Habilidade de comunicação 3) Habilidade de civilidade 4) Habilidades empáticas 5) Habilidades de trabalho
Classes gerais de HSE no contexto da educação escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1) Habilidades de apresentação das atividades 2) Habilidades de transmissão dos conteúdos 3) Habilidades de mediação de interações educativas entre os estudantes 4) Habilidades de avaliação da atividade

Fonte: Schraiber (2018).

Lançamos aos tutores a questão “como você ensinaria alguém a ser tutor?”, com a qual obtivemos várias respostas relacionadas às HSE, mais precisamente à empatia. Essas respostas formam a maior parte dos dados produzidos nessa categoria e se relacionam com as habilidades empáticas.

Em relação à habilidade de automonitoramento, o Tutor 1 relata que era muito comum a coordenadora enviar um *e-mail* semanalmente, perguntando sobre o andamento das disciplinas, o que “fazia a gente também fazer um processo de reflexão [...], pensar e colocar as situações”. Isso ilustra o automonitoramento no momento em que os tutores fazem esse processo de autorreflexão como uma autoavaliação.

Para contemplar a habilidade de comunicação, o Tutor 2 diz: “Gosto de me despedir desejando um bom dia, mandando um abraço. [...] Me parece que assim a pessoa se sente mais acolhida e como se estivesse falando com alguém muito próximo”. Isso evidencia que o acolhimento, por meio da comunicação, pode garantir maior aproximação entre o tutor e o estudante.

Quanto à habilidade de civilidade, tivemos acesso a algumas mensagens enviadas aos estudantes pelos tutores, nas quais expressões como “Bom dia caríssimos!”, “Caros(as) alunos(as)”, “Olá queridos(as)”, “Qualquer dúvida, entrem em contato!!!! Bons estudos!!!! Abraço!!!!”; e “Bom domingo. Abraço!” remetem à cordialidade e à urbanidade na interação.

Em relação às habilidades de trabalho, uma tutora relatou que “o tutor precisa saber se mover rápido dentro do campo de conhecimento para ajudar o aluno, saber pesquisar rápido nos caminhos que levam à informação”, no que vimos a necessidade de o tutor ser pesquisador e ágil na busca pelo conhecimento. Para pesquisar, precisa dispor de competência, de autonomia e também de desejo, porque isso solicita a sua potência em querer saber e descobrir.

Dentro da classe das habilidades de apresentação das atividades, o Tutor 2 relatou que, durante o trabalho final de curso dos estudantes, os tutores dobram a atenção, intensificando explicações e apoio, e ainda ressaltou que “a gente procura estar sempre presente e esclarecendo dúvidas e dando sugestões e acolhendo [...], se tu não dá esse amparo a tendência dele é desistir [...]”. Quando a tutora se propõe a “estar presente”, esclarecer dúvidas e sugerir, está usando a sua habilidade de apresentar e explicar a proposta do trabalho final, que é uma atividade acadêmica.

Na classe das habilidades de transmissão dos conteúdos, verificamos que a aptidão de expor o conteúdo envolve aproximação com o estudante, oferecendo apoio, o que cria espaço para que o tutor explique o conteúdo, sendo mais que apenas uma transmissão. Na classe das habilidades de mediação de interações educativas entre os estudantes, os tutores falam da importância de o estudante se perceber e se entender no coletivo por meio de atividades mais interativas, como o fórum. Dentro da classe das habilidades de avaliação da atividade, os tutores fazem o papel de avaliadores, atribuindo nota e explicando as condições da avaliação de atividades e provas.

Com base nas HSE, vemos uma alteridade alicerçada na socioafetividade e no processo dialógico entre o par eu-outro (tutor-estudante), exigindo, conforme Reginatto (2015), a participação mútua de ambos, e assim sendo ativa. Dessa forma, a partir de Bakhtin, entendemos a performance pedagógica do tutor como responsabilidade, por envolver as HSE e a alteridade, estando o eu-tutor e o outro-estudante presente um no outro.

As habilidades sociais educativas, unidas com a competência, a autonomia e o desejo, são potencializadas pela fluência tecnológico-pedagógica e pela criatividade, integrando e potencializando a performance pedagógica do tutor em um processo ensino-aprendizagem criativo.

As habilidades sociais educativas, unidas a competência, autonomia e desejo, são potencializadas pela fluência tecnológico-pedagógica e pela criatividade

Dentro da categoria interação e colaboração, ampliamos a discussão sobre a interação, já iniciada em Schraiber e Mallmann (2018b e 2020), e reafirmamos, juntamente com Reginatto (2015, p. 31), que quando discutimos “o conceito de interação, estamos pontuando o caráter indissociável que permeia o desenvolvimento das atividades humanas e sua relação com o uso da linguagem, seja ela verbal ou não verbal”. Faz-se necessário, também, reiterar o pensamento de Bakhtin (2003) de que a vida é dialógica por sua natureza e viver significa participar do diálogo, interrogando, ouvindo, respondendo e (des)concordando. O diálogo habita a interação, sendo o “dialogismo o princípio constitutivo da possibilidade de interação” (AXT, 2006, p. 6). Portanto, o diálogo permitirá o confronto entre convergências e divergências no ensino-aprendizagem, é a potência para aliar prática e teoria.

O diálogo é o que proporciona a interação e a colaboração, sendo preciso lembrar que a base do dialogismo está situada no processo alteritário, ou seja, na relação *eu-outro*, na qual tanto o eu como o outro são providos de responsabilidade sobre os seus próprios atos; e que a responsabilidade, em Bakhtin, abraça a ideia de alteridade na qual a presença, a resposta do *outro* e o *outro* estão presentes no eu que, por sua vez, está presente no outro (REGINATTO, 2015).

Para ser performativo, o tutor precisa adquirir competência, autonomia e desejo em seu agir interativo-dialógico e colaborativo. A interação dialógica faz com que o conhecimento, a partir de ações compartilhadas entre tutor e estudante (SCHRAIBER; MALLMANN, 2018b) aconteça, instaurando “uma dialogia que inclui um acolhimento mútuo” (CORSINO, 2015, p. 412). Essa relação entre tutor e estudante é o espaço em que a performance acontece.

De acordo com os dados obtidos, a interação e a colaboração abrangem as subcategorias equipe, linguagem escrita, mediação, equidade, relações interpessoais e motivação. O trabalho em equipe caracteriza e integra a performance pedagógica do tutor, sendo o posicionamento deste bastante positivo em relação à pertença em equipe. Sua performance é constituída no coletivo, sendo invenção

pedagógica, com relação entre pensar e agir (CONTE, 2012). A linguagem escrita é o elemento viabilizador da relação interativo-dialógica, pois é o principal meio onde se dá a interação e colaboração na PPT. As trocas interativas ocorrem basicamente pelo Moodle, em fóruns, mensagens privadas e/ou *e-mail*, o que exige frequente uso da escrita.

A mediação mantém a aproximação, sendo igualmente ato responsivo do tutor para com o estudante. Como a tutoria é em equipe, há uma concordância entre os tutores para que ofereçam as mesmas condições de trabalho em cada polo, isso porque a equidade assegura uma qualidade mais homogênea. As relações interpessoais envolvem as relações profissionais e afetivas entre tutores, professores e estudantes. Para haver motivação na performance pedagógica do tutor, este precisa conhecer os estudantes, o que ocorre por meio da interação dialógica, de mensagens e da mediação.

A interação e a colaboração, imbricadas com os princípios de Mallmann (2008), são potencializadas pela fluência tecnológico-pedagógica, pela criatividade e pelas habilidades sociais educativas e assim integram e potencializam a performance pedagógica do tutor em um processo ensino-aprendizagem criativo.

Na última categoria, o termo presencialidade significa “qualidade ou estado de presencial”, diferenciando-se da presença física de alguém em determinado local. A presencialidade conota “um sentido mais filosófico de participação do ser da consciência, do que é evidente ao espírito ou ser da consciência” (AXT, 2006, p. 258). Na EAD, a presencialidade se aproxima do que Valente (2005, p. 91) chama de “estar junto virtual”, que é o “processo de construção de conhecimento por intermédio das facilidades de comunicação [...], que prevê um alto grau de interação entre professor e alunos”. A presencialidade, ou estar junto virtualmente, se constitui nas interações humanas no contexto do Moodle, ou por mecanismos síncronos como webconferências, sendo mediada pela tecnologia.

As possibilidades tecnológicas podem gerar a presencialidade do tutor, fazendo o estudante perceber a “*presencialidade do ser*”, em que “a *interação*, em relação ao corpo, sofre um processo de desterritorialização [...]. O corpo ainda está presente [...]; mas a interação torna-se preponderantemente *dia-lógica*” (AXT, 2006, p. 261). Isso significa que, com a tecnologia, o tutor tem o espaço da tela para exercer toda a criatividade possível em termos de presencialidade. Ele não é um corpo oculto, pois existe e se move para a instauração de sua presencialidade e de seu modo de performar.

A forma e a frequência com que o tutor se “apresenta” ao estudante pela tecnologia é o que gera efeitos de presença. É nisso que a performance pedagógica do tutor precisa ser criativa, produzindo, na interação dialógica, possibilidades que favoreçam a presencialidade. Por isso, a fluência tecnológico-pedagógica, a criatividade, as habilidades sociais educativas, a interação e colaboração precisam estar empenhadas, pois todas estão profundamente imbricadas na geração da presencialidade.

Algumas das estratégias desenvolvidas pelos tutores, em termos de presencialidade, são grupos no WhatsApp, em que a instantaneidade parece manter maior aproximação, e então encontramos base no que Axt (2006) diz quando se refere aos novos modos de territorialização e dos fluxos criativos da *interação dia-lógica*, pois são novos planos tecnológico-culturais. Quando relatam a integração de tutoriais, de planilhas do Google Drive, do Google Calendar, de vídeos no YouTube e WhatsApp, estão gerando efeitos de presença. Os tutores consideram que videoaulas, vídeos de apresentação, webinários, webconferências e vídeos com *chat* podem ser alternativas para diminuir a evasão e gerar maior presencialidade.

Videoaulas, vídeos de apresentação, webinários, webconferências e vídeos com chat podem ser alternativas para diminuir a evasão e gerar presencialidade

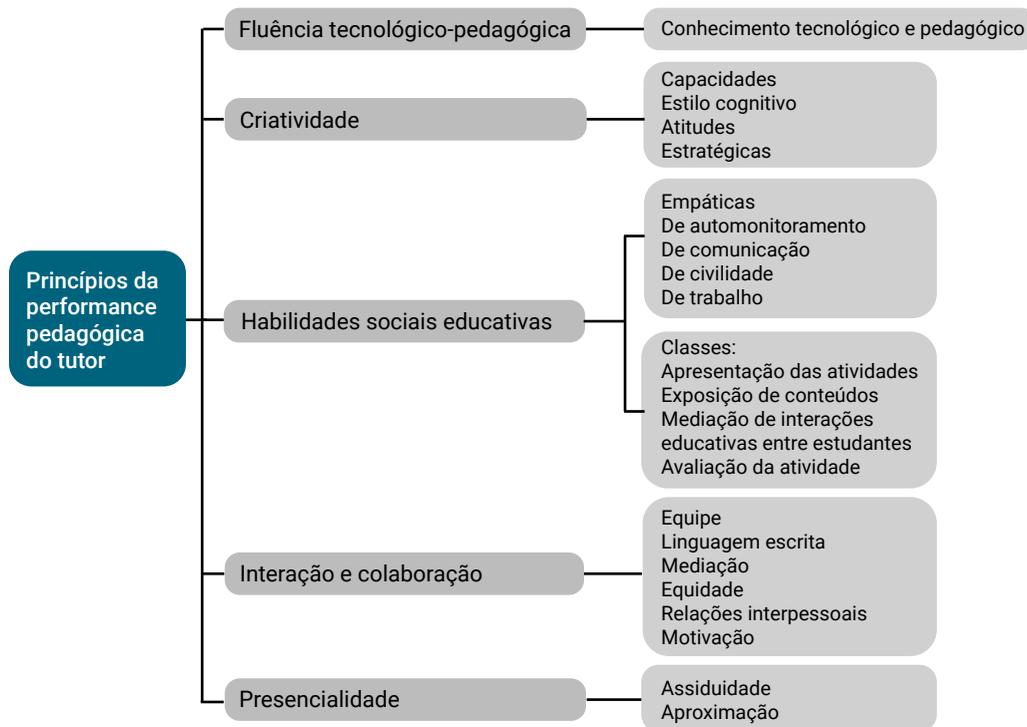
Percebemos que a produção de vídeos é uma estratégia que torna a PPT performativa e inventiva. A necessidade de aproximação e contato é responsável pelas estratégias que geram presencialidade. Nas estratégias de efeitos de presença, incluem-se a comunicação por mensagens, vídeos de apresentação, o perfil no Moodle preenchido com foto e informações, os fóruns de apresentação e a interação em atividades no mesmo. Isso significa que o tutor é performativo no momento em que produz, com essas estratégias, efeitos de presença.

A assiduidade do tutor também é uma característica essencial para gerar presencialidade, evitando o estudante evadir, como relatou uma tutora, dizendo que “Se o tutor for um tutor diário [...], ele evita o grande problema da EAD que é a evasão” (T4). A assiduidade é vista como meio de manter sociabilidade e aproximação, passando a ideia de um “calor humano”, e assim pode evitar evasão. O corpo não presente, mediado pela tecnologia, pode garantir condições de ensino-aprendizagem tanto quanto o corpo presente. Dessa forma, entendemos, a partir de Axt (2006), que os corpos, na pessoa do professor, do tutor e do estudante, continuam existindo e interagindo, mas mediados pela interface tecnológica, condição para se presencializarem na EAD.

A performance pedagógica do tutor gera criatividade no ensino-aprendizagem quando implementadas as estratégias de presencialidade, que imbricada com a competência, a autonomia e o desejo, é potencializada pela fluência tecnológico-pedagógica, pela criatividade, pelas habilidades sociais educativas e pela interação e colaboração, integrando e potencializando a performance pedagógica do tutor como processo de ensino-aprendizagem criativo.

Após as análises, apresentamos na Figura 1 uma síntese dos cinco princípios que constituem a PPT da UAB/UFSM.

Figura 1 – Síntese dos princípios da performance pedagógica do tutor



Fonte: Schraiber (2018).

Considerações finais

Focada no contexto da tutoria no ensino superior a distância, esta pesquisa pretendeu explorar, descrever, entender e contextualizar a performance pedagógica dos tutores da UAB/UFSM alinhada a um processo ensino-aprendizagem criativo e mediado pelas tecnologias educacionais em rede. Com o estudo de caso desenvolvido, descrevemos *como* a PPT potencializa o ensino-aprendizagem criativo. Esse *como* se dá pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas, envolvendo as categorias fluência tecnológico-pedagógica, criatividade, habilidades sociais educativas, interação e colaboração e presencialidade. Estas categorias constituem os princípios da performance pedagógica dos tutores da UAB/UFSM, que se entrelaçam com os princípios da competência, da autonomia e do desejo, de Mallmann (2008).

A performance pedagógica mostra que, muitas vezes, as tarefas dos professores e dos tutores convergem tanto que se misturam, sendo como um *mix* e *remix* de funções, concepções, ideias, metodologias e modos de invenção de possibilidades para interagir, colaborar, criar estratégias e mediar.

O tutor é um profissional com amplo potencial para desenvolver estratégias pedagógicas a partir da interação com o estudante. Portanto, para tutores que ainda possuem carências em relação à fluência tecnológico-pedagógica, é necessário

intensificar o desenvolvimento desta para que possam elaborar suas estratégias. Desenvolver a fluência tecnológico-pedagógica é condição para potencializar o processo ensino-aprendizagem criativo, pois ao ampliar o conhecimento acerca das tecnologias educacionais em rede, o tutor dinamiza sua performance, e é isso que gera criatividade no ensino-aprendizagem.

As estratégias que caracterizam a performance pedagógica dos tutores da UAB/UFSM são aquelas elaboradas para promover o processo ensino-aprendizagem criativo. Essas estratégias e o modo *como* são executadas definem a performance pedagógica e posicionam o tutor como pesquisador e produtor de conhecimento, o que nos permite entendê-la como invenção pedagógica. Performar abrange identificar problemas na aprendizagem e, a partir disso, elaborar estratégias pedagógicas que os contemplem. Para tanto, a competência (saber o que fazer), a autonomia (poder, decidir fazer) e o desejo (querer fazer), entrelaçados com os princípios da FTP, da criatividade, das habilidades sociais educativas, da interação e colaboração e da presencialidade, potencializam o desenvolvimento dessas estratégias.

Na fluência tecnológico-pedagógica, destacamos a necessidade da convergência entre o conhecimento tecnológico e pedagógico, e que a tutoria se sustenta em ambos, sendo necessário que o tutor desenvolva os níveis de fluência técnica, prática e emancipatória para potencializar o processo ensino-aprendizagem criativo. Na criatividade, enfatizamos que os tutores possuem um espaço-oportunidade que é o da liminaridade, o *entre* em que podem desenvolver seu potencial criativo. Esse espaço-oportunidade é o momento de o tutor ser performativo em seu agir. As habilidades sociais educativas conferem aos tutores um caráter empático, promovendo acolhimento e aproximação. A interação e colaboração estão centradas na relação eu-outro, sendo um ato responsivo e alteritário do tutor para com o estudante, propiciando diálogo e colaboração. O ensino-aprendizagem é interativo e colaborativo, e a tutoria se enquadra nisso porque lida com uma troca e uma heterogeneidade de conhecimentos vindos dos envolvidos. Na presencialidade, quando produzidos os efeitos de presença, os tutores estão sendo performativos, presencializando-se nos estudantes.

Sistematizamos novas atribuições aos tutores que podem potencializar a performance pedagógica do tutor, como: 1) desenvolver fluência tecnológico-pedagógica para si e para estudante; 2) elaborar estratégias pedagógicas, atendendo necessidades de aprendizagens; 3) desenvolver e manter socioafetividade para com o estudante; 4) gerar habilidades comunicativas via escrita no Moodle; 5) desenvolver habilidades de resolução de problemas, propondo decisões; 6) promover interação e colaboração na relação tutor-estudante, envolvendo o material didático e a tecnologia; 7) gerar presencialidade (efeitos de presença), mantendo assiduidade e aproximação com o estudante; 8) desenvolver, com o estudo dos conteúdos, a competência em relação aos mesmos; 9) realizar automonitoramento, avaliando-se quanto ao papel exercido na tutoria; 10) desenvolver autonomia,

tomando iniciativa quando não há necessidade da participação do professor; 11) manter o desejo pelo sucesso do ensino-aprendizagem, motivando a si e o estudante em suas respectivas atribuições.

Entre a polissemia do conceito de performance, e complementando o que antecipamos em Schraiber e Mallmann (2018b), entendemos a performance pedagógica do tutor como o movimento de um conjunto de ações e estratégias pedagógicas que constituem, caracterizam e criam significados ao agir e ao movimento de ação-reflexão-ação do tutor; é a maneira como esse direciona e potencializa o ensino-aprendizagem, buscando a produção de conhecimento por intermédio de estratégias pelas tecnologias educacionais em rede; é um conjunto que engloba, além dos participantes, os seus atos, as tecnologias, a escrita (e também a fala), os silêncios, a teoria e a prática, o pensar e o agir, o modo de ser, o contexto, o tempo e o espaço; é o que o tutor realiza pedagogicamente para além das tarefas operacionais, envolvendo seus valores, crenças e saberes. Logo, a performance pedagógica está no processo ensino-aprendizagem, sendo *o quê* e *como* o tutor faz para que esse aconteça.

As reflexões que levantamos nesta pesquisa contribuíram para entender a performance pedagógica do tutor como invenção pedagógica, e o processo ensino-aprendizagem, como criativo. O tutor possui condições de agir como profissional ativo, pesquisando e produzindo conhecimento, porque esses movimentos precisam acontecer, justamente, para que o ensino-aprendizagem criativo aconteça. A performance pedagógica do tutor é um ato responsivo, é ação educadora, é invenção, é movimento e desenvolvimento, é o modo de ser e fazer, é agir com responsabilidade, é processual, ampla e complexa, transformação e intervenção.

Na Figura 2, representamos o movimento complexo da PPT.

Figura 2 – Movimento da performance pedagógica do tutor



Fonte: Schraiber (2018).

Por fim, no contexto da tutoria em EAD, a fluência tecnológico-pedagógica, a criatividade, as habilidades sociais educativas, a interação e colaboração e a presencialidade conduzem à invenção pedagógica, e assim constituem na performance pedagógica dos tutores da UAB/UFSM os princípios potencializadores para um processo ensino-aprendizagem criativo.

Notas

¹ Procedimentos éticos: esta pesquisa, desenvolvida entre 2015 e 2018, seguiu todos os procedimentos éticos necessários. Desse modo, entrevistas e observações desenvolvidas com os tutores foram permitidas mediante autorização assinada pelas coordenações dos cursos envolvidos, e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos tutores que aceitaram participar da pesquisa.

² O princípio do monitoramento, no desenvolvimento da pesquisa, acabou ficando intrínseco aos cinco princípios que ora apresentamos, dado que cada um envolve ações de monitoria.

Referências

AMARAL, Sergio Ferreira do; AMIEL, Tel. Nativos e imigrantes: Questionando o conceito de fluência tecnológica docente. **Revista Brasileira de Informática da Educação**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 1-11, dez. 2013. Disponível em: <http://go.gl/oUoOTc>. Acesso em: 21 dez. 2016.

AXT, Margaret. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p. 256-268, set./dez. 2006. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6104/3280. Acesso em: 15 jan. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARION, Eliana Cristina Nogueira; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Docência e tutoria: diálogos e tensões. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 47-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23761>. Acesso em: 20 dez 2015.

BERNAL, Edith González. Formação do tutor para a educação a distância. **EccoS-Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-88, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71510104>. Acesso em: 18 jul. 2017.

CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONTE, Elaine. **Aporias da performance na educação**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/%20educacaoerealidade/article/view/46089>. Acesso em: 18 jan. 2018.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar. **Temas em Psicologia**, São Carlos, v. 6, n. 3, p. 205-215, 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1998000300. Acesso em: 07 jul. 2018.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis. Vozes. 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Pulo: Atlas, 2009.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação**: (des) territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 9-22.

JACQUES, Juliana Sales. **Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação**: produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, RS, 2014.

JACQUES, Juliana Sales; MALLMANN, Elena Maria. Design pedagógico de materiais didáticos: performance docente na produção hipermediática em ambientes virtuais. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 49-64, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1047>. Acesso em: 16 nov. 2017.

JACQUES, Juliana Sales; MALLMANN, Elena Maria. Recurso Didático Digital: complexidade da performance docente na produção (hiper)textual. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 53-70. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2015v11n2p53>. Acesso em: 18 fev. 2017.

LEAL, Regina Lúcia Barros. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância, **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 1-5, jun.2005. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/947Barros.PDF>. Acesso em: 16 jul. 2017.

LIGIÉRO, Zeca. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

MALLMANN, Elena Maria *et al.* Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede: complexidade da performance docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 309-334, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3853/3028>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MALLMANN, Elena Maria *et al.* **Guia de Tutores UAB/UFSM**. Santa Maria: [s. n.], 2011. Disponível em: http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/32131/mod_page/content/23/guia_tutores_uab_ufsm_2sem_2011.pdf. Acesso em: 19 set. 2015.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

MÓDULO 1: perspectiva da EaD na UAB/UFSM: parte 1. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 14 abr. 2014. 1 vídeo (15 min.). Publicado pelo **Canal LabMESC UFSM**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QfYqHoGe13k>. Acesso em: 19 maio 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOSTAÇO, Edécio. **Conceitos operativos nos estudos da performance**. Sala Preta, São Paulo, v. 2, n. 12, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57494/60512>. Acesso em: 22 nov. 2017.

KAFI, Y. *et al.* National Research Council. **Being Fluent with Information Technology**. National Academy Press. Washington, D.C. ISBN: 0-309-51741-9, 1999.

NICKERSON, Raymond S.; PERKINS, David N.; SMITH, Edward E. **Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual**. Barcelona: Paidós, 1997.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 2, n. 35, p. 89-113, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416/8333>. Acesso em: 11 mar. 2016.

REGINATTO, Andrea Ad. Atividade docente na modalidade EAD: um olhar a partir do enfoque dialógico e da abordagem ergológica. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHECHNER, Richard. “What is performance?”. *In*: SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. 2nd ed. New York; London: Routledge, p. 28-51, 2006. Disponível em: https://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

SCHECHNER, Richard. **Between theater and anthropology**. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 2, n. 35. p. 23-35, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acesso em: 11 mar 2016.

SCHRAIBER, Rogério Tubias; MALLMANN, Elena Maria. Performance pedagógica educação a distância: estado da arte, relações e conceito. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018a. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/download/697/583>. Acesso em: 11 out. 2018.

SCHRAIBER, Rogério Tubias; MALLMANN, Elena Maria. Princípios da Performance Pedagógica dos Tutores da UAB/UFSM. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, [Porto Alegre], v. 21, n. 3, set./dez. 2018b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/87586/52129>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SCHRAIBER, Rogério Tubias. **Performance pedagógica dos tutores da UAB/UFSM: princípios para um processo ensino-aprendizagem criativo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, RS, 2018.

SCHRAIBER, Rogério Tubias; MALLMANN, Elena Maria. Princípios da tutoria na educação a distância. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 46 n. 2, maio/ago., p. 110-131, 2020. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/802/717>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SOUZA, Carlos Alberto de *et al.* Tutoria na educação a distância *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>. Acesso em: 21 jul. 2021.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**. 2005. Tese, (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.