

UNIVERSIDADE ESTACIO DE SÁ

MARIA INMACULADA CHAO CABANAS

O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA VISÃO DE TUTORES

Rio de Janeiro

2007

MARIA INMACULADA CHAO CABANAS

O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA VISÃO DE TUTORES

**Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá
como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre
em Educação.**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lúcia Regina Goulart Vilarinho

Rio de Janeiro

2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

C112 Cabanas, Maria Inmaculada Chao
O tutor na educação a distância: uma visão de tutores
/ Maria Inmaculada Chao Cabanas. – Rio de Janeiro,
2007.
95 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em educação)– Universidade
Estácio de Sá, 2007.
Bibliografia: f. 88-91.

1. Ensino à distância. 2. Tutor - Formação. I. Título.

CDD
374.4

AGRADECIMENTOS

Aos amigos, pela presença, incentivo e apoio incondicional.

Ao Jesus, meu esposo, por suportar com paciência as minhas ausências.

Ao Juan, meu filho, pelo grande companheirismo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia Regina Goulart Vilarinho, singular em sua dedicação, presença e amizade.

À Profa. Dra. Mônica Cerbella Freire Mandarino, responsável pela minha iniciação na área da EAD.

Ao Prof. Dr. Marco Silva pela generosidade em aceitar o convite para participar da banca examinadora.

RESUMO

Com a expansão da Educação a Distância no contexto educacional contemporâneo ampliam-se os questionamentos a respeito do tutor: personagem a quem tem sido atribuída a função de orientador / facilitador da aprendizagem. O que ele faz, como se forma para exercer a tutoria, que dificuldades enfrenta na sua prática, ser tutor na educação a distância é diferente de ser professor, são indagações presentes no cotidiano dessa atividade. A pesquisa buscou responder a tais indagações, ouvindo 26 tutores em duas etapas: a primeira, um levantamento inicial de dados, teve a colaboração de oito sujeitos; a segunda, contando com 18 tutores, ampliou a coleta inicial. Para ouvir os tutores foram utilizados dois questionários, compostos de perguntas fechadas e abertas, que ensejaram uma abordagem quanti-qualitativa, isto é, o estabelecimento de relações numéricas e percentuais e uma análise do conteúdo, visando obter a recorrência e a contradição de idéias nas respostas oferecidas. Os resultados indicam que os tutores: (a) não passam por uma formação específica para o exercício da tutoria; (b) chegam a esta atividade de forma fortuita, geralmente por meio de um convite; (c) afirmam não ter dificuldades em sua prática e quando as expressam, as situam nas limitações dos alunos e da tecnologia; (d) em sua maioria percebem o tutor como personagem destacado da docência, perspectiva esta contraditória, na medida em que as atribuições indicadas como específicas da tutoria são inerentes à docência. A visão desses sujeitos reflete o tratamento dicotômico que o tutor recebe na literatura pedagógica: ora visto como um estimulador, elemento de apoio à aprendizagem, ora configurado como professor.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação do Tutor. Tutoria.

ABSTRACT

With the expansion of Distance Education in the contemporaneous educational scene there is an increased awareness of the roles of the tutor, to whom the roles of adviser / learning facilitator are ascribed. What task does a tutor perform, what difficulties he/she faces in these tasks, which are the differences from the role of a teacher in face to face education? These are some of the questions raised on the day to day of this craft. This research has heard 26 tutors in three stages to seek for answers. In the first stage, a preliminary data collection exercise, we heard eight subjects. After that, the second stage heard 18 tutors using two questionnaires containing both closed and open questions, providing both qualitative and quantitative data. Numerical relations and percentages, as well as an analysis of content point to recurrences and possible contradictions in the answers we have received. The results inform us that (a) most tutors do not receive specific training before exercising their tasks; (b) they come to their functions mostly through a fortuitous process, generally by invitation; (c) generally do not see special difficulties in relation to their practice and, when they do, they place them in the limitations of students and/or technology; (d) most of them see themselves with a role distinct of that of a teacher role, which contradicts the information that the attributions listed as specific of a tutor are inherent to lecturing. The outlook of these subjects mirrors the dichotomic treatment received by the tutor in the pedagogical literature: sometime seem as a stimulator or with supportive role in the student's learning process and at other times described with a teaching role.

Keywords: Distance Education, Tutor Training, Tutorship.

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1 – Ambiente do I ENATED.....	51
Figura 2 – Ambiente de Reunião Virtual.....	52
Figura 3 – Ambiente do II ENATED.....	58
Figura 4 – Sala Virtual.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

	Página
Gráfico 1 – Faixa Etária dos Tutores.....	60
Gráfico 2 – Formação dos Tutores.....	60
Gráfico 3 – Tempo de Atuação na EAD.....	62

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – Definições e/ou Características Atribuídas ao Tutor.....	32
Quadro 2 – Características do Tutor na EAD.....	35
Quadro 3 – Áreas de Formação dos Tutores em Nível de Graduação.....	61
Quadro 4 – Áreas de Formação dos Tutores em Nível de Pós-Graduação.....	61
Quadro 5 – Como Deveria Ser a Formação do Tutor.....	69
Quadro 6 – Dificuldades dos Tutores no AVA.....	75

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 – Ferramentas de Interação Utilizadas pelos Tutores.....	63
Tabela 2 – Ambientes Virtuais de Aprendizagem que Utilizam.....	63
Tabela 3 – Tempo Semanal Dedicado à Tutoria.....	64
Tabela 4 – Motivo que Levou o Tutor à Formação.....	64
Tabela 5 – Formação Recebida para o Exercício da Tutoria.....	67
Tabela 6 – Conteúdos que Devem Constar em Processos de Formação de Tutores....	71

SUMÁRIO

1	O TUTOR E A SUA FORMAÇÃO COMO PROBLEMA DE ESTUDO.....	12
1.1	INTRODUÇÃO.....	12
1.2	OBJETIVO GERAL, QUESTÕES DE ESTUDO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	19
1.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	20
2	O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS...23	
2.1	CONCEPÇÕES DE EAD.....	23
2.2	O TUTOR: QUEM É, O QUE FAZ, COMO SE FORMA.....	28
2.3	A TUTORIA EM UMA VISÃO EMANCIPATÓRIA.....	44
3	OS RESULTADOS DA PESQUISA: O TUTOR NA VISÃO DE TUTORES.....51	
3.1	RESULTADOS DO LEVANTAMENTO.....	51
3.2	RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA DO ESTUDO.....	57
4	TUTORES E TUTORIA: OS RESULTADOS À LUZ DAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....81	
	REFERÊNCIAS.....	88
	ANEXOS.....	92

1. O TUTOR E SUA FORMAÇÃO COMO PROBLEMA DE ESTUDO

Não, não tenho caminho novo. O que
tenho de novo é o jeito de caminhar.
Thiago de Mello.

1.1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX tornou-se proeminente a perspectiva de que o ensinar e o aprender não precisam ficar restritos aos limites da sala de aula. Nesta direção, vem se consolidando a concepção de complementaridade entre educação presencial e educação a distância (EAD). Esta concepção também se alimenta das exigências postas pela sociedade contemporânea no sentido de valorizar a formação continuada de seus profissionais e, desse modo, acabou por colocar em destaque a EAD.

A EAD tem sido utilizada para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e a sua aplicação, em grande escala, socializa informações e conteúdos a um número maior de pessoas. Constitui uma alternativa educacional com trajetória bem diversificada e antiga. Aretio (2000), por exemplo, situa as cartas de São Paulo, enviadas às primitivas comunidades cristãs, com conteúdo religioso, como educação a distância. É, no entanto, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação (TIC) que ela vem a se consolidar.

Com as possibilidades criadas pelos meios de comunicação de massa, especialmente o Rádio, surgem outras formas de ensinar e aprender, visando atingir um grande número de alunos.

No Brasil, três experiências significativas de EAD via Rádio podem ser destacadas. A primeira, datada de 1923, vincula-se à fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, sob a liderança da dupla Henrique Morize e Roquete Pinto, que sonhavam reduzir o analfabetismo tornando o rádio um instrumento de

divulgação da cultura. Segundo Sodré (1982) este sonho não se concretizou porque a tecnologia nascente (o rádio) sucumbiu à força do capitalismo, uma vez que foi visualizado como importante veículo de propaganda comercial. Em 1936, a Rádio Sociedade foi doada ao Ministério da Educação (à época Ministério da Educação e Saúde), vindo a dar origem ao Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC.

A segunda experiência iniciou-se em 1959, sob a orientação da Diocese de Natal (Estado do Rio Grande do Norte), quando foram criadas as escolas radiofônicas que sustentaram o Movimento de Educação de Base (MEB), marco da EAD não formal em nosso país (ALVES, 1994). O MEB, apoiado pela ala progressista da Igreja Católica e governo federal, teve seu maior desenvolvimento no período de 1961-65, constituindo-se em experiência rádio educativa com propósito de aliar educação à conscientização, politização e educação sindicalista.

Visando à educação de adultos, destaca-se o Projeto Minerva¹, criado no ano de 1970 no âmbito do serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, que constituiu, nesta retrospectiva, a terceira experiência relevante de EAD no Brasil. Este projeto alcançou abrangência nacional; foi veiculado por todas as emissoras comerciais de rádio do país, totalizando 5 horas semanais de programação. O rádio foi escolhido pelo seu custo mais baixo (em relação à TV), facilidade de manutenção dos aparelhos receptores e familiaridade da clientela com esta tecnologia. Oferecia três tipos de recepção: (a) isolada – os alunos recebiam as informações em casa e estudavam sozinhos; (b) controlada – os alunos ouviam as aulas em casa e semanalmente, ou de 15 em 15 dias, iam ao radioposto para tirar dúvidas com o monitor; e (c) organizada – a informação era recebida no radioposto e em seguida discutida com o monitor. Os alunos do Minerva eram orientados a realizarem os exames supletivos que ocorriam duas vezes ao ano.

A partir dos anos 50, com o surgimento das primeiras estações de televisão no país, novas perspectivas se abriram para a EAD². Entre 1966 e 1974 nove

¹ Maiores detalhes sobre o Projeto Minerva em: <<http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/bahia/grupo8/site/pag6.htm>>. Acesso em 1/10/06

² A cronologia da EAD no mundo e no Brasil pode ser visualizada em <04/search?q=cachê:81XbUbNC0D8J:www.vdl.ufc.br/cátedra/telematica/cronologia.htm+Fundação%20A7%C3%A30+Padre+Landell+de+Moura&hl=pt-BR&lr=8strip=1>. Acesso em 01/10/2006.

emissoras de televisão educativa se instalaram, a saber: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo, TV Educativa do Rio Grande do Sul e TV Ceará, esta última produzindo tele-aulas a partir de 1974. Nos anos de 1973/74 foi lançado o curso supletivo João da Silva, sob a forma de telenovela, e, em 1978, começou a ser veiculado o telecurso de 2º. Grau, produção que ficou a cargo das fundações Padre Anchieta (vinculada ao governo do Estado de São Paulo) e Roberto Marinho das Organizações Globo, no Estado do Rio de Janeiro. Tratava-se de programa televisivo apoiado por fascículos impressos e que tinha como objetivo básico preparar o tele-aluno para os exames supletivos.

Das experiências pioneiras, na década de setenta, até o final dos anos 90 muitas outras iniciativas surgiram, mas uma delas ganhou relevância pela sua repercussão nacional, contando com o apoio de diferentes redes de TV (Globo, TVE, Cultura, Rede Vida, Canal Futura e Rede Minas); trata-se do Telecurso 2000³ que foi ao ar em 1996, envolvendo ensino da 3ª. Série do Curso Fundamental até a última série do 2º. Grau (atualmente designado Ensino Médio). O Telecurso 2000 continua sendo veiculado pelas redes mencionadas, apoiado por livros didáticos. Suas aulas podem ser gravadas pelos tele-alunos em fitas de vídeo, permitindo a exploração do material a qualquer tempo.

A EAD apoiada por TV/fitas de vídeo se enriqueceu bastante porque agregou, ao texto, imagem e som. Isto acabou por demandar, de professores e orientadores da aprendizagem, a compreensão de novas linguagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento de outras metodologias de ensino.

A última etapa dessa trajetória da EAD, na sua íntima relação com as TIC, coloca em destaque o computador e a rede. O uso da informática na educação, no Brasil, remota a 1981, quando a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC realizou as primeiras consultas às universidades no sentido de verificar os projetos já existentes nesta área. Neste mesmo ano foi promovido o I Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade de Brasília (UnB), ocasião em que

³ Maiores informações sobre o Telecurso 2000 na home da Fundação Roberto Marinho: <www.frm.org.br>. Acesso em 01/10/06.

surgiu a idéia de implantação de projetos-piloto em universidades, cujos resultados, submetidos a investigação, deveriam subsidiar a Política Nacional de Informatização da Educação (CHAVES e SETZER, 1988). A partir deste seminário nasceu o EDUCOM, primeiro projeto que aliou informática à educação. Várias universidades acolheram pólos do EDUCOM. No entanto, com o desenvolvimento da grande rede – WWW – houve necessidade de ultrapassar o uso simples do computador na educação. Assim, em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC e, em 1997, surgiu o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)⁴.

Com a expansão da internet vem se consolidando a chamada “sociedade da informação” e este fenômeno exigiu do governo brasileiro uma definição mais clara quanto às possibilidades do uso da informática nos mais variados campos, aí se incluindo a educação, esta visando, fundamentalmente, a universalização do acesso; o combate às desigualdades e a promoção da cidadania. A definição política veio no Livro Verde, documento fruto de trabalho interdisciplinar, divulgado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT, 2000).

De acordo com o Livro Verde, a sociedade da informação tem “marcante dimensão social, em virtude de seu potencial de promover a integração, ao reduzir as distâncias entre as pessoas e aumentar seu nível de informação” (MCT, 2000, p.5)

Belloni (2001) fala de três gerações da EAD: a primeira, baseada em material impresso, encontrou no ensino por correspondência um caminho para se concretizar; a segunda (a partir dos anos 60) se consolidou valendo-se das mídias eletrônicas: rádio, televisão/vídeo; a terceira (que começa nos anos 90) se utiliza do computador e rede.

No âmbito da expansão da EAD, vem se verificando uma tendência de conduzi-la na perspectiva tecnicista de educação, o que tem levado esta educação a incorporar “modelos presenciais” (FIORENTINI e MORAES, 2003), baseados na

⁴ A cronologia dos fatos e projetos que vão dar origem à SEED e ao ProInfo pode ser visualizada na home do ProInfo:<<http://www.proinfo.mec.gov.br/>>.

concepção instrucionista⁵. Esta problemática tem exigido maior atenção no credenciamento de instituições e cursos baseados na EAD; nesta direção foram elaborados Referenciais de Qualidade de EAD⁶ que oferecem subsídios para a busca de qualidade nesta modalidade de ensino. Eles propõem mudanças na formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação dos cursos a distância, negando a concepção de ensino que, segundo Moran⁷, tem como base o modelo *fast-food*, onde o aluno se serve de algo pronto.

A consolidação da EAD recoloca uma questão já levantada por Aretio (op.cit,p.9), a qual diz respeito à formação profissional dos que trabalham em sistemas de ensino/aprendizagem abertos e a distância. Para este autor é fundamental que esta formação abarque conhecimentos que garantam uma mínima perspectiva de êxito. Nesta compreensão, associamos à Educação a Distância o desafio de assumir compromissos sociais bem mais complexos do que os relacionados à simples utilização e domínio das tecnologias da informação e comunicação. Tais compromissos, no entanto, exigem um olhar mais crítico e uma reflexão sistemática sobre as práticas conduzidas em programas de formação na EAD. Segundo os Referencias de Qualidade mencionados, o compromisso ético daquele que educa a distância é desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo que ele se dirija a um grande contingente de alunos. O seu foco deve ser a aprendizagem e sua finalidade precípua é superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins. A partir desse pressuposto cresce em relevância da figura do tutor. Entendemos que ao se desvincular esse protagonista do processo ensino-aprendizagem, estamos fadados a retomar o modelo mecanizado, que desconsidera a autonomia do aprendiz e que tem marcado o ensino presencial.

Os novos ambientes de EAD demandam estratégias próprias e um tutor com outras funções: um profissional capaz de inovar as relações com a comunicação, a

⁵O sentido de instrucionismo aqui utilizado encontra-se em DEMO, P. Instrucionismo e nova mídia. In SILVA,M. (Org.) Educação online. São Paulo: Loyola, 2003, quando o autor afirma que no instrucionismo “nega-se a condição de sujeito por parte do aluno, introduzindo o componente objeto da imbecilização.” (p.78).

⁶ Documento disponível no site: www.mec.org.br/seed/index.

⁷Retirada do texto“O que é educação a distância”. Disponível em <<http://www.eac.usp.br/prof/moran/dist.htm>.> Acesso em : 19 de junho de 2005.

tecnologia e o conhecimento. No âmbito deste estudo considera-se o tutor como personagem fundamental do ensino a distância.

A presença do tutor tem sido relacionada à qualidade de programas de EAD. Perona⁸, por exemplo, afirma que nenhum projeto de educação a distância pode almejar situar-se dentro de parâmetros de qualidade quando não possui atividades de ensino que impliquem na interação com um tutor.

Cabe, então, indagar: qual é o significado de tutor? Para Aretio (2001, p.125):

não existe um consenso entre os autores e as instituições em relação à denominação do docente a serviço do aluno num sistema de educativo não presencial. Chama-se indistintamente de *tutor*, *assessor*, *facilitador*, *conselheiro*, *orientador*, *consultor*, *etc.*, caracterizando uma relação com as funções que desempenha, no entanto reconhece-se que o termo mais utilizado é o de *tutor*.

Segundo este mesmo autor, as denominações que o tutor recebe variam em função da concepção de EAD que envolve o programa no qual este personagem atua.

Almeida (2001) nos leva a refletir sobre essa figura a partir de seu significado. Entende ele que o tutor, ao longo dos anos, vem assumindo diferentes papéis, sendo que, atualmente, tende a reproduzir o docente tradicional, o que compromete a construção de uma identidade própria e, conseqüentemente, sua atuação como mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, além de reduzir a aprendizagem de seus alunos a um mero reproducionismo (instrucionismo).

É sobre esta figura que a presente investigação se debruça: um personagem que tem diante de si o desafio de abrir as portas para a mudança, trabalhando com a inovação tecnológica, visando sobretudo, um ensino de qualidade. Maggio (*in* LTWIN, 2001), considera que este profissional deve realizar uma ação comprometida com o questionamento pedagógico de sua prática, ao mesmo tempo em que se modifica nas sucessivas redefinições de sua ação.

⁸PERONA, Hada, G.J. **Aprender y enseñar a distancia**. Argentina. Disponível em: <http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/buscar/resbusc.jsp>. Acesso em dez/05

De acordo com Aretio (2001), a ação tutorial e a tutoria são dois conceitos que se complementam; eles envolvem um conjunto de atuações dirigidas à orientação pessoal, acadêmica e profissional daquelas que buscam se formar/qualificar.

Valente (2001), ao se referir à aprendizagem como algo que se estende ao longo da vida, expande essa visão aos educadores que atuam em ambientes de EAD. Levanta a questão da formação desses sujeitos em relação ao papel que devem assumir e como podem ser formados para desempenhar as novas funções. Entende que tal formação deve ser continuada e acontecer no local de trabalho, utilizando a própria prática como objeto de reflexão e aprimoramento. Conclui que a implementação de atividades de formação continuada de educadores, com base na construção do conhecimento no contexto do trabalho, envolve acompanhamento e assessoramento constantes, no sentido de se poder entender o que eles fazem, propor-lhes desafios e auxiliá-los na atribuição de significado ao que estão realizando.

Não são muitos os estudos que apontam a importância do papel do tutor e tratam da sua formação; dentre esses cabe citar o de Salvat e Quiroz (2002) que, ao abordar a formação de tutores, salienta ser fundamental o desenvolvimento de uma série de habilidades: pedagógicas, sociais, técnicas e administrativas, com vistas ao bom desempenho dessa função. Esses autores afirmam que o fato de um sujeito ser um bom professor num sistema presencial não é garantia que venha a ter bons resultados como tutor em ambientes virtuais. Esses mesmos autores, identificando esse personagem na perspectiva de moderador, fazem referência à sua formação na visão de Harasim *et al* (2000, p. 1) dizendo que:

é necessário uma formação do tutor para dotá-lo das habilidades necessárias para o cumprimento adequado do rol de ações que envolvem a moderação de uma conferência. Esta (formação) deveria proporcionar-lhe as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento adequado nos aspectos sociais, pedagógicos, técnicos e administrativos.

Consideram, também, que a formação de tutores tem sido relegada a um segundo plano; no entanto, ressaltam o quanto é importante a formação desse personagem para as práticas de educação a distância.

Hernández e Díaz (2004) especificam como vem se desenvolvendo a formação de tutores com o apoio das TIC no aspecto didático-pedagógico. Eles enfatizam que é fundamental a modificação das práticas do tutor a partir da análise de experiências no contexto em que atuam.

Os estudos citados são duplamente significativos para nossa pesquisa; eles tanto incluem o tutor como figura-chave na aprendizagem via EAD, como salientam a importância do seu processo de formação. Neles se reconhece a necessidade de dotar o tutor de competências que lhe permitam um desempenho docente voltado para a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, nosso olhar se volta para a formação na ação, buscando desvelar como o papel do tutor se ressignifica e como esse personagem constrói e configura sua ação. Sabemos que não existe um perfil ideal de tutor já que sua formação e atuação se dão vinculadas a contextos específicos. Consideramos, no entanto, que investigar a formação desse personagem pode ampliar o olhar pedagógico sobre suas funções. Ao focarmos nossa pesquisa no tutor nos apoiamos em Nóvoa (1995), para quem a formação do professor se dá, fundamentalmente, a partir do momento em que este passa a ser protagonista ativo da concepção, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho.

Cabe, ainda, ressaltar, nestas considerações iniciais que, o aumento da oferta de cursos a distância, tem levado profissionais a assumirem a função de tutor. Muitos desses sujeitos realizam esta tarefa sem preparo pedagógico específico para a EAD, atuando apenas como “estimulador” (no sentido de estimular leituras, debates, trabalhos colaborativos e o cumprimento do prazo de entrega de trabalhos) e “informante” (dá informações administrativas). Nesta linha de ação, o tutor acaba se limitando a atuar como “porta-voz” dos professores e coordenadores do curso. Seria este o papel do tutor na EAD? Quais são os pressupostos pedagógicos básicos que devem ser considerados na sua formação? Que competências⁹ pedagógicas precisa desenvolver para que possa criar

⁹ O significado de competência, aqui adotado, tem como referência Perrenoud, 1999, que a define como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Ainda segundo o mesmo autor, orientar a formação contínua para as competências, consiste em ampliar o campo de trabalho e dar às práticas reais mais espaço que aos modelos prescritivos e aos instrumentos.

ambientes de aprendizagem que contribuam para um movimento contínuo de construção e reconstrução crítica do conhecimento?

Esperamos com este estudo contribuir para o aprofundamento de questões relativas ao tutor: sua formação e prática pedagógica.

1.2 OBJETIVO GERAL, QUESTÕES DE ESTUDO E SUJEITOS DA PESQUISA

Em face da problemática assumida, formulamos o seguinte objetivo geral para nossa pesquisa: investigar quem é e o que faz o tutor que atua em cursos a distância. Para a consecução desse objetivo, construímos as seguintes questões de estudo:

- (a) que formação recebem esses sujeitos para atuarem como tutores na EAD?
- (b) como deveria ser, na visão desses sujeitos, uma formação dirigida à atuação na tutoria?
- (c) como chegaram à tutoria?
- (d) que dificuldades enfrentam em sua prática?
- (e) quem é o tutor para esses sujeitos?

Para dar conta desse objetivo e questões escolhemos como sujeitos da pesquisa tutores participantes do I e II Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância (ENATED)¹⁰, realizados, respectivamente, nos períodos de 10 a 21 de julho de 2006 e 26 a 14 de abril de 2007.

No I ENATED contamos com a colaboração de oito sujeitos, sete dos quais exerciam a tutoria em cursos a distância. Do II ENATED obtivemos a participação de 18 tutores. Cabe salientar que esses 26 sujeitos atuavam em diferentes regiões do país.

A escolha do ENATED como contexto de estudo se deve ao fato de reunir tutores que desejam discutir, espontaneamente, a atividade que realizam.

¹⁰ Trata-se de uma proposta apresentada no site <<http://www.ead.cesumar.br/enated/login/signup>> que buscou reunir professores que realizam suas atividades em diferentes regiões do país, para participarem espontaneamente de um grupo de discussão, sem fins lucrativos e certificação, sobre a tutoria>.

1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Considerando que o conceito de tutor e a sua formação têm sido pouco explorados na literatura pedagógica recente dirigida à EAD, optamos por realizar uma pesquisa fundamentada na visão construtivista, a qual admite que os objetos de estudo se apresentam difusos e, por isso mesmo, merecem ser investigados, construídos. Assumimos, aqui, os pressupostos do construtivismo social resumidos por Guba (1990, *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000): (a) a realidade existe sob múltiplas formas, sendo uma expressão de construções mentais específicas, baseadas na experiência social de quem a formula; (b) em face da especificidade das construções mentais sobre a realidade, se torna indispensável trazer à tona e compreender a expressão subjetiva dos indivíduos; e (c) a compreensão dessa subjetividade se dá por meio de um processo hermêutico (de interpretação), que busca o confronto entre as construções individuais, determinando se existe um significativo consenso entre os sujeitos do estudo face ao objeto de pesquisa.

O primeiro pressuposto nos levou a admitir que as construções mentais sobre o tutor e sua formação seriam bem específicas, pois estavam atreladas a sujeitos (tutores) que realizam sua atividade em cursos institucionalizados, os quais possuem uma representatividade no cenário educacional do país. Portanto, uma primeira constatação que se impôs no nosso caminho metodológico foi que os resultados desta pesquisa não seriam generalizáveis. No entanto, como foram extraídos de sujeitos que atuam em contextos reconhecidos, acreditamos que ajudarão a clarificar a temática em estudo.

Já o segundo e terceiro pressupostos nos apontaram a importância de escolhermos procedimentos metodológicos que fossem capazes de levar ao desvelamento da expressão subjetiva dos sujeitos do estudo. Para tanto, incluímos uma perspectiva qualitativa na análise dos dados. Nesta perspectiva o conhecimento “não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela quantidade de sua expressão” (REY, 2002, p.35). Este mesmo autor salienta que um dos elementos que marcam a definição qualitativa é o caráter

oculto à evidência. Isto significa que a produção do conhecimento (da pesquisa) não surge de forma imediata à experiência, nem é construída de modo indutivo, mas se dá por via da elucidação de complexos processos que constituem a subjetividade, não tendo objetivo de predição, descrição e controle. Assim, a perspectiva qualitativa está associada à natureza do objeto de estudo, que se define em termos de sentidos subjetivos e processos de significação.

Para complementar a perspectiva qualitativa, conduzimos um tratamento numérico das respostas obtidas. Isto nos permitiu quantificar informações e elaborar gráficos e tabelas, que ajudaram a objetivar a apresentação dos resultados.

O grande desafio no estudo de processos de significação está na escolha de instrumentos adequados à coleta de dados. De um modo geral, os instrumentos abertos facilitam a livre expressão dos sujeitos. Por isso, escolhemos o questionário integrado predominantemente por perguntas abertas como o instrumento de coleta de dados. Suas perguntas representam desdobramentos das questões de estudo.

A pesquisa compreendeu duas etapas. Em um primeiro momento foi conduzido um levantamento, envolvendo oito tutores que participaram do I Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância (ENATED), realizado no período de 10 a 21 de julho de 2006, encontro este que tem como objetivo básico ajudar aqueles que atuam ou desejam atuar como “professores-tutores” em cursos a distância, oferecidos por diversos meios, bem como aqueles que, direta ou indiretamente, trabalham na educação a distância.

O levantamento se propôs a determinar o que levou esses sujeitos a optarem pela atividade de tutoria, como se definiam enquanto tutores e como se tinham formado para exercer a tutoria. Para implementá-lo, utilizamos um questionário encaminhado *online*, cujo modelo é apresentado no Anexo1.

A análise dos dados obtidos nesta etapa favoreceu a montagem do segundo questionário (Anexo 2), utilizado na continuidade da pesquisa, tornando suas perguntas mais adequadas às questões de estudo. Nesta segunda etapa a coleta

de informações se deu junto a dezoito sujeitos, todos em exercício da atividade de tutoria, que participavam do II ENATED.

Cabe destacar que as respostas oferecidas nas questões abertas dos questionários, que constituíram o grosso das informações, foram tratadas com apoio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000). Esta técnica, apesar de inicialmente ter servido aos métodos quantitativos que valorizam o rigor científico, admite que “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convêm desvendar” (BARDIN, op.cit.p.14). Em sua dimensão quantitativa, a análise de conteúdo se preocupa com a frequência de certas características no conteúdo das falas (discurso) de um grupo de falantes; em outras palavras, se volta para a recorrência de idéias, pensamentos, propostas. Na sua vertente qualitativa, a análise de conteúdo vai além do quantitativo de recorrências, voltando-se para o estabelecimento de inferências (interpretações/conclusões), o que exige o entrelaçamento destas ao contexto no qual são produzidas as falas dos sujeitos em estudo. Para a mencionada autora, a sutileza desta técnica está em ultrapassar a incerteza: “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta visão, muito pessoal, ser partilhada por outros? Em outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável”? (BARDIN, 1992, p.29). Nesta perspectiva, procuramos ir além das aparências e compreender o que não estava explícito nas respostas dos sujeitos do estudo.

Uma vez organizado o conjunto dos dados obtidos, foi ele analisado à luz do referencial teórico especificamente construído para a pesquisa. Este referencial é apresentado no capítulo que se segue, tendo ele estreita relação com as questões de estudo.

Finalmente, esclarecemos que os resultados da pesquisa são relatados no capítulo três e as conclusões obtidas do confronto entre esses resultados e o referencial teórico corporificam o quarto capítulo.

2. O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo se organiza a partir dos termos-chave que se encontram nas questões de estudo. Assim, está estruturado em três partes: no primeiro momento discutimos as concepções de EAD segundo diferentes teóricos, reconhecendo suas características na perspectiva emancipatória, no segundo, sintetizamos o que recolhemos na literatura pedagógica sobre o tutor: quem é, como atua, como tem sido preparado para essa atividade, que dificuldades enfrenta e o que se apresenta como ideal em termos de sua atuação; e, finalmente, no terceiro momento consolidamos uma concepção de tutoria apoiada na concepção emancipatória.

2.1 CONCEPÇÕES DE EAD

A busca de uma definição para EAD, que possa ser genericamente aceita, tem fomentado farta literatura na qual são apresentadas diferentes concepções e significados a respeito dessa modalidade de ensino. A dificuldade de uma definição mais ampla tem sua origem nas características que permeiam a educação a distância, pois, segundo Aretio (2002), ela envolve uma realidade móvel, com inúmeras facetas. Por outro lado, há uma grande diversidade de propostas metodológicas, estruturas e projetos de EAD, organizados em função de fatores muito variados, que contribuem para dificultar a caracterização da sua essência.

A diversidade de concepções, na prática, se configura em diferentes propostas metodológicas, que trazem em si especificidades na relação com o conhecimento e o próprio significado de tutor.

Aretio (2002), ao propor um conceito mais completo para a EAD, compara diferentes definições apresentadas por reconhecidos estudiosos, citados freqüentemente em trabalhos acadêmicos. Por meio dessa comparação, este autor identificou um rol de características recorrentes no âmbito das definições. São elas:

separação professor-aluno; meios técnicos; organização apoiada (tutoria); aprendizagem independente, comunicação bidirecional; enfoque tecnológico; comunicação massiva e procedimentos industrializados. Desse rol, enfocamos a organização apoiada (tutoria), buscando estabelecer as contribuições oferecidas pelos tutores, e o que eles representam para os cursos de EAD e como esses mesmos cursos se denominam enquanto modalidade de ensino a distância.

No estudo do trabalho de Aretio (op.cit.) observamos que cinco, dos treze autores estudados, não incluem o tutor na mediação dessa aprendizagem. Eles definem educação a distância como um processo de ensino-aprendizagem onde o aluno está distanciado do professor (PERRATON, 1982; WEDEMEYER, 1981, *apud* ARETIO, 2002), os materiais e os recursos eletrônicos têm função de comunicar o conhecimento (MOORE, 1972; FRITSCH, 1984, *apud* ARETIO, 2002), e a organização de atividades e recursos pedagógicos busca atender os estudantes de forma autônoma (HENRI, 1985, *apud* ARETIO, 2002).

Verificamos, também, que as características da EAD apontadas por esses mesmos autores, relativas ao enfoque tecnológico¹¹, à comunicação massiva¹² e aos procedimentos industrializados¹³, não têm muito destaque no estudo de Aretio (op.cit.). Esses autores valorizam, ainda, o controle que a Instituição exerce sobre os estudantes.

Cabe aqui destacar que nos identificamos com a posição de Aretio (2002), ao entender que as dimensões de independência e controle são compatíveis e se complementam no contexto de características da educação a distância. Este autor procura dar clareza ao que se entende por educação a distância e, neste sentido, destaca aspectos que considera necessários e suficientes à EAD, fundamentando-se em outros autores como Verduin e Clark (1991 *apud* ARETIO, 2002). Assim, Aretio (op.cit.) seleciona quatro traços característicos dessa modalidade de educação: a separação professor e aluno durante a maior parte do processo

¹¹ Segundo Aretio (2002) tem como pressuposto, num sistema de ação educativa a distância, a técnica apoiada numa ciência, onde a tecnologia no sentido do saber fazer, não se reduz ao utilitarismo ou aos recursos mas a uma concepção processual, planejada, científica, sistêmica e globalizada, a nível Institucional e pedagógico.

¹² Para Aretio (2002), p. 37, é uma característica da educação a distância que pressupõe a eliminação de fronteiras espaço-temporais e o aproveitamento das mensagens educativas por parte de massas estudantis dispersas geograficamente.

¹³ Ao considerar o ensino a distância como um sistema quase industrial, Aretio (2002), p. 38, coloca que essa industrialização está em relação direta com a quantidade dos alunos que podem atender.

instrucional; a influência de uma organização de apoio ao estudante; o uso de meios que unam o professor, o estudante e os conteúdos do curso; a existência de uma comunicação bidirecional entre o professor, o tutor ou a agência educativa e o estudante.

Podemos constatar que nesta abordagem o professor e o tutor aparecem como figuras distintas, perspectiva esta fundamental em nossa pesquisa. Ainda em Aretio

(2002), encontramos possibilidades de avançar na compreensão dessa distinção entre professor e tutor.

Sherry (1996 *apud* ARETIO 2002) afirma que existem três características nesta forma de ensinar, são elas: separação entre professor e aluno no espaço e/ou no tempo; estudo independente controlado voluntariamente pelo estudante, o que é mais importante do que a separação do próprio professor; comunicação não “contígua” entre estudantes e professor, mediada por recursos impressos ou outras formas de tecnologia. Aretio (op.cit.) considera, no entanto, que se deva incluir nessas características a organização ou instituição que se propõe a guiar o processo oferecendo apoio ao tutor, este entendido por Verduin e Clark (1991, *apud* ARETIO 2002) como protagonista essencial no sistema de comunicação dirigido à aprendizagem colaborativa, no âmbito da educação a distância.

Em face do estudo conduzido, Aretio (2002) elaborou a seguinte síntese para as características básicas da educação a distância: (a) a quase permanente separação do professor/formador e o aluno/participante no espaço e no tempo, com a ressalva de que, neste último, pode-se produzir a interação síncrona; (b) estudo independente no qual o aluno controla tempo, espaço, ritmos de estudo e, em alguns casos, itinerários, atividades, tempo de avaliações. Esta característica deve ser complementada com encontros presenciais ou eletrônicos que possibilitem a socialização de conhecimentos e a aprendizagem colaborativa; (c) comunicação mediada por dupla via entre professor/formador e estudante e, em alguns casos, entre os próprios estudantes por meio de diferentes recursos; (d) suporte de uma organização/instituição que planifica, desenha, produz materiais

(por si mesma ou por encomenda), avalia e realiza a continuidade dos estudos e a motivação no processo de aprendizagem com apoio da tutoria.

Essa caracterização da EAD contribui para dar clareza à definição de educação a distância proposta por Aretio (2002, p.41). Diz ele que:

a educação a distância tem como base o diálogo didático mediado entre o professor (instituição) e os estudante que, inserido em espaço diferente a este, aprende de forma independente (cooperativa).

Nesta definição podemos identificar como pressuposto-chave o diálogo didático mediado entre estudantes e docentes/tutores, o que nos remete a uma relação estreita entre a concepção de EAD e o tipo de curso, programa ou instituição a distância.

Acreditamos que o estudo feito por Aretio contribui para que se possa identificar, com maior precisão e clareza, os cursos a distância que compõem o nosso contexto de estudo e como é caracterizado o tutor.

A definição de Aretio nos sugere uma educação a distância que visa a emancipação do aprendente, pois valoriza o diálogo, a cooperação e a autonomia. Essa valorização vai bem na linha proposta por Freire (2001) para uma pedagogia da autonomia.

Não podemos, no entanto, desconsiderar que a educação a distância tem se desenvolvido paralelamente às tecnologias de comunicação e informação, valendo-se de meios como correio, rádio, televisão, telefone e, mais recentemente, utilizando as tecnologias de informação e comunicação (TIC). O paralelismo educação-tecnologia é enfocado por Brunner (2004), enfoque este que contribui significativamente para uma melhor compreensão da dicotomia entre essas suas esferas. Este autor afirma que a educação sempre esteve imbricada à tecnologia e tratar esta como mero instrumento daquela é reducionismo.

Sobre esta concepção disjuntiva de educação e tecnologia, a qual vem dando suporte a muitos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da EAD, Brunner (2004, p.19) esclarece que:

não é fácil explicar essa disjunção entre as maneiras de agir e de entender academicamente a educação e as comunicações, mas, sem dúvida, entre as disciplinas que estudam ambos os fenômenos acabou se erigindo uma verdadeira muralha chinesa.

Esta visão dicotômica de educação e tecnologia acaba por favorecer e estimular o raciocínio instrumental, o que pode direcionar as finalidades educacionais para um caminho pragmático, no qual a formação do sujeito se faz para atender às necessidades imediatas da sociedade.

Uma perspectiva de EAD que supere essa visão instrumental e dicotômica, situando educação e tecnologia numa relação dialética pressupõe uma perspectiva emancipatória de ensino e aprendizagem.

Esta perspectiva se expressa em Freire (2000) quando aponta para o fato de que, independente do contexto tecnológico em que se produzem, as tecnologias não são pacotes a serem passados adiante, elas precisam ser compreendidas para além da sua tecnicidade, sendo que o uso das TIC deve estar vinculado à discussão das teorias do conhecimento.

Seguindo orientação de Freire (op.cit.), consideramos o sociointeracionismo¹⁴ como uma das bases teóricas do processo de ensino-aprendizagem na EAD. Acreditamos que este referencial ajuda a EAD a romper com práticas que Freire (1999) denominou de “educação bancária”, na qual os alunos são depositários de um conhecimento abstrato e exterior a sua própria experiência.

A caracterização da EAD a partir desses pressupostos pode levar à compreensão do professor (tutor) como peça insubstituível, na medida em que é formado para ser um mediador de saberes, o que implica em estar sempre presente no processo de aprendizagem construtiva do aluno. Complementarmente ao sócio-interacionismo encontramos D’Ávila (2004) que aponta a relevância da

¹⁴ O conceito de sociointeracionismo, aqui utilizado, compreende-se como uma teoria que reconhece a dimensão social do desenvolvimento humano e tem como um de seus pressupostos básicos o fato de que o ser humano constitui-se enquanto sujeito na relação com o outro. (Vygotsky, 1984, p.21)

teoria socioconstrutivista como outro referencial relevante para processos que pretendam aprendizagens mais significativas na contínua reconstrução do saber.

Cabe, para finalizar esta seção, destacar que a relação da EAD com as tecnologias pode oportunizar uma abundância de informações, mas isto não garante aos alunos mais conhecimentos, já que o conhecimento é resultado do processamento da informação. É preciso um mediador que ajude o aluno a construir o conhecimento (VALENTE, 2001).

Entendemos, pois, que qualquer concepção de EAD tem uma íntima relação com o sujeito que está por trás de cada material utilizado: textos, computador, telefone, correio convencional, entre outros; daí a necessidade de se discutir o papel desse personagem.

2.2 O TUTOR: QUEM É, O QUE FAZ, COMO SE FORMA

As características que identificam a EAD diferem da educação presencial, no entanto, em ambas a competência das instituições educativas depende, em grande parte, de seus docentes.

De um modo geral, na EAD, o docente é designado de tutor e assume características específicas, que têm estreita relação com esta modalidade de ensino.

Aretio (2002, p.117) aponta as características que envolvem a docência na EAD e que identificam esse docente. Diz ele:

na instituição a distância, a docência não é direta e se utiliza de recursos técnicos mais ou menos sofisticados para possibilitar a comunicação na qual colabora um professor atípico que é o **tutor**. Docência que deverá ser focada na motivação, **promoção de uma aprendizagem independente e autônoma** ... finalmente, se exige um **processo tecnológico**¹⁵, sobretudo em relação ao planejamento prévio, muito mais depurado do que nas instituições educativas de caráter presencial.

¹⁵ Grifo do autor.

Segundo este mesmo autor, tais características se transformam em pressupostos da ação docente a distância, a qual tem se evidenciado bastante complexa em função das inúmeras variáveis que a compõem, desde a estrutura do curso até a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Assim, entendemos como relevante, apresentar, a partir das diferentes concepções dos autores estudados, as várias dimensões desse personagem de EAD. Nesta direção, SCHMID (2004, p.278), responde ao questionamento de quem é o tutor, apontando para o que chama de qualidades tutoriais. Diz ela:

a definição de tutor remete à pessoa designada pela instituição para estabelecer contato com o aluno e, através de uma relação pessoal, facilitar a este o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional.

E complementa sua definição lembrando que o tutor não ensina no sentido convencional da palavra, como também não dá aulas nem produz materiais. Apresenta um extenso rol de atribuições voltadas para a orientação e o acompanhamento do estudante, onde conhecer os alunos individualmente é fundamental para obter melhores resultados.

Às competências necessárias e atitudes que devem configurar o tutor, deve-se agregar, segundo Schmid (2004), as habilidades que se desenvolvem mediante processos adequados de formação. Dessa forma, a autora levanta uma questão que permeia as instituições de EAD e que se refere à desvalorização desse profissional a partir da insuficiência e/ou ausência de formação, ou ainda, do que é pior, o recrutamento aleatório para o exercício da função. Acresce-se a esta denúncia a questão dos baixos salários e das deficientes condições de trabalho.

Barros (2004, p.4) apresenta sua definição de tutor numa visão acadêmica, como denomina a própria autora¹⁶:

um professor/andragogo com competências para organizar pesquisas criativas, situações provocativas do ato criador nesse universo de possibilidades que é a EAD [...] um professor que mesmo a distância não estivesse distante de seus alunos. Um tutor presente no processo; relatando experiências, conferenciando, orientando leituras, pesquisas, compartilhando com os alunos estratégias de ensino, escolhendo com os alunos material de pesquisa, temas para debate no fórum, construindo conhecimento.

¹⁶ Segundo esta autora andragogo se refere ao facilitador, preparado e consciente, dos processos sociais envolvidos na interação grupal e no processo criativo.

Nesta concepção fica evidente a indefinição quanto ao fato do tutor ser ou não um professor, bem como os limites e abrangência de sua ação. Inúmeras atribuições poderiam se consideradas no âmbito desta proposta. As indefinições em relação a quem é o tutor favorecem a sua fragilização e descaracterização. Por outro lado, reconhecemos o quanto é recente a preocupação em definir, a partir de um olhar mais cuidadoso e com base em pesquisas nessa área, esse sujeito.

Consideramos relevante descartar a idéia de tutor “facilitador”. Essa concepção de tutor, na verdade, acaba por alijar o aluno dos desafios que envolvem o processo de aprendizagem. Fica evidente, na fala dos autores com os quais dialogamos nesta pesquisa, que a ação tutorial deve promover o processo de autonomia dos estudantes. Nesta direção, o tutor, precisa apropriar-se de uma concepção clara de educação emancipatória. É a partir dessa concepção que se estabelecem as competências educacionais desse personagem

Essas competências, no entanto, vão ser geridas em ambientes informatizados, sobre os quais o tutor precisa ter total domínio por constituírem a base tecnológica para o desenvolvimento do estudo a distância.

Considerando as diferentes visões até aqui apresentadas, podemos identificar três dimensões na atuação do tutor. São elas: a dimensão docente, a pedagógica e a de professor online. Embora cada uma dessas dimensões apresente características específicas, todas interagem entre si. Emerenciano (2001, p.7) reconhece o significado do papel do tutor a partir dessas mesmas dimensões ao afirmar que:

é importante esclarecer que o termo “tutor” tem sido utilizado de forma indiscriminada. Muitas vezes o termo é utilizado de forma natural sem uma ressignificação. O movimento de ressignificação deve superar a idéia do tutor como aquele que ampara, protege, defende, dirige ou que tutela alguém. Na nossa ressignificação, trabalhar como tutor significa ser professor e educador. Ambos expressando-se no sistema de tutoria a distância.

Ao delegarmos ao tutor a responsabilidade de desenvolver estratégias, atividades e recursos que promovam a mediação entre o conhecimento (conteúdo das disciplinas ou curso e seus materiais didáticos) e o aluno, emerge a necessidade do domínio de conhecimentos específicos na disciplina em que atua.

No esforço de identificar esse personagem, Litwin (2001) compara o bom tutor a um bom docente no sentido de promover a realização de atividades e apoiar a resolução das mesmas, oferecendo fontes de informação e a orientação necessária para promover a compreensão profunda do conhecimento. Para esta autora, o tutor vai além de um simples dinamizador; na verdade, ele promove uma relação dinâmica com o conhecimento onde as estratégias interativas não bastam. É preciso que o tutor possua conhecimentos consistentes da disciplina na qual atua.

Em relação a esse enfoque, vale citar uma investigação, que não é recente, porém bem abrangente, sobre as características dos tutores da *Open University*, britânica, a partir das descrições feitas por coordenadores dos tutores. A referida investigação é citada por Gilbs y Durbbbrdge (1976, *in* ARETIO, 2002), identificando três tipos de problemas que os alunos de instituições não presenciais enfrentam; nela se reconhece que as dificuldades de estudo dos alunos se relacionam aos conhecimentos insuficientes das disciplinas que são tuteladas. A pesquisa considera ainda que é indispensável desenvolver nos estudantes hábitos de estudo e aprendizado independente.

Ao reconhecermos essa problemática na atuação do tutor somos instados a questionar como se dará a relação com o conhecimento, num ambiente a distância, para que não se recaia na ênfase da facilitação/ transmissão de informações, ou ainda, como afirma Litwin (2001), numa idéia de que o tutor dirige, orienta e apóia a aprendizagem mas não ensina. Nessa forma de entender o tutor, sua dimensão de professor passa a ser sinônimo de transmitir informações e motivar o aparecimento de determinadas respostas.

Por outro lado, ao apoiar sua ação na qualidade da aprendizagem de seus alunos, ele terá que desenvolver competências para promover a realização de atividade e apoiar a sua resolução, com vistas à compreensão profunda de que

suas ações tanto dizem respeito ao professor presencial quanto ao tutor na modalidade a distância (LITWIN, 2001).

Nesta mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000) aponta para o fato de que o professor, mais do que ensinar, precisa fazer aprender, concentrando sua ação na gestão e na regulação de situações de aprendizagem.

Assim, ao nos depararmos com essa dimensão de tutor, colocamos em destaque que ele:

tem de entender a estrutura da matéria, os princípios da organização conceitual e os princípios de indagação que apóiam duas classes de pergunta em cada campo: quais são as idéias e habilidades importantes em cada domínio? E quais são as novas idéias agregadas e aquelas deficientes que não foram eliminadas pelos que produzem conhecimento na área? Isto é, quais são as regras e os procedimentos do bom conhecimento ou da pesquisa? (LITWIN, 2001, p.13)

Como nos propusemos a ressignificar o papel do tutor, entendemos que é fundamental identificar, com a maior clareza possível, quem é esse sujeito, como atua na EAD, e quais são as dificuldades que enfrenta na sua prática, destacando, ainda, como tem sido preparado para exercer esse papel.

Na busca dessa identificação, descobrimos que apesar da diversidade de denominações, atribuições e características dirigidas a ele, os autores são unânimes quanto à relevância do tutor na EAD, convergindo para um rol de características (ou atribuições) comuns.

No quadro apresentado a seguir encontra-se uma síntese das características e definições situadas pelos autores estudados em relação ao tutor.

Quadro 1 – Definições e/ou Características Atribuídas ao Tutor

Autor	Definição	Características
Aretio (2002,p.129)	<p><i>“O tutor deve esforçar-se em personalizar a educação a distância mediante um apoio organizado e sistemático, que propicie o estímulo e orientação individual, a facilitação das situações de aprendizagem. [...] Não se trata de transmitir uma maior quantidade de informação ao estudante, mas ajuda-lo a superar as dificuldades que identifica no estudo .”</i></p>	<p><i>O tutor, para Aretio, combina estratégias, atividades e recursos que atuam na mediação entre o conteúdo e o aluno, com o objetivo de incrementar o seu entendimento dos materiais de ensino e, em conseqüência, seu rendimento acadêmico no contexto do sistema de educação a distância.</i></p>
Belloni (2001, p.83)	<p><i>Se refere à importância do “professor-tutor” na EAD como sendo aquele que: “[...] orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação”.</i></p>	<p><i>Para o autor, o trabalho tutorial é desenvolvido por professores a partir da especificidade da sua área de formação (disciplina).</i></p>
Emerenciano e outros (2001, p. 7)	<p><i>“Na nossa ressignificação trabalhar como tutor significa ser professor e educador. Ambos expressando-se no processo de tutoria a distância.”</i></p>	<p><i>Na compreensão das autoras, “o tutor deve ter domínio do conhecimento em processo [...] o tutor é um especialista, tanto no que concerne ao conteúdo trabalhado [...] como nos procedimentos a adotar para estimular a construção de respostas pessoais.”</i></p>

<p>Maggio (2001, p. 98)</p>	<p>“que detecte dificuldades de compreensão em determinado grupo de alunos de uma tutoria poderia colocar a análise de um caso especificamente indicado para esse espaço tutorial, contribuindo, desse modo, para uma melhor aprendizagem. [...] tanto o tutor como os docentes são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino, e nesse aspecto não há distinção importante no sentido didático.”</p>	<p>Para este autor, o trabalho do tutor implica em desenvolver no estudante-professor a autonomia para relativizar, preservar, redimensionar e transformar os aspectos constituintes da prática pedagógica.</p>
<p>Salvat e Quiroz (2005, p. 4)</p>	<p>“que realize o acompanhamento e a moderação.” O tutor, na concepção do autor, é um “professor/tutor” que mantém vivos os espaços comunicativos, facilita o acesso aos conteúdos, anima o diálogo entre os participantes, ajudando-os a compartilhar o conhecimento de cada um e a construir conhecimentos novos.</p>	<p>Especificamente como moderador, o tutor deve contar com habilidades e qualidades em quatro âmbitos distintos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagógico – acompanha, media e retroalimenta o estudante em seu processo de formação, conduzindo à aprendizagem individual e grupal; 2. Social – cria e mantém uma comunidade de aprendizagem onde se respire uma atmosfera agradável, sendo acolhedor, simpático e está sempre disposto a ajudar; 3. Técnico – possui habilidades mínimas gerais relacionadas ao uso da tecnologia, do computador e das redes, e as técnicas necessárias para intervir no sistema de conferência; 4. Administrativo – cria e gerencia a conferência, a partir das ferramentas dos ambientes de aprendizagem com esse fim, acompanha a participação individual do aluno, dos grupos e administra as equipes de trabalho.

<p>Litwin (2001, p.99)</p>	<p>“O bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução: “Guiar, orientar, apoiar”, promovendo a compreensão profunda. O tutor necessita entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios de sua organização conceitual e os princípios das novas idéias produtoras de conhecimento na área.”</p>	<p>Para a autora, um bom docente será também um bom tutor que deve criar propostas de atividades para reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão, isto é, guia, orienta, apóia, e nisso consiste o seu ensino.</p>
<p>Duarte (<i>in</i> POLAK,2002, p.99)</p>	<p>“Trabalhar como tutor significa ser professor e educador, expressando-se no sistema de tutoria a distância” Coloca ainda que o tutor “precisa se ver na figura do professor ou na do facilitador, procurando, em todas as circunstâncias, ser o fio condutor entre o aluno-escola, o conhecimento e os desafios ao longo do processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>Segundo a autora, a tutoria (dentro do âmbito educacional) diz respeito ao acompanhamento e à orientação sistemática de grupos de alunos realizada por pessoas experientes na área de formação. Complementa ainda colocando que o principal papel do tutor é o de “apoiar” o aluno. Esse apoio se concretiza na preparação de material didático, no acompanhamento das atividades desenvolvida e na elaboração das ferramentas de avaliação e da análise dos trabalhos dos alunos. Tem ainda como atribuições esclarecer dúvidas através de e-mail, fórum, telefone ou pessoalmente, no recebimento, controle de entrega e recebimento dos trabalhos.</p>

Schmid (2004, p.278)	“No âmbito da EAD, a definição de tutor remete à pessoa designada pela instituição para estabelecer contato com o aluno e, através de uma relação pessoal, facilitar a este, o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional.”	A autora caracteriza o tutor dizendo que “ o tutor não ensina no sentido convencional do termo. Não dá aulas nem produz materiais. O tutor acompanha, orienta, guia, propõe caminhos alternativos caso o estudante os requisite; o tutor adverte sobre situações complexas ou conflitivas; a partir do conhecimento individual dos alunos, sugere a formação de grupos de trabalho colaborativos; avalia e reorienta a aprendizagem do aluno para obter melhores resultados. É uma pessoa portadora de valores que são evidenciados a cada contato com os alunos.
----------------------	---	---

Podemos observar que essas características e definições foram emitidas recentemente (todas a partir de 2000). Isso nos leva a crer que a preocupação de definir esse sujeito é recente. Uma vez conhecidas as definições, buscamos compará-las, detectando as diferenças e semelhanças entre elas.

O quadro a seguir contém limitações, mesmo tendo como vantagem a visão de conjunto. Essas limitações dizem respeito ao fato de não podermos registrar todos os aspectos que aparecem, de forma mais completa, nos originais dos autores em destaque. Ele foi construído considerando palavras-chave que surgem quando esses autores caracterizam o tutor.

Quadro 2: Características do Tutor na EAD

<i>Autores estudados</i>	<i>Formação para atuar como Tutor</i>	<i>Professor</i>	Animador	<i>Facilitador</i>	<i>Educador</i>	<i>Professor tutor</i>	<i>Formação específica na disciplina em que atua</i>
Aretio		X	X	X	x		X
Belloni		X					X
Emerenciano e outros		X			X		X
Maggio		X		X		X	X
Salvat e Quiroz			X	X	X	X	X
Litwin		X		X			X
Duarte in POLAK		X		X	X		
Schmid			X	X			

Três inferências podem ser estabelecidas a partir deste quadro: (1º.) 75% dos autores estudados situam o tutor como professor; (2º.) 75% dizem que ele é um facilitador da aprendizagem; e (3º.) 75% também defendem formação específica para atuar na disciplina que leciona.

Apresentamos, então, o que encontramos nesses autores sobre os itens que integram o quadro 2.

(a) **formação para atuar como tutor** - esta característica não está presente, de forma explícita, nos autores considerados. No entanto, alguns deles mostram, implicitamente, a necessidade de algum tipo de formação como, por exemplo, Schmid (2004) quando aponta para a necessidade de processos adequados de capacitação que possam agregar valor às habilidades que o tutor necessita. Para Litwin (2001), a formação não é específica para ser tutor, mas constitui

pressuposto para a formação inicial de professores, tanto para a EAD como para o ensino presencial. A autora entende que é necessária a atualização na dimensão pedagógica, tecnológica e didática, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Não encontramos, nos autores estudados, a explicitação de algum tipo de formação específica para a tutoria. Essa desconsideração nos leva a indagar se a formação de tutor, do ponto de vista teórico, estaria intimamente imbricada à formação docente de maneira geral e, como apontado por Litwin (2001), envolve apenas uma atualização, o que deixa de caracterizar uma formação específica. Vale ressaltar que a referida autora entende a formação específica para a EAD como uma problemática que vai além do âmbito científico e pedagógico do campo da educação, indo parar no campo político e institucional, nos quais interagem seus fatores determinantes.

É importante considerar que todas essas abordagens em torno do processo de formação do tutor deixam transparecer a necessidade de uma formação diferente das atividades tradicionais de capacitação do professor presencial. Nesse mesmo aspecto, Maggio (*in* LITWIN, 2001, p.106), explica que:

[...]em todos os casos, os tutores deveriam ter uma formação que lhes permitisse primeiro entender, e depois melhorar e enriquecer, aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto.

Assim, reconhecemos que os autores, embora não tenham abordado de maneira explícita a formação específica para a tutoria, mostram a necessidade de que haja algum tipo de formação nesse sentido.

Para ampliar esta visão de formação do tutor, incluímos aqui a consideração de Azevedo (2000) que, embora não integrando o rol dos autores analisados, nos afirma que a necessidade de formação não se refere apenas à capacidade de movimentar-se em ambientes virtuais, mas inclui uma nova proposta pedagógica construída com a ajuda desse professor a partir da sua prática.

(b) o tutor como professor – a visão de tutor como professor é defendida pela maioria dos autores. Essa dimensão também é entendida como o especialista que

planeja o curso, produz e adequa o material didático que ele próprio utiliza. Na verdade, essas características advêm de diferentes concepções quanto à abrangência da atuação desse personagem. Percebemos que quando um autor se refere ao tutor como professor é porque entende que ele necessita ter conhecimentos específicos daquilo que ensina.

Para a maioria dos autores ser professor é condição básica para ser tutor e isto tem relação com o fato de que alguns dos saberes específicos (e necessários) do professor presencial são também inerentes ao tutor (ou professor virtual).

Demo (1998, p.20), que também não pertence ao rol dos autores aqui analisados, destaca a importância do professor na EAD a partir das competências que ele deve possuir:

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

Podemos dizer, então, que o tutor é um especialista em relação ao conteúdo trabalhado; no entanto, essa característica, que também é da esfera do professor presencial, não garante o exercício da tutoria com êxito. Neste aspecto vale ressaltar a explicação de Emerenciano (2001, p.4).

Evidentemente, o tutor deve ter domínio do conhecimento em processo, além da habilidade de problematizar e indicar fontes de consulta. Pode-se dizer que o tutor é um especialista, tanto no que concerne ao conteúdo do trabalho na Unidade, como nos procedimentos a adotar para estimular a construção de respostas pessoais. É essencial que o tutor esteja plenamente consciente do seu papel: não basta dominar o “conteúdo trabalhado”, é essencial saber “para que” e “o significado do proposto”.

Esta autora nos alerta para o fato de que o conhecimento específico do professor que ensina na EAD tem uma dimensão que vai além do simples repasse de conteúdos, prática amplamente seguida no ensino presencial. No ambiente da EAD, o conhecimento do tutor sobre o que ensina adquire uma dimensão mais ampla e se projeta para levar o aluno em busca de seu próprio conhecimento.

Assim, o tutor como professor na EAD é o responsável pela construção do conhecimento dos alunos.

Cabe ainda comentar a pluralidade de aspectos que Belloni (2001) inclui nessa característica, as quais designa de “múltiplas funções do professor”. Entende ela que o tutor como professor é, além de formador, “conceptor e realizador de cursos e materiais” e ainda pesquisador; pesquisando e se atualizando na sua disciplina específica. O professor-tutor se caracteriza pela orientação dos estudos relativos à disciplina pela qual é responsável. Atribui ainda, a esse professor a função de “tecnólogo educacional”; função nova derivada da demanda de suporte técnico, comunicacional e de integração das equipes técnicas e pedagógicas que envolvem o ensino em EAD. O professor “recurso” e o monitor são as duas últimas funções que a autora atribui ao professor-tutor. Nelas se expressa uma atividade mais operacional do professor com vistas a assegurar o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Segundo a própria autora, a função do professor-“recurso” é a que mais se atribui ao tutor.

Considerando as posições de Belloni (op.cit.), podemos entender o tutor como uma função do professor que trabalha em ambientes de EAD.

É relevante ressaltar as considerações feitas por Aretio (2002) no que diz respeito às qualidades do tutor. Nelas o autor destaca, como competência docente inerente ao tutor, o conhecimento da disciplina em que atua, o manejo do conteúdo e as habilidades docentes. Complementa ainda, numa perspectiva acadêmica, que o tutor, professor, exerce sua função colocando em jogo as duas facetas: a de professor convencional e a de professor a distância na qual, em sua ação tutorial, ajuda e reforça o processo de auto-aprendizagem, renegando qualquer transmissão de informação vinculada a relações de dependência.

(c) **o tutor como animador** - entender o tutor como um animador, na perspectiva dos autores que consideram essa como uma de suas características, nos remete a um tutor que, de acordo com Palloff e Pratt (2002), tem como finalidade “animar” seus alunos para a aprendizagem no sentido de explorarem os materiais com mais intensidade do que nos ambientes presenciais. Os autores estudados compreendem que essa característica é atribuída ao professor na sua função de

tutor, podendo contribuir para que os alunos interajam a partir das tecnologias que permeiam a educação a distância.

Três dos autores analisados apontam esta característica como pertinente ao tutor. Schmid (2004), ao considerar o tutor como um animador, insiste em apontar essa característica como uma qualidade tutorial que conduz à personalização do processo educativo. Já Salvat e Quiroz (2005) se referem a essa característica do tutor como pressuposto para o “correto funcionamento de um espaço virtual”. Eles entendem que o tutor como animador permitirá manter vivo o diálogo entre os participantes, ajudando-os a compartilhar e construir conhecimentos novos.

Assim, como observamos em relação às demais características, o significado de cada uma delas difere de autor para autor. Essa pluralidade de entendimentos, no entanto, acaba por comprometer a redefinição desse protagonista da EAD que é o tutor. Cabe, ainda, ressaltar que esse animador é concebido como aquele que acompanha e orienta a aprendizagem.

(d) **O tutor como um facilitador** - são vários os fatores que contribuem para a polissemia do termo tutor; um deles diz respeito à variedade de concepções entre os autores, que inclui também a idéia de facilitador. Essa função é atribuída ao tutor principalmente quando ele atua com vários grupos de alunos ao mesmo tempo, e dele se espera informações. Diferentemente do instrutor, o tutor facilitador é visualizado como aquele que tutela e ajuda o estudante a desenvolver hábitos de estudo, impedindo que a solidão se instale no processo de aprendizagem.

Atuar como facilitador significa ser responsável direto pelo acompanhamento do desempenho do aluno, da sua motivação, do cumprimento de tarefas e prazos. E, nessa mesma linha de entendimento, Maggio (2001) considera o tutor como facilitador dos processos de compreensão, pelo fato de orientar, guiar e apoiar o aluno na aprendizagem. Salvat e Quiroz (2005) também vêem o facilitador como aquele que promove o acesso aos conteúdos

Numa outra perspectiva, o facilitador, precisa estar sempre atento às possíveis interações com os alunos e entre eles próprios, favorecendo um ambiente propício ao debate. Já no entendimento de Duarte (*in PolaK*, 2002), o

tutor atua como facilitador quando procura ser o fio condutor entre o aluno-escola, não só no que diz respeito ao conhecimento, mas quanto aos anseios, conflitos, frustrações e medos frente aos desafios do processo ensino-aprendizagem. A autora relaciona, ainda, o conceito de tutoria à ação de facilitar respostas às necessidades dos alunos.

(e) **o tutor como educador** - Emerenciano (2001) reconhece o tutor na dimensão de educador, ao apontar os valores que induzem à autonomia como o foco principal dessa atuação. Essa ação do tutor se traduz em estimular e provocar o estudante a construir seu próprio saber a partir do princípio de que não há resposta pronta, competindo a cada um a participação marcadamente pessoal nesse processo.

Numa perspectiva similar, Duarte (*in Polak*, 2002) fala da relatividade da tutoria, a partir da visão de tutor como educador. Afirma ele que quando o trabalho do tutor é marcado por orientação e estímulo ao estudante, no sentido de provocá-lo a construir o seu próprio conhecimento, existe um processo mais amplo de educação.

A característica tutor-educador remete a uma atuação que promove espaços acessíveis para a reflexão, que respeita e se adapta ao ritmo de aprendizagem individual, favorece a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento cooperativo, opondo-se à clássica proposta de transmissão do conhecimento do professor para o aluno.

No bojo desse significado, entendemos que Aretio (2002), resume de forma clara, essa característica ao apontar cordialidade, aceitação, honradez e empatia como valores que o educador necessita incorporar no desenvolvimento da sua ação.

(f) **O tutor como professor tutor** - na concepção de Salvat e Quiroz (2005), o professor-tutor realiza a contínua intervenção e a moderação para facilitar a interação social e a construção do conhecimento.

O professor-tutor é uma figura que se diferencia do professor que dirige a instrução, faz perguntas e determina o ritmo da turma. A diferença consiste fundamentalmente no fato de que a aprendizagem em grupo e em rede fica centrada no aluno e isto vai demandar um outro professor, o professor-tutor: um mediador preocupado em promover o processo intelectual do aluno e a aprendizagem em colaboração.

Identifica-se na mediação citada pelos autores, que ela tem por base a comunicação dialógica, ou seja, os pressupostos mencionados por Freire (1997) relativos às perspectivas filosófica, social, antropológica e histórica do diálogo.

Para Emerenciano (2001, p.4), no que diz respeito ao conteúdo desenvolvido e aos procedimentos adotados para estimular a aprendizagem, o professor-tutor deve ser um especialista nessas duas dimensões, possuindo capacidades, valores, atitudes e disposição que o ajudem a configurar-se nesse profissional.

(g) o tutor com formação específica na disciplina em que atua - boa parte dos autores estudados considera necessária uma formação específica na disciplina em que irá atuar. Belloni (2001) amplia esse entendimento. Para ela, a formação perpassa três dimensões intimamente imbricadas entre si; a pedagógica, relativa às concepções epistemológicas; a didática, referente à formação específica do professor em uma das áreas do conhecimento; e a tecnológica, que abrange as relações entre tecnologia e educação.

Maggio (2001) considera indispensável a formação do tutor diante das tarefas complexas e desafiadoras que tem a enfrentar. É fundamental que desenvolva competências que lhe permitam ampliar sua discussão sobre os conhecimentos, mantendo aquecida a comunicação e os alunos encorajados a continuar em sua aprendizagem. Para tanto, o conhecimento dos conteúdos específicos de ensino, pedagógico, curricular, educacional e dos propósitos e valores educativos, são saberes básicos. (SHULMAN, 1995, apud MAGGIO, 2001).

Cabe ainda, nessa formação, dotar o tutor de habilidades que lhe permitam desenvolver a sua ação de forma a promover a aprendizagem de seus alunos.

Nesta linha de raciocínio Salvat e Quiroz (2005) afirmam que a formação do tutor envolve aspectos técnicos, administrativos, pedagógicos e sociais.

As definições e características atribuídas ao tutor pelos vários autores estudados nos apontam para uma diversidade de concepções, mas também para pontos comuns, o que nos permite delinear quem é o tutor, o que faz e como se forma.

Quem é o tutor?

A nossa pretensão de dar clareza à figura do tutor na EAD nos leva à tentativa de esboçar um perfil para esse protagonista que recebe inúmeras denominações e características em função da concepção de educação, da proposta pedagógica e da finalidade do curso no qual vai atuar.

Para a maioria dos autores pesquisados, o *tutor deve ser um professor*; este é um pressuposto básico para a sua atuação. Tal pressuposto nos remete à questão do significado de professor na EAD que, no nosso entender, precisa estar vinculada à uma concepção emancipatória de educação pelas próprias especificidades que envolvem esta modalidade educativa. As características básicas desse personagem são apontadas por Aretio (2002) ao salientar que a educação a distância envolve um sistema tecnológico de comunicação multidirecional, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos, e que propicia aos estudantes uma aprendizagem independente e cooperativa.

Para atuar em um ambiente de ensino que demanda uma íntima relação com a comunicação e o conhecimento, competências na utilização de meios eletrônicos de comunicação para desenvolver a aprendizagem, hábitos de estudo, promoção da motivação individual e do grupo para a aprendizagem, a figura do tutor carece de um novo perfil de professor. Tal perfil transcende a dimensão técnica, estática e instrumental orientando-se para uma concepção de educação que favoreça o contato crítico do homem com o mundo em que vivencia

(FREIRE,1998), mundo este que não é estático, mas dinâmico e em contínua transformação.

Assim, a partir do pressuposto que situa o tutor como professor, avançamos na resposta à questão seguinte.

Como ele atua?

Na docência em EAD não há espaço para transmissão de informação, mas sim para a implementação de um ambiente de aprendizagem no qual aconteça a retroalimentação constante, acadêmica e pedagógica, que instiga e mantém a motivação e promove a autonomia dos alunos.

Face a essas atividades identificamos, nos autores, algumas ações que consideramos essenciais para a tutoria. São elas:

- (a) ser responsável pelo ensino;

- (b) entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios de sua organização conceitual e os princípios das novas idéias produtoras de conhecimento na área;

- (c) ter domínio do conhecimento e procedimentos que elege para estimular a construção dos saberes de seus alunos;

- (d) propiciar o estímulo e orientação individual, a facilitação das situações de aprendizagem;

- (e) orientar o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarecer dúvidas e explicar questões relativas aos conteúdos da disciplina;

- (f) esforçar-se em personalizar a educação a distância mediante um apoio organizado e sistemático;

(g) ajudar a superar as dificuldades identificadas no estudo;

Cada uma dessas ações exige do tutor conhecimentos específicos, o que complexifica sua ação.

Como se forma o tutor?

Vale aqui destacar a abordagem de Litwin (2001) relativa à formação do tutor. A autora identifica a necessidade de uma formação teórica no âmbito pedagógico-didático, que deverá ser atualizada pela formação prática nos espaços tutoriais.

Shulman (1995, apud Maggio,2001) levanta pontos inerentes do saber básico de um docente e que, por via de conseqüência, também se referem ao tutor. São eles: o conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico relativo às estratégias e organização da classe; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico acerca do conteúdo; conhecimento sobre os contextos educacionais; e o conhecimento das finalidades, propósitos e valores educativos, aí se incluindo suas raízes históricas e filosóficas.

Essas abordagens acabam limitadas ao professor presencial e, no nosso entender, sozinhas, não correspondem ao perfil do tutor.

Ao nos depararmos com o rol de saberes que caracterizam a ação do tutor, segundo os diferentes autores, percebemos que, apesar da indefinição em relação a esse sujeito, temos clara a sua relevância e a demanda de um profissional que tenha, principalmente, conhecimento dos conteúdos específicos que envolvem a disciplina ou assuntos que ensina. Por outro lado, e em função desse mesmo rol de pressupostos que caracterizam o tutor, é fundamental o conhecimento pedagógico acerca do conteúdo e das estratégias de aprendizagem. Além disso, é imprescindível ter o conhecimento do uso das tecnologias a partir de uma perspectiva baseada na reflexão sobre os limites dessas tecnologias, buscando uma utilização coerente com valores educativos.

Os Referenciais de EAD¹⁷ (2003), nas suas considerações gerais, sugerem como deve ser a formação do aluno a distância:

desenvolver competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

Esse instrumento norteador deixa transparecer a necessidade de um tutor que não se limite apenas a auxiliar a aprendizagem, sem uma identidade específica. Trata-se, pois de um tutor-professor que valorize o trabalho de parceria cognitiva em situações pedagógicas que envolvam a presença de diversas linguagens, linguagens essas que são o instrumento fundamental de mediação.

Estamos, então, diante da necessidade de pressupostos que caracterizam esse sujeito para muito além de um professor convencional, a tutoria não é um espaço para curiosos ou simplesmente “dinamizadores” de ambientes informatizados.

2.3. A TUTORIA EM UMA VISÃO EMANCIPATÓRIA

As considerações tecidas nas seções anteriores nos convidam a refletir sobre a concepção de educação que deve estar presente na formação do tutor e em sua prática pedagógica.

Retomando a definição de EAD anteriormente oferecida por Aretio (2002), verificamos que esta modalidade educativa se assenta no diálogo didático, mediado entre professor (instituição) e os estudantes, ambos situados em espaços distintos, de modo que se obtenha (aconteça) aprendizagem autônoma e colaborativa. Observamos, então, que o cerne da EAD é o diálogo didático; é dele que se derivam o papel do professor e a aprendizagem dos alunos. Mas que

¹⁷ Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2003. Disponível no site: <www.mec.gov.br>.

teoria(s) pedagógica(s) destaca(m) o diálogo como fundamento do processo de ensinar e aprender? O que significa diálogo didático?

Buscamos responder à primeira pergunta fazendo uma breve consideração da importância do diálogo no plano educacional.

O diálogo é algo da natureza humana. A partir do momento que o homem conseguiu organizar seus grunhidos, criando uma linguagem oral para entender-se com seu semelhante, ele passou a dialogar. Portanto, nenhum homem pode prescindir do diálogo, entendido vulgarmente como fala alternada entre duas pessoas.

Ao longo da história do conhecimento humano observamos que o diálogo tem sido objeto de prática e reflexão de diferentes pensadores. Na antiguidade, por exemplo, Sócrates se valeu do diálogo para levar indivíduos a encontrar as verdades universais. Para ele, o encontro das verdades só poderia acontecer mediante o processo de dialética. Assim, costumava iniciar uma conversação fazendo perguntas, buscando obter opiniões do interlocutor, as quais aparentemente aceitava. Por meio de hábil interrogatório, desconstruía as opiniões apresentadas, evidenciando suas inconsistências e superficialidades. Em seguida, partindo das opiniões iniciais, desenvolvia a verdade. Este processo tinha, pois, duas etapas: na primeira, designada de ironia, Sócrates procurava levar o indivíduo à convicção de seus erros; na segunda, conhecida como maiêutica, fazia nascer as idéias (MONROE, 1974).

Segundo Monroe (ibidem, p.61) tanto para Sócrates, quanto para seu discípulo Platão, pouco progresso mental se obtinha da disseminação de informações; o mais importante era gerar o poder de pensar. Assim, uma das finalidades desses dois filósofos educadores era “formar espíritos capazes de tirar conclusões corretas, de formular a verdade por si mesmos, do que dar-lhes conclusões já elaboradas”. O método dialético foi usado em substituição ao ensino formal dos sofistas e ao método de formação de hábitos por meio do “fazer”, característico da velha educação grega.

Na área da educação formal, o diálogo ganha destaque quando os educadores percebem a necessidade de compreender (penetrar) o pensamento do

aluno para saber como ele aprende os conteúdos ensinados. Para compreender o processo de aprendizagem, os educadores precisam dar voz (ouvir) ao aluno. Nesta direção, o movimento da Escola Nova¹⁸, surgindo em fins do século XIX, trouxe significativa contribuição à ampliação da prática dialógica na sala de aula. Os educadores alinhados a este movimento assumiram que a aprendizagem é processo ativo, que implica em ação sobre os objetos de estudo. Tal processo (a atividade) demanda verbalização (dizer como faz, o que é, por que faz...) e isto passou a exigir do professor problematizar o que está em estudo.

Ainda que os educadores escolanovistas tenham evidenciado que a passividade dos aprendizes (alunos meramente ouvintes) pouco contribuía para a verdadeira aprendizagem (aquela que não fica apenas no nível da memorização), destacando a importância da troca de experiências, do trabalho em grupo, observamos que os dialógicos no bojo dessa pedagogia se centralizam em perguntas e respostas que focalizam os conteúdos de ensino em uma perspectiva pragmática, isto é, do aprender a fazer com vistas ao ajustamento do aluno à sociedade em mudança (SNYDERS, 1974, apud DIGIORGI,1989). Para muitos críticos, a pedagogia da escola Nova, ao basear-se em uma dimensão que ressalta as diferenças existenciais, colocando em segundo plano as igualdades entre sujeitos, acabou por servir mais às classes dominantes do que às populares.

No mesmo período em que vicejaram as idéias da Escola Nova surgiram outras propostas educacionais, como a pedagogia Libertária, voltadas para a eliminação de relações autoritárias entre alunos e professores. Esta pedagogia se enquadrou no movimento educacional anarquista que se opunha à formação gerida pelo estado e Igreja, tendo entre seus principais representantes Francisco Ferrer y Guardia¹⁹(1849 - 1909) educador espanhol, criador da chamada Escola Moderna, e Alexander S. Neil (1883-1973), fundador da famosa escola Summerhill (1921),

¹⁸ O movimento da Escola Nova se iniciou com experiências isoladas na última década do século XIX. Inscrevem-se neste movimento os seguintes educadores e suas propostas: Helen Parkhurst com seu Plano de Dalton; Ovídio Décroly com os Centros de Interesse. Maria Montessori e seu método de alfabetização; John Dewey com a proposta de Resolução de Problemas; Eduard Claparède com a Educação Funcional; e Celestin Freinet com sua pedagogia popular (DIGIORGI, 1989).

¹⁹ Trata-se de pedagogo espanhol, criador da Escola Moderna, um projeto prático de pedagogia libertária, uma escola anticlerical que fomentava a solidariedade e a educação livre de autoridade coercitiva. Dados disponíveis em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Moderna>.

ainda hoje em funcionamento, na qual os alunos têm a possibilidade de escolher entre assistir ou não às aulas, optando por outras atividades (NEIL, 1977).

Essas propostas consideram indispensável que os alunos possam se manifestar espontaneamente, sem medo de serem reprimidos e, assim, oferecerem grande contribuição à disseminação da prática do diálogo na sala de aula.

A partir dos anos sessenta do século passado, especialmente nos países do então chamado “terceiro mundo”, tomam corpo concepções de educação popular, dirigidas às classes sócio-econômicas desfavorecidas (oprimidas). No contexto dessas concepções um educador vai se destacar com sua proposta de educação libertadora: Paulo Freire (1999-1987). As idéias iniciais desse educador se dirigem para a alfabetização de adultos, sujeitos oprimidos pela divisão da sociedade em classes distintas: ricos e pobres. Ele sentiu a necessidade de construir uma prática pedagógica que levasse o oprimido a se perceber como tal (conscientizar-se da sua condição de objeto) para estruturar-se como sujeito (indivíduo conscientizado e crítico do mundo que o cerca). No processo de amadurecimento de suas idéias pedagógicas, Freire vai colocar o diálogo como centro da prática libertadora.

Para Freire (1999, p.117) “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas defendem e assim crescem, uns com os outros”.

Na pedagogia libertadora o diálogo vai no sentido do respeito entre os sujeitos nele engajados. Para que esse diálogo se efetive na sala de aula, é preciso que o professor aprenda a perguntar. Quando o ensino é resposta em vez de pergunta, mata-se a curiosidade na sua raiz. O autoritarismo inibe as experiências educativas, a capacidade de perguntar e, pior ainda, a possibilidade de pensar criticamente.

O professor que assume a linha educacional da conscientização/libertação cria nos alunos o hábito de perguntar e aceita/ouve/estimula qualquer pergunta apresentada por seus alunos. Nesta perspectiva, não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Trata-se, portanto, de uma pedagogia do diálogo, pois é a

partir deste que se dá todo o processo crítico de interação social e, conseqüentemente, de aprendizagem.

As propostas aqui abordadas trazem distintas e relevantes contribuições à prática do diálogo na educação. Hoje, o diálogo é defendido e assumido por aqueles que percebem a necessidade de reconhecer a voz do aluno, distinguindo-a da voz da escola e da voz do próprio professor.

Giroux (1997,p.163) ao caracterizar os professores como intelectuais transformadores, afirma que estes têm de dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem, de modo que tenham a oportunidade de se tornarem “cidadãos com conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável”.

Uma vez situada a importância do diálogo, como instrumento capaz de estimular a participação ativa do aluno, torna-se necessário projetar a dimensão de diálogo emancipatório na EAD. Dessa forma esperamos que essa transposição nos ajude a compreender melhor o papel multidimensional do tutor.

Cabe então perguntar: de que maneira o diálogo é didático e emancipatório? Como o diálogo ajuda o tutor a desenvolver uma prática emancipatória?

Para respondermos a estas perguntas nos apoiamos em Freire (1987, p.79) que, na sua perspectiva dialógica, nos diz que:

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Freire (op.cit.) também afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção e onde o ensinar exige criticidade respeito à autonomia do educando. Adverte também que caso não se estabeleçam esses pressupostos o ensino se transforma em comunicados, extensão e invasão cultural em detrimento de uma verdadeira comunicação.

Ainda segundo ele, à medida que a educação não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados, a comunicação passa a ser educação e é dialógica. (Freire, 2001, p.69)

Para o autor, a chave da emancipação está no diálogo, como ele próprio denomina, diálogo amoroso. Mas que não é um diálogo amoroso qualquer mas que seja expressão da reflexão e da ação, da práxis²⁰, e é por meio de um autêntico diálogo amoroso, crítico e reflexivo que se dá o processo de conscientização e de humanização. Complementa ainda dizendo que é através da práxis autêntica que, não sendo um “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão é possível fazer esse diálogo verdadeiro (Freire, 1987, p.38).

Nessa linha de raciocínio, o autor entende como essencial, numa perspectiva de educação emancipatória, onde aconteça uma comunicação real e não alienadora entre educador e educando, uma metodologia que não contradiga a dialogicidade dessa educação.

Considera essencial o educador dialógico que contribui para problematizar o contexto onde se processa a comunicação, de modo que se desenvolvam lideranças dialógicas, afastando, assim, a sombra de dominação que ameaça os processos de liderança.

Entendemos que no desenvolvimento de uma prática emancipatória, pelo tutor pode emergir uma grande dificuldade, muitas vezes também experimentada pelos educadores presenciais. Como o educador, seja ele presencial ou a distância, encontra-se numa posição de liderança, pode constituir-se nessa sombra, apontada por Freire, criando obstáculos ao diálogo entre os sujeitos da aprendizagem.

²⁰ De acordo com o glossário de termos relativos à pedagogia da emancipação (http://www.paulofreire.org/glossario_pf.htm) práxis é a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de práxis. É a união entre a teoria e a prática. Conceito comum no marxismo, que é também chamado filosofia da práxis, designa a reação do homem às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade (práxis revolucionária). Para Paulo Freire, práxis é "a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (PO, 58).

Se realmente optar por uma prática emancipatória, torna-se necessário que o tutor desenvolva um olhar cuidadoso, acolhedor (amoroso) e atento sobre ele mesmo.

Isso nos leva a concluir que mais importante do que a tecnologia é a prática do tutor com os alunos e vice-versa, que proporciona a possibilidade de criar significados emancipatórios.

Vale ressaltar o que entendemos por essa prática, ou práxis, ao adotarmos as concepções de Freire (op.cit.). Ele nos diz que significa a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo e sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido, (Freire, 1987, p.38).

Cabe dizer, no entanto, que a formação do tutor na perspectiva emancipatória por si só não garante a qualidade da EAD. É também fundamental que os princípios norteadores que sustentam a prática dos tutores nos cursos em EAD reconheçam as TIC sob uma perspectiva dialética, num movimento constante de reflexão sobre os recursos tecnológicos e sua função no processo educativo; na busca pelo uso crítico das tecnologias da informação e comunicação na educação e não como recursos técnicos e meios que apenas veiculam conteúdos pedagógicos.

Assim, entendemos que essas mesmas tecnologias podem e devem ser entendidas como novos processos de ensino que oferecem a possibilidade de renovar e até mesmo romper com a concepção de um modelo de educação bancária, trazendo uma outra prática comunicacional.

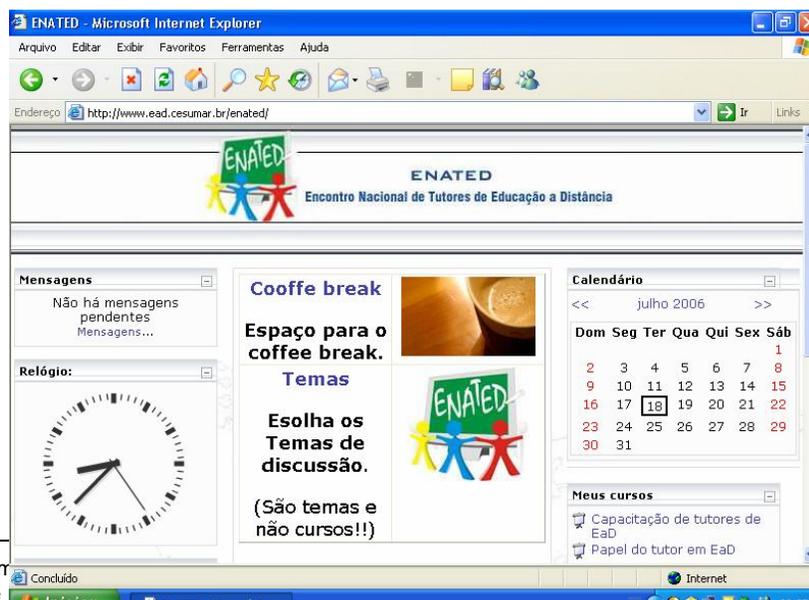
3. OS RESULTADOS DA PESQUISA: O TUTOR NA VISÃO DE TUTORES

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados encontrados na coleta de dados, aqui divididos em duas partes, a saber: resultados do levantamento conduzido no I ENATED; e resultados derivados do questionário respondido por tutores participantes do II ENATED.

3.1 RESULTADOS DO LEVANTAMENTO

Acreditamos que um dos caminhos para se conhecer a prática pedagógica do tutor e saber se sua ação advém de algum tipo de formação consiste em ouvir explicações dadas por este próprio personagem. Partimos do pressuposto que os tutores teriam alguma clareza quanto ao significado de ser tutor, reconhecendo as atribuições que lhe cabem, bem como o conteúdo de formação necessário ao desempenho desse papel. Assim, como esclarecido no primeiro capítulo, nossa investigação foi conduzida em duas etapas. A primeira, de caráter exploratório, se deu no contexto do I Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância (ENATED)²¹, realizado no período de 10 a 21 de julho de 2006.

Figura 1 –Ambiente do I ENATED



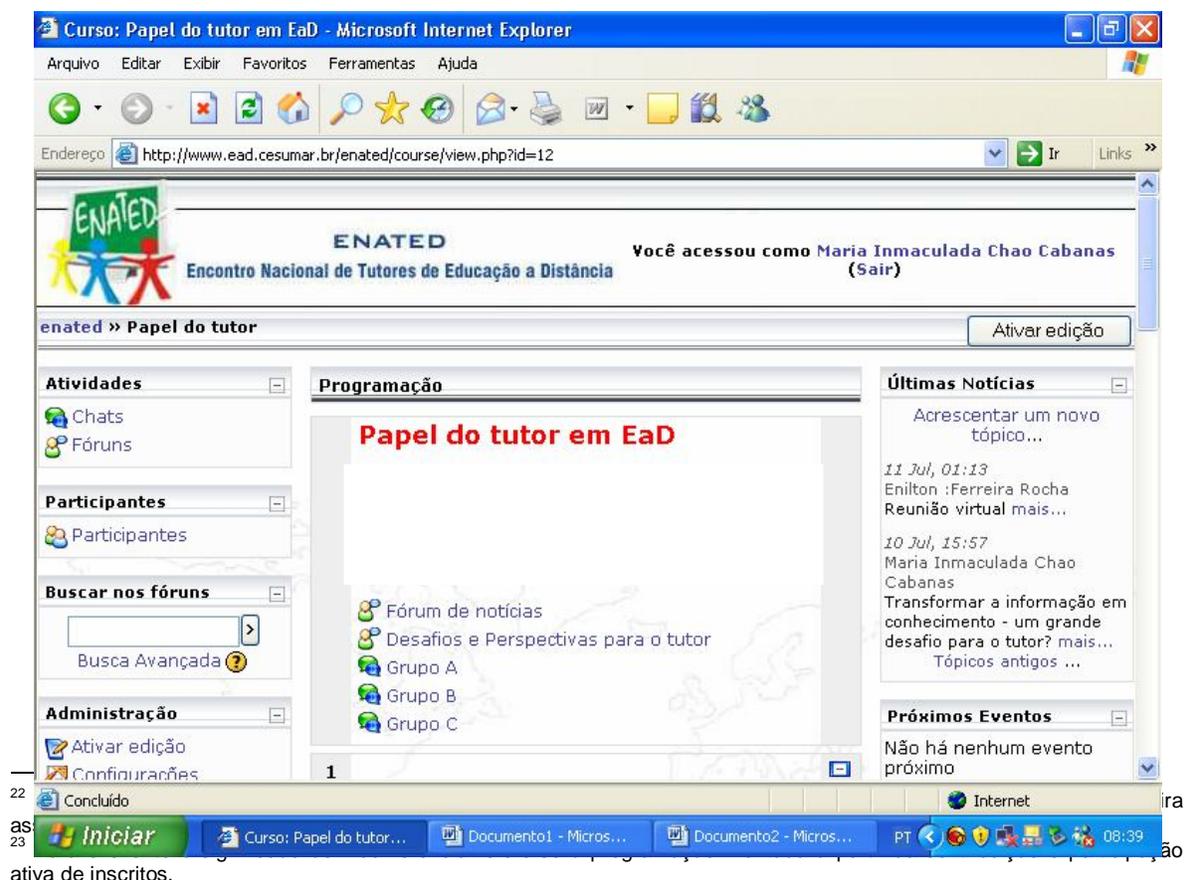
²¹ Trata-se de um encontro de professores, que discutiram temas de discussão, sem fins lucrativos e certificação.

> que buscou reunir tutores de um grupo

Esse evento se caracterizou por ser totalmente *online*, isto é, via Internet, multissíncrono²², e apresentado no formato de *inconferência*²³. Seu objetivo básico foi ajudar aqueles que atuam ou desejam atuar como “professores-tutores” em cursos a distância, oferecidos pelos diversos meios, bem como aqueles que, direta ou indiretamente, trabalham na educação a distância. Cabe salientar que participamos do I ENATED como dinamizadora de um tema. Nesta etapa do estudo foram ouvidos 8 sujeitos, dos quais 7 estavam em atividade de tutoria.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado para trabalhar os temas propostos foi o Moodle (figura2) e o acesso a esse ambiente era feito pelo endereço: <http://www.ead.cesumar.br/enated/login/signup.php>.

Figura 2 – Ambiente da Reunião Virtual



ativa de inscritos.

Três questões básicas nortearam a investigação nesta etapa: (a) o que levou esses sujeitos a optarem pela atividade de tutoria? (b) como se prepararam para exercer a tutoria? (c) como definiam a tutoria?

O questionário foi encaminhado *online* e, por meio do *chat* onde esses oito sujeitos se reuniam com a pesquisadora-dinamizadora de um tema, estimulamos que fosse respondido. O instrumento compôs-se de sete perguntas que visavam saber: (a) se atuavam como tutor e há quanto tempo realizavam esta atividade; (b) onde atuavam e que tecnologias utilizavam; (c) o que os havia levado a serem tutor; (d) como definiam o seu papel pedagógico na tutoria que realizavam; (e) como tinham se formado para realizar a atividade de tutoria; (f) se sentiam segurança em relação à atividade de tutoria; e (g) como definiam o tutor.

Em relação à pergunta (a) - quem era tutor e há quanto tempo realizava esta atividade - verificamos que dos oito sujeitos apenas um não exercia a atividade de tutoria; já os que eram tutores estavam há pouco tempo nesta função. O tempo de atividade variava de um ano a seis meses, o que indica a pouca vivência desses sujeitos em relação aos desafios da tutoria a distância. Uma das respostas oferecidas é digna de registro, pois aponta um acúmulo de responsabilidade para um tutor pouco experiente (estava nesta atividade há seis meses):

T2 – *Sim, sou tutora há seis meses. Coordeno cinco tutorias em um núcleo, divididas em cinco áreas de conhecimento.*

Sobre a pergunta (b) – onde atuavam e que tecnologias utilizavam – encontramos os seguintes resultados entre os sete que exerciam a tutoria: um realizava sua atividade junto à Secretaria de Educação de município localizado no Estado de Santa Catarina; nela trabalhava com diferentes mídias na atualização de professores da rede pública; outros dois atuavam em instituições particulares, as quais preferiram não identificar; e os demais quatro não quiseram responder à pergunta. Pensamos que esta atitude de silêncio pode ser explicada pelo receio de perder o emprego em face de comentários escritos (especialmente quando são registrados em *sites* da internet, onde não fica garantido anonimato de quem se pronuncia), que poderiam ser usados contra eles. Embora a entrevistadora fosse insistente no pedido de respostas, teve de respeitar o silêncio dos respondentes.

Ainda nesta pergunta encontramos duas informações relevantes sobre a existência de proposta pedagógica no âmbito das instituições onde atuavam:

T2 registrou – *Não há ainda uma proposta pedagógica redigida, ainda na foi elaborada; eu sou a coordenadora responsável por essa elaboração.*

T3 afirmou – *Em minha instituição existem propostas claras que norteiam a ação do tutor.*

A informação de T2 robustece a evidência anteriormente mencionada, que salienta o acúmulo de atividades desta personagem. Ela não apenas é tutora e coordena outros tutores, mas irá se responsabilizar pela elaboração da proposta pedagógica do curso, o que, também, sugere o desenvolvimento da sua atividade sem uma proposta definida.

Na pergunta (c) – o que o levou a ser tutor – encontramos as seguintes respostas:

T1 – *A prática como professora de sala de informática; fui chamada por ser dinâmica, ativa, possuir alguns conhecimentos das TIC, e por me sentir como um canal de comunicação e aprendizagem.*

T2 – *Porque recebi um convite e aceitei.*

T3 – *Por ser da área específica do curso onde atuo e ter domínio da informática.*

T4 – *Não sou tutor, mas identifico a tutoria como um “amálgama” que mantém a união no grupo, voltando-se mais para a relação do que para o conteúdo.*

T5 – *O fato de ser professor foi o que levou a me achar qualificado para ser tutor.*

T6 – *Como já sou monitor em situação de ensino presencial, me considerei apto a realizar a tutoria.*

T7- *Porque sou professor e como tal já atuo como mediador do ensino-aprendizagem.*

T8 – *Sou tutor pelo caráter solidário e interativo que caracteriza esta atividade.*

Essas respostas nos evidenciam que três respondentes (T1, T5, T7) consideraram que ser professor é o pré-requisito essencial para o exercício da

tutoria. T1 acrescentou a este pré-requisito o domínio que possui da informática. Já T3, embora não tenha explicitamente salientado a docência, deixou nas entrelinhas de sua fala que valorizava esta faceta, ao enfatizar a importância de ser da área do curso; ao lado deste pré-requisito situou o conhecimento da tecnologia. Assim, quatro tutores assumiram que é indispensável ser professor para ser tutor e dois deles acrescentaram a este requisito básico o domínio da informática. A resposta de T2, mais uma vez, surpreende porque nela fica nítida a idéia de que a tutoria independe de formação e competências específicas: um convite resolve o problema! No âmbito desta pergunta ainda cabe destacar dois fragmentos contidos em T6 e T7. Em T6 se expressa a não-diferença entre a tutoria no ensino presencial e no ensino distância. O respondente dá a entender que é tudo a mesma coisa: se é monitor no presencial, porque não vai dar certo na EAD? T7, em certa medida repete T6, pois entende que o fato de ser professor lhe garante ser mediador da aprendizagem e, por isso, estaria apto a atuar tanto no ensino presencial como no a distância.

A pergunta (d) pedia aos tutores que dissessem como viam o seu papel pedagógico na tutoria que realizavam. Apenas um tutor respondeu (T1). Disse ela: *como tutora devo ser versátil e motivadora*. O silêncio nesta resposta sugere que os tutores não possuem uma nítida noção do que seja a atividade de tutoria. Por outro lado, a resposta oferecida evidencia a centralidade da figura do tutor, o que denota visão tradicional de ensino, na qual o professor se situa como o ponto gerador das atividades.

Em seguida, na pergunta (e), foram indagados como tinham se formado para o exercício da tutoria. Os sete tutores responderam, oferecendo o seguinte quadro: cinco (T3, T5, T6, T7, T8) não receberam qualquer formação, sendo que um destes (T3) ao lado desse dado acrescentou: *não possuo, mas considero indispensável ter uma formação específica*. As duas respostas explicativas de formação foram dadas por T1 e T2, a saber:

T1 registrou – *Me formei na prática e com instruções de outros tutores e com leituras sobre EAD.*

T2 afirmou: *recebi minha formação em um congresso.* Resposta esta que mais uma vez nos surpreendeu porque nela se expressa a fragilidade da formação para uma atividade tão importante.

Na pergunta (f) o objetivo era verificar em que medida esses sujeitos se sentiam seguros em relação à atividade de tutoria. Novamente encontramos quatro tutores que não responderam à pergunta, o que pode ser entendido como uma dificuldade de se posicionar sobre sua própria prática pela inexistência ou precariedade de uma reflexão crítica sobre o que fazem e o que obtêm como resultado de seu trabalho. Este silêncio pode estar refletindo a insegurança que, provavelmente, os dominava enquanto tutores recentes na atividade (não se pode esquecer que o mais experiente estava há apenas um ano na atividade). Como era de se esperar, o respondente que não era tutor também não respondeu. Os outros três ofereceram as seguintes visões;

T1 – *Sinto segurança no que faço e gosto de ser tutora.*

T2 – *A segurança vem com a humanização da conduta do tutor*

T3 – *Não me sinto seguro na realização da tutoria, mas confesso que gosto de ser tutor.*

Essas respostas oferecem algumas pistas: a primeira delas se refere à importância de se gostar do trabalho realizado. T1 e T3, embora com posições opostas em relação à segurança, registraram a importância do prazer no trabalho. Já T2 se destaca pela crença de que a ‘humanização da conduta do profissional’ pode gerar segurança, posição esta difícil de ser sustentada teoricamente.

Finalmente na última pergunta (g) os tutores foram solicitados a definir o tutor. Novamente o silêncio prevaleceu; os respondentes não quiseram se expressar, ficando apenas as respostas de T1 e T2.

T1 – *Tutor é quem participa do ensino aprendizagem, mediando esse processo motivador.*

T2 – *É aquele que está como sujeito do ensino-aprendizagem. Elabora, acompanha e debate as tarefas enviadas pelas TIC.*

Tanto o silêncio dos respondentes quanto as duas visões oferecidas por T1 e T2 nos levam a admitir que nenhum dos participantes possuía uma clara noção do que é ser tutor. Em outras palavras significa dizer que eles não sabiam, minimamente, qual é a sua função básica (quem é); que atividades primordiais lhe cabe promover (o que faz); como pode concretizar sua prática (como faz); que fundamentos pedagógicos podem clarificar seu trabalho (para que faz).

Considerações a respeito da primeira etapa do estudo

O estudo exploratório nos revelou que os tutores entrevistados não receberam qualquer formação para a atividade: eles aprendem na prática; mas não se trata de uma prática reflexiva, é apenas mero ativismo, onde o que dá certo fica e o que dá errado é abandonado. Trata-se da experiência solitária, que não é objeto de aprofundamento e, portanto, pouco contribui para uma definição consistente de quem é o tutor e o que faz.

Verificamos, também, que os sujeitos chegaram à tutoria por caminhos os mais variados, mas nenhum deles resultante de uma trajetória que evidenciasse a sua relação com a EAD. Os que foram mais coerentes (apenas dois) afirmaram que o fato de ser professor e ter conhecimento (saber usar) da tecnologia determinou seu encaminhamento para a tutoria. Aqui a atividade se configurou como espaço aberto a qualquer um, parafraseando T2: com um convite se chega lá!

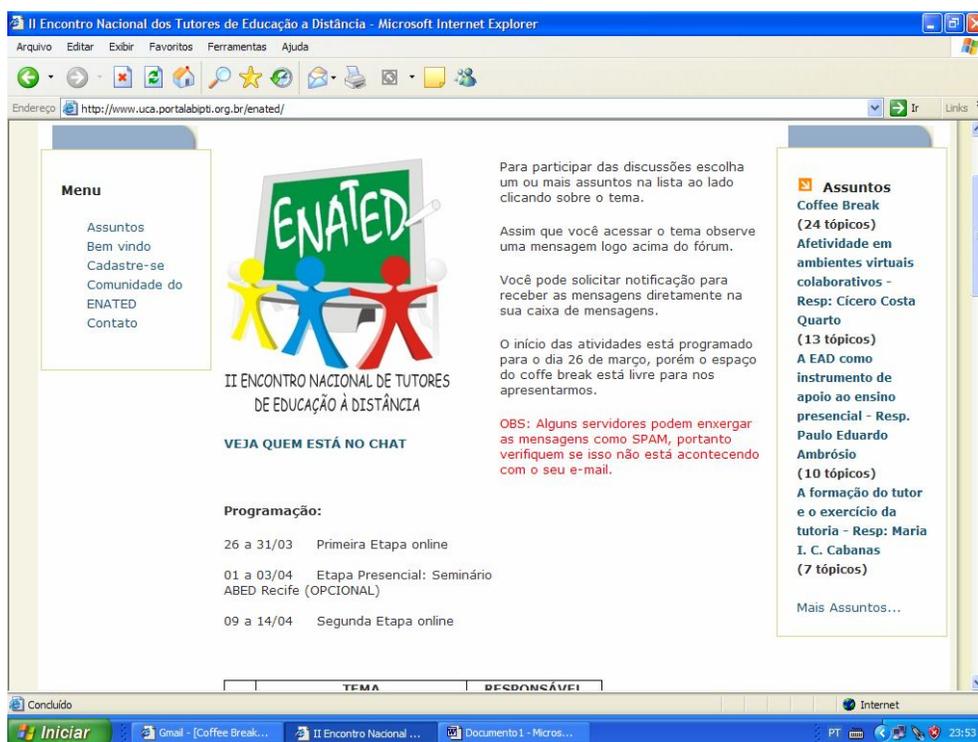
Em consequência da falta de formação, da realização de uma prática desacompanhada de uma reflexão crítica e do acesso ocasional à tutoria, esses sujeitos evidenciaram que desconhecem o que é um tutor, quais são as suas

atribuições e, mais ainda, que não se sentem seguros naquilo que realizam. Os respondentes deram a entender que vêem similarmente o ensino presencial e o a distância, contrariando nossa revisão bibliográfica. Só o fato dos cursos *on-line* se valerem de uma tecnologia avançada e inovadora dos processos de obtenção da informação (computador e rede), já distingue ambas as modalidades, desde que se entenda nitidamente que as informações não passam de matéria prima, pois aprendizagem depende do processamento cognitivo do material disponível.

3.2 RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA DO ESTUDO

Na segunda etapa do estudo ouvimos 18 tutores participantes do II Encontro Nacional de Tutores em Educação a Distância (II ENATED). A figura 4 ilustra a página do II ENATED.

Figura 3 – Ambiente do II ENATED

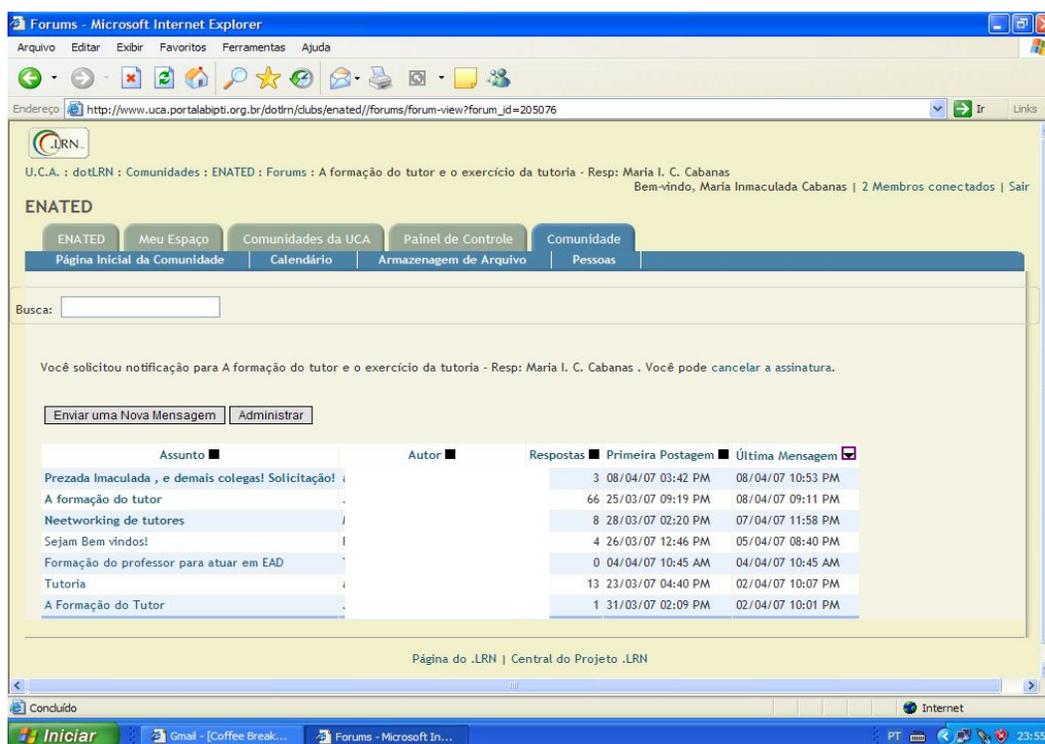


Esse evento foi realizado por uma comissão organizadora e hospedado pela Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa Tecnológica (Abipti), utilizando-se do *dotirn* www.softwarepublico.gov.br em sua etapa *online*.

Este encontro já foi diferente do primeiro, tendo acontecido em três fases, sendo duas *online* e uma presencial. As fases *online* ocorreram nos períodos de 26 a 31 de março de 2007 e 09 a 14 de Abril de 2007, ficando sediadas no *site* da Universidade Corporativa Alberto Pereira de Castro, da Abipti. A fase presencial aconteceu em conjunto com o 5º. Seminário da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em Recife, entre os dias 01 e 03 de abril de 2007. Este evento, como um todo, visou debater a educação a distância no Brasil. O endereço da sua página foi: <http://www.uca.portalabipti.org.br/enated/>

A pesquisadora teve, novamente, oportunidade de participar do II ENATED, desta vez dinamizando uma mesa redonda sobre o tema: A Formação do Tutor e o Exercício da Tutoria (figura 4). As discussões e questões levantadas neste espaço se voltaram para as funções que envolvem a tutoria, a formação continuada ou específica e o desenvolvimento de competências para o exercício da tutoria.

Figura 4 – Sala Virtual



Utilizando uma plataforma *online*, disponibilizamos o acesso ao questionário na página principal, deixando aberta a colaboração na pesquisa. Recebemos, então, o retorno de 18 questionários. Depois de identificados no ambiente do curso, observamos que os respondentes foram justamente os que mais participaram dos debates de nosso tema.

A seguir encontram-se as respostas desses sujeitos ao nosso questionário, que estava estruturado em duas partes, a saber: a primeira voltada para uma caracterização dos tutores e a segunda para atividades, dificuldades na prática e a visão que possuem da tutoria.

No que se refere aos dados de identificação, encontramos um número maior de tutores do sexo feminino (61%), o que, mais uma vez, confirma o magistério como profissão tendencialmente feminina.

Verificamos, também, que uma parte expressiva dos sujeitos (60%) tinha mais de 40 anos e que muitos (13 – 72%), além nível superior, possuíam pós-graduação, dados esses representados nos dois gráficos que se seguem.

Gráfico 1 - Faixa Etária dos Tutores

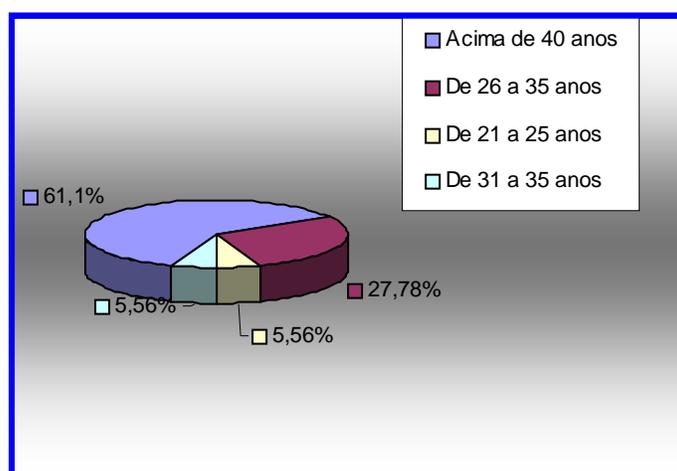
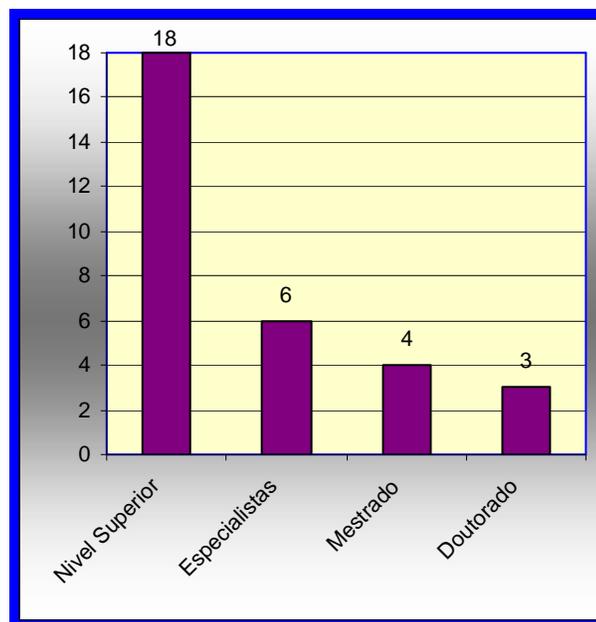


Gráfico 2 - Formação dos Tutores



O fato de termos encontrado 60% de respondentes com mais de 40 anos e 28% com idade entre 26 e 35 anos, nos sugeriu que a maior parte deste grupo (88%) deveria possuir experiência profissional. Do mesmo modo, a existência de 6 especialistas, 4 mestres e 3 doutores, indicava que estávamos diante de grupo academicamente experiente.

Cabe registrar que a formação em nível superior se distribuía em: 10 sujeitos na área tecnológica e 8 na área de ciências humanas. Os quadros que se seguem discriminam as áreas de formação do grupo de tutores em dois níveis

Quadro 3 - Áreas de Formação dos Tutores em Nível de Graduação

Graduação	
Curso	Quantidade de tutores
Administração de Empresas	3
Letras	2
Pedagogia	3
Licenciatura em História	1
Engenharia elétrica	1
Licenciatura em Matemática	1
Licenciatura em Ciências Sociais	1
Produção Editorial	1

Comunicação Social	1
Ciências da Computação	1
Biologia	1
Psicologia	1
Engenharia Mecânica	1

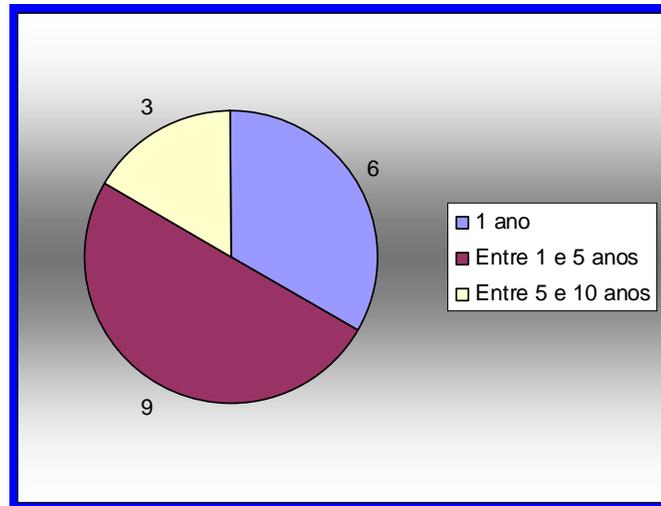
Quadro 4 - Áreas de Formação dos Tutores em Nível de Pós-Graduação

Pós-graduação	
Curso	Quantidade de tutores
Mestrado em Educação	1
Mestrado em Mídia e Conhecimento	1
Mestrado em Administração de Finanças	1
Mestrado em Engenharia de Produção	1
Especialização em Comunicação	1
Especialização em Gestão nos Sistemas de EAD	1
Especialização em Matemática e Estatística (cursando)	1
Especialização em Gestão de Processos de Editoração Gráfica	1
Especialização em Desenvolvimento de <i>Softwares</i> para WEB	1
Especialização em Informática Educativa	1
Doutorado em Informática na Educação – Linha de Pesquisa em EAD	1
Doutorado em Eletrônica	1
Doutorado em Ciências da Comunicação	1

A discriminação da formação em nível de graduação nos permitiu agrupar os tutores em duas categorias: aqueles com formação em áreas vinculadas à educação (56%); e os com formação em áreas sem vínculo direto (44%).

Ainda na primeira parte do nosso questionário incluímos outras duas questões para saber há quanto tempo eram tutores e em que instituições atuavam. Os resultados se expressam nos gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo de Atuação na EAD



Como se pode observar, todos os tutores atuavam na EAD, sendo que 17% desses sujeitos eram bem experientes na área da tutoria, com mais de 5 anos de atividade. Outros 9 tutores (50%), com experiência entre 1 e 5 anos, não podiam ser considerados novos na área. Apenas 6 eram novatos.

Verificamos, ainda, que 13 tutores (72%) também atuavam no ensino presencial, sendo que 8 deles tinham mais de 10 anos de experiência no magistério.

No que se refere ao vínculo empregatício, encontramos os seguintes dados: 16 tutores (89%) possuíam vínculo com instituições sob a forma de contrato, concurso ou bolsa. Dois deles (11%) não estavam com qualquer vínculo. A relação encontrada era com universidades.

Indagados sobre o tipo de instituição onde já tinham atuado como tutores, encontramos: empresas – 2 tutores (11%); universidades – 15 tutores (83%); e na rede pública – 4 tutores (22%). Esta soma ultrapassa o total (18) de respondentes porque alguns deles acumulavam a função de tutoria.

Buscando uma visão mais ampla desses tutores, fizemos uma pergunta sobre as ferramentas de interação e os ambientes que utilizavam para exercer a tutoria. As respostas obtidas se expressam nas duas tabelas que se seguem.

Tabela 1 - Ferramentas de Interação Utilizadas pelos Tutores

Tipo de ferramenta	Quantidade de tutores
E-mail	17
Fórum	15
Chat	9
MSN	8
Diário de bordo	6
Telefone	6
Fax	0
Outras	5

Tabela 2 - Ambientes Virtuais de Aprendizagem que Utilizam

Tipo de ambiente	Quantidade
Moodle	15
Tel Educ	11
Aula Net	9
Learning Space Fórum	3
Web Board	2
First Class Colaborativa Classroom	1
Tean Wave Workplace	1
Learn Loop	1
Outros	9

Quanto ao tempo que dispensavam, semanalmente, à tutoria, verificamos que alguns não responderam, conforme se pode visualizar na próxima tabela.

Tabela 3 – Tempo Semanal Dedicado à Tutoria

Tempo por semana	Quantidade de Tutores	%
3 a 4 horas	6	33
2 a 3 horas	5	28
2 horas	2	11
Não responderam	5	28

Já na tabela a seguir encontram-se as justificativas dos tutores em relação ao motivo que os levou a participar da formação oferecida pelo ENATED.

Tabela 4 - Motivo que Levou à Formação

Motivação	Quantidade	%
Interesse pela EAD	5	28
Atualização docente	4	22
Busca de novas oportunidades profissionais	4	22
Interesse de instituição na formação do tutor	1	5
Não respondeu	6	33

Embora um terço dos tutores não respondesse à pergunta, podemos perceber que a busca de atualização e novas oportunidades profissionais é uma justificativa recorrente no grupo. Tal dado denota que os tutores buscam, por iniciativa própria, sua formação para exercer a tutoria.

Os dados a seguir apresentados referem-se especificamente às questões de estudo desta pesquisa. Para melhor visualizá-los, alguns deles foram sumarizados em tabelas.

Perguntamos aos tutores se haviam tido algum **tipo de formação** para exercer a tutoria. Verificamos, então, que apenas 5 (28%) haviam passado por uma situação formal de aprendizagem, ou seja, tinham feito um curso. Disseram eles²⁴:

²⁴ As transcrições das falas remetem aos tutores que, para terem garantido seu anonimato, foram numerados (T1, T2, T3, ... T18)

T1 – *fiz um curso excelente, com aporte teórico e prática de pesquisa a distância;*

T2 – *fiz cursos nas modalidades presencial e a distância;*

T6 – *o curso foi um aprendizado;*

T9 – *sendo aluno de um curso virtual e aprendendo, aprendendo aos poucos, com os demais tutores;*

T10 – *num curso a distância, disponibilizado pela instituição.*

Outros dois tutores (11%) informaram que tinham aprendido pela própria experiência ou esforço pessoal, registrando:

T8 – *tinha conhecimentos técnicos do conteúdo e o trabalho foi facilitado por conhecer um pouco de animação social e por trabalhar em comunicação;*

T14 – *conheço razoavelmente as ferramentas de informática e busquei informação sobre o funcionamento do AVA. A ferramenta é auto-explicativa.*

Encontramos, também duas respostas (11%) que destacaram a leitura como processo formativo para atuar em EAD:

T15 – *lendo muito sobre o assunto;*

T16 – *fazendo a leitura de livros sobre EAD e pela experiência em outros cursos realizados a distância.*

A preparação para a tutoria a partir da orientação da instituição de trabalho foi destacada por dois outros tutores (11%):

T12 – *recebendo informações sobre o funcionamento do AVA;*

T13 – *a formação se deu na instituição onde atuo.*

Um outro tutor disse que sua preparação tinha se dado na forma de *atualização docente* (T4), resposta esta que não clarifica o processo vivenciado. É importante ressaltar que seis tutores (33%) não responderam à pergunta.

A partir desses dados estabelecemos algumas inferências; (a) mais de um terço dos respondentes (6 respostas em branco e 1 resposta evasiva), ou seja, 39% não responderam à pergunta, o que nos leva a supor que não passaram por qualquer tipo de preparação, sendo alçados à tutoria de forma fortuita; (b) outro grupo, composto por 4 sujeitos (22%), se preparou solitariamente, na medida em que: aprendeu pela própria experiência/por esforço próprio e por leituras realizadas; e (c) um tutor (T12) se preparou apenas a partir de informações sobre o AVA, o que evidencia uma formação restrita ao domínio tecnológico, isolada da parte pedagógica, que é a mais importante.

Pelas respostas, pudemos verificar que apenas dois tutores (T9 e T16) indicaram mais de uma forma de preparação: a vivência de curso de extensão aliada à aprendizagem com outros tutores (T9) e à leitura de textos na área da EAD (T16).

Finalizando a análise dessas respostas, destacamos a fala de T8 que revela uma postura acrítica e ingênua sobre a formação do tutor. Acredita ele que os conhecimentos técnicos e a capacidade de *animar socialmente um grupo de pessoas* podem sustentar a atividade tutorial.

Sumarizamos estes dados na Tabela 5:

Tabela 5 – Formação Recebida para o Exercício da Tutoria

Tipo	N ^o de sujeitos	Percentual
Formação por meio de curso	5	28%
Baseada na experiência pessoal/no esforço próprio	2	11%
Baseada em leituras sobre EAD	2	11%
Orientada pela instituição de trabalho	2	11%
Não responderam/Resposta evasiva	7	39%

Em seguida, os tutores foram instados a responder como deveria ser a **formação específica para atuar na tutoria**.

Mais uma vez encontramos um percentual elevado de respostas em branco (7 – 39%), sendo que os não respondentes neste caso não eram os mesmos sujeitos que deixaram de responder à pergunta anterior. As demais respostas (11 – 61%) puderam ser agrupadas em três núcleos.

No primeiro núcleo se incluem as respostas mais recorrentes, que indicam a necessidade de formação específica para atuar em EAD. Disseram os tutores (9 – 50%):

T2 – *é necessário manter-se constantemente em capacitação continuada, participar de grupos de estudo e cursos específicos;*

T3 – *ter graduação em qualquer área, ter treinamentos específicos sobre a plataforma e as ferramentas de EAD, participar de reuniões para a discussão de temas e ser, no mínimo, mestrando na área em que se propõe a dar aula;*

T5 – *a formação deve visar a mediação em ambientes virtuais e presenciais e saber como atuar em encontros presenciais;*

T7 – *deve ser focada na particularidade desta modalidade de ensino;*

T8 – *pode ser um curso de extensão a distância, nada de específico ou formal;*

T9 – *é necessária a formação específica na área que vai atuar;*

T11 – *deve basear-se na comunicação bi-direcional e no diálogo, promovendo a interação entre os participantes;*

T14 – *deve incluir uma prática como aluno, formação e suporte em comportamento humano e motivação;*

T17 – *é necessária uma formação específica, assim como formação para o ensino presencial (para não virar um curso de “faz de conta”).*

No conjunto dessas respostas podemos identificar aqueles que defendem explicitamente a formação via cursos/treinamentos (T2,T3,T8,T9); aqueles que acreditam que a formação deve centrar-se apenas especificidades da EAD (T7, T11); outros que destacam a importância dos conhecimentos relativos tanto à EAD como ao ensino presencial (T5, T17); um que acredita que basta formação na área de ensino, e , por último, aquele que centraliza os conhecimentos de psicologia da aprendizagem e a prática como elementos fundamentais à atuação do docente (T14).

Com exceção das falas de T2 e T3, que representam visões mais complexas da formação para a tutoria (salientam a formação continuada, cursos específicos, conhecimento da tecnologia, grupos de estudo, reuniões, discussões de temas e mestrado), as demais evidenciam visões fragmentadas, centralizadas em poucos aspectos pedagógicos da EAD.

No segundo núcleo inclui-se um respondente que considerou suficiente o estudo individual, afirmando:

T1 – *a formação depende de leitura crítica, escrita e comunicação.*

No último núcleo o respondente não vê necessidade de formação.

T18 – *não vejo necessidade de formação específica.*

Essas respostas nos permitiram construir o quadro que segue:

Quadro 5 – Como Deveria Ser a Formação do Tutor

Visão	Formação envolvendo
- mais ampla	<ul style="list-style-type: none">- cursos, treinamentos- formação continuada- atualização constante- grupos de estudo- reuniões- busca de titulação (mestrado)
- fragmentada	<ul style="list-style-type: none">- basicamente conhecimento da aprendizagem <i>online</i>- conhecimentos apenas da EAD- conhecimentos apenas da área de ensino- conhecimentos de Psicologia da Aprendizagem

Na pergunta seguinte, os tutores tinham que explicitar **como haviam chegado à tutoria**. O elevado número de respostas em branco (15 – 83%) nos deixou intrigadas, fazendo-nos supor que o acesso não tinha sido baseado em critérios pedagógicos. Em duas respostas obtidas (T9 e T16), verificamos que o acesso se deu por circunstâncias ocasionais. Disseram eles:

T9 – *por convite, no curso virtual onde era aluna.*

T15 – *por força do programa de formação docente (da instituição onde atuava)*

T16 – *por convite de um professor do curso a distância*

Como se pode observar, o convite (supostamente baseado no desempenho do sujeito) parece ser o caminho mais rápido para a tutoria.

Em seguida, os tutores foram convidados a apresentar **os conteúdos que incluiriam em um processo de formação de tutores**. Apenas quatro tutores (T3,T8, T17, T18) não responderam. A seguir são transcritas as respostas oferecidas (14 sujeitos – 78%)

T1 – *didática, teoria da EAD, pesquisa em EAD, educação de adultos;*

T2 – *uso das TIC, ambientes virtuais e programas, capacitação específica para a área que pretende atuar;*

T4 – *competências conversacionais, aprendizagem de plataforma para AVA, animação e motivação em ambientes presenciais e virtuais, outras tecnologias educacionais;*

T5 – *os diferentes modelos de EAD, organização de um curso em EAD, princípios filosóficos e legais da EAD, história da EAD;*

T6 – *conhecimentos pedagógicos e da tecnologia;*

T7 – *saber lidar com pessoas a distância, como trabalhar com o silêncio virtual, como motivar as pessoas;*

T9 – *conhecimento de tecnologia e do ambiente (AVA), saber como os grupos funcionam;*

T10 – *desenvolvimento de técnicas de avaliação da participação dos alunos no ambiente virtual, métodos (procedimentos para motivar a participação);*

T11 – *conhecimento sobre teorias da comunicação e informação;*

T12 – *conhecer o ambiente, as ferramentas, a metodologia e as funções da tutoria;*

T13 – *noções sobre como administrar o ambiente e as ferramentas tecnológicas, aprender o ambiente virtual em que irá trabalhar, modalidades, metodologia, pressupostos teóricos do ensino a distância, dinâmicas de motivação;*

T14 – *formação ou suporte em comportamento humano;*

T15 – *conhecimentos como análise ambiental, fundamentos de tutoria a distância, psicologia do ensino a distância, sociologia, ética, metodologia de instrução lógica, andragogia, pedagogia, fundamentos da EAD, desenvolvimentos de habilidades*

interpessoais, disciplina, concentração e desenho de instruções, desenvolvimento de comportamento para atuar como moderador;

T16 – ansiedade de comunicação, infoglut (sobrecarga de informações) administração do tempo, comunicação no ciberespaço, cooperação ou competição, trabalho em equipe, motivação, dinâmica de grupo.

Uma análise mais apurada do conteúdo dessas falas permitiu subdividir as falas em três grupos: (a) repostas que enfatizam conteúdos pedagógicos genéricos (T1 e T11); (b) resposta que apresenta uma miscelânea de conteúdos, sem correlação (T15); e (c) respostas que centralizam temas vinculados à EAD (T2, T4, T5, T7, T9, T10, T12, T13, T14, T16), as quais somam 10 sujeitos (56%). Verificamos, portanto, que mais da metade dos sujeitos considera relevante uma formação direcionada para a EAD, aí se incluindo a questão do domínio da tecnologia.

Considerando as sugestões apresentadas, desvinculadas dos respondentes, conseguimos elencar os temas indicados segundo sua recorrência, o que está ilustrado na tabela que se segue.

Tabela 6 – Conteúdos que Devem Constar em Processos de Formação de Tutores

Conteúdo	Como se Expressa nas Falas	Incidência de Respondentes	%
1. Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - animação motivação em ambientes presenciais virtuais - como motivar as pessoas - procedimentos para motivar a participação - dinâmicas de motivação - motivação 	5	28
2. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	<ul style="list-style-type: none"> - ambientes virtuais e programas - aprendizagem da plataforma para AVA - conhecer o ambiente - noções sobre como administrar o ambiente 	5	28
3. Uso das Tecnologias (TIC)	<ul style="list-style-type: none"> - uso das TIC - outras tecnologias educacionais - conhecimentos da tecnologia (2 vezes) 	4	22
4. Metodologia de EAD	<ul style="list-style-type: none"> - métodos - metodologia de EAD - metodologia de instrução lógica - metodologia 	4	22
5. Dinâmica de grupo	<ul style="list-style-type: none"> - saber como os grupos funcionam - desenvolvimento de habilidades interpessoais - trabalho em equipe - dinâmica de grupo 	4	22
6. Teoria da EAD	<ul style="list-style-type: none"> - teoria da EAD - princípios filosóficos e legais da EAD - pressupostos teóricos da EAD - fundamentos da EAD 	4	22

7. Tutoria	- fundamentos da tutoria a distância - funções da tutoria	2	11
8. Diálogo	- competências conversacionais - desenvolvimento de comportamento para atuar como moderador	2	11

Outros conteúdos foram identificados, tendo sido citados apenas por um respondente. São eles: (a) didática; (b) pesquisa em EAD; (c) educação de adultos; (d) modelos de EAD; (e) organização de curso a distância; (f) história de EAD; (g) avaliação de alunos no AVA; (h) psicologia da EAD; (i) desenho de instruções.

Observando os conteúdos mais indicados na tabela 7, verificamos que os cinco primeiros são instrumentais, no sentido de que servem para resolver problemas recorrentes que surgem no ensino a distância. É notória a dificuldade de manter o aluno, que está longe, interessado e participativo; daí a questão da motivação ter ganhado destaque. Por outro lado, com a expansão do ensino *online*, se torna necessário o domínio da tecnologia por parte do tutor. Assim, foram apontados os conteúdos relativos ao domínio de AVA e das TIC. Os respondentes que indicaram os conteúdos de metodologia e dinâmica de grupos estavam colocando ênfase em conhecimentos que oferecem caminhos para a prática-pedagógica. Portanto, os conteúdos mais indicados denotam a necessidade de respostas rápidas para os problemas que os respondentes enfrentam no dia-a-dia da tutoria.

Na quinta pergunta os tutores deveriam falar sobre as **dificuldades que enfrentam em sua prática**. Novamente encontramos um número significativo de não respondentes (10 – 56%). Outros 6 (33%) afirmaram que não encontraram dificuldades. Apenas dois tutores (11%) registraram suas inquietações. Falaram eles:

T9 – sinto dificuldade de contato com os alunos que não interagem e com as questões novas que surgem a cada curso;

T16 – a dificuldade principal é que todos expressem por escrito os seus pensamentos e participem dos chats – o silêncio do grupo.

A primeira fala remete para a questão da participação do aluno no ambiente virtual: porquê ele não participa ou participa pouco? Muitas poderiam ser as explicações, mas é válido supor que a não participação tem a ver com a problemática (pouco interessante, descontextualizada desatualizada,...) que o professor-tutor apresenta aos alunos. Na realidade, esta dificuldade nos leva a pensar na questão de conteúdo-forma: o que vamos abordar e como vamos conduzir a abordagem? Ainda que os conteúdos de ensino possam assumir diferentes abordagens em função das teorias de aprendizagem que professores e gestores da educação possuem (Martins, 1989) esta é uma das mais importantes tarefas didáticas e cabe ao professor (tutor) assumi-la. Martins (op.cit., p.81) afirma a organização dos conteúdos numa perspectiva teórico-prática envolve a sistematização coletiva do conhecimento, sendo que a forma (sua abordagem) acaba por definir e dar sentido ao conteúdo. Isto significa que “a forma de se vivenciar, refletir, sistematizar coletivamente o conteúdo em função de um problema prático, dá novo significado ao conteúdo”. Para esta autora “não se trata apenas de selecionar e organizar uma teoria para guiar a ação, mas trata-se, sim, de lançar mão do saber sistematizado (conteúdo) para dar conta de explicar problemas postos pela prática”.

Talvez a problemática enfrentada por T9 tenha relação com a discussão posta por Martins.

Ainda nesta mesma fala, T9 situa a dificuldade de lidar com as questões novas que surgem a cada curso. Trata-se de problemática que está sempre presente no cotidiano dos professores. Em relação à mesma, encontramos em Japiassu (1983) explicação interessante, ao considerar o sujeito para além da sua própria profissão. Diz este autor que o processo de emancipação dos homens é muito demorado porque o mais confortável na vida não é a incerteza, mas a certeza e a segurança. É da natureza do homem buscar o “porto seguro”.

Assim, o professor, homem/mulher como todo ser humano, também sente dificuldade de enfrentar as mudanças, inovações, “questões novas”, como disse T9. É

preciso, então, aprender o que o autor propugna: uma pedagogia da incerteza que valoriza o conhecimento inacabado, a descoberta provisória, as contradições.

A segunda fala (T16) que situou dificuldades, destacando o registro escrito que acaba gerando o silêncio no AVA (no *chat*, no fórum), também nos leva a indagar o porquê dessa “não presença”. Consideramos relevante a abordagem de Orlandi (1991, apud LAPLANE, 2000, p.59 e 60) em relação ao “não dito”. Para esta autora, aos sentidos de passividade e negatividade que são usualmente atribuídos ao silêncio “contrapõe-se um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido”. Para ela há uma outra dimensão do silêncio que se refere ao silenciamento: processo de produção de sentidos silenciados. Orlandi (op.cit.) afirma que sem silêncio não há sentido; ou seja, o silêncio não é um incidente que intervém ocasionalmente, mas uma condição inerente a toda produção de sentidos. Assim, o silêncio é visto como matéria significativa por excelência. No dizer desta autora: “para falar o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando” (p.61). Indo mais longe, Orlandi (op.cit.) indaga o porquê do silenciamento. Por que se calam? A palavra está interdita? Censurada? Desmotivada? O silêncio pode estar posto pela dominação (opressão) ou pela resistência (negação a falar diante de situações que inibem a participação).

Nesta perspectiva, cabe ao Tutor repensar suas dificuldades em relação ao silêncio, à não-escrita, indagando, mais especificamente, qual o sentido do silêncio dos alunos?

Na sexta pergunta do questionário os tutores tinham que explicitar as **dificuldades enfrentadas no ambiente virtual**. Seis tutores (33%) afirmaram que não tinham dificuldades. Os demais (12 – 67%) foram divididos em dois grupos: aqueles que situaram as dificuldades na interação com os alunos (T5, T7, T17, T18); e os que destacaram problemas com a tecnologia (T1, T2, T6, T8, T9, T12, T14, T16).

Disseram eles no primeiro grupo:

T5 – a pouca participação dos integrantes;

T7 – *motivar as pessoas que estão no silêncio virtual;*

T17 – *a participação efetiva dos alunos;*

T18 – *fazer com que os alunos respeitem os diversos ambientes, separando os assuntos e não levando conversas particulares para os fóruns coletivos.*

No segundo grupo registraram:

T1 – *as mensagens têm que ser enviadas via plataforma, sem poder remeter diretamente ao autor, não há hierarquia entre elas, falta atualização das versões, de espaço para a foto, calendário e diário de bordo;*

T2 – *travamento dos sistemas, dificuldade de acesso pelos alunos; linguagem;*

T6 – *ausência de suporte adequado ao ambiente;*

T8 – *no trabalho de comunicação síncrona: chat, conferência, vídeo-streaming;*

T9 – *travamento do sistema em meio às comunicações;*

T12 – *falta de ferramenta para enviar e-mail coletivo para todos os alunos;*

T14 – *nas ferramentas de comunicação síncrona e pela ausência da ferramenta teleconferência.*

Essas respostas nos permitiram construir o resumo apresentado a seguir.

Quadro 6 - Dificuldades dos Tutores no AVA

Tipo de Dificuldade	Desdobramento	Tutores
Tecnológica	- limitações da plataforma - travamento do sistema - na comunicação síncrona - ausência de suporte técnico	T1, T12, T14, T2, T9, T8, T16, T6

Na relação com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> - pouca participação do aluno - dificuldade de motivar - dificuldade de organizar o diálogo 	<p>T5, T17, T7, T18</p>
------------------------	---	-----------------------------

Na realidade, as dificuldades de ordem relacional, destacadas por T5, T7, T17 e T18, não dizem respeito ao AVA, mas refletem problemas da prática pedagógica. Já as dificuldades tecnológicas apontadas podem atrapalhar a prática. Depreende-se das respostas obtidas que apenas 8 tutores (44%) tinham uma noção mais clara das dificuldades enfrentadas nos AVA com os quais trabalhavam.

Em seguida, os tutores foram convidados a explicitar **se ser tutor é diferente de ser professor**. Cabe destacar que apenas 1 tutor (T12) não respondeu à indagação. Analisadas as respostas, encontramos 9 tutores (50%) afirmando que existe uma íntima relação entre esses personagens. Disseram eles:

T2 – para ser tutor, primeiro tem que ser professor. O tutor vai além dos conteúdos específicos ou recursos didáticos; tem a responsabilidade de mediar o processo de construção do conhecimento em vários meios e modos e por vários métodos;

T4 – como professor emprego técnicas de EAD nos cursos presenciais, adotando a mesma filosofia centrada na aprendizagem dos estudantes;

T5 – são semelhantes na orientação e mediação da aprendizagem, na aplicação de oficinas e nos esclarecimento de dúvidas;

T7 – são similares em tudo;

T10 – ambos têm o papel de educador, que é de um facilitador para o aluno construir o seu conhecimento, independente de ser a distância ou não. Deve subsidiar a fundamentação de conceitos, possibilitando o amadurecimento do processo reflexivo dos alunos;

T13 – fazem as mesmas atividades, tanto no presencial como no a distância;

T16 – *ambos trabalham como pessoas e necessitam ter uma série de conhecimentos verbais, emocionais, conceituais, dentre outros. Professore tutor se fundem em todas as situações que envolvem o processo de realização de um curso a distância;*

T17 – *cabe a cada curso definir o papel do tutor ou do professor. Eu sou professora e tutora;*

T18 – *tutor e professor se entrelaçam na preocupação de fazer o aluno aprender de maneira prática.*

Em um outro conjunto de respostas (6 – 33%) ficou patente a diferença entre tutor e professor.

T1 – *o tutor mostra o caminho para o aluno procurar onde estão as coisas interessantes. O professor mostra o caminho dele;*

T3 – *o tutor tem papel de acompanhar o aluno em seu desenvolvimento, sanar dúvidas, construir um vínculo com o aluno. Tutor-professor é diferente de tutor-mediador;*

T6 – *é diferente por ser um mediador como professor do futuro;*

T9 – *o tutor é o elo entre o professor e o aluno, um mediador entre o aluno e a construção do conhecimento. O tutor estimula a discutir, questionar o que aprende, ao passo que o professor organiza conteúdo, bibliografia e dá aula;*

T11 – *o tutor não ensina. O professor sim. Ele fornece informações, incentiva, orienta a elaboração do plano de estudos, aponta direções, acompanha e avalia a aprendizagem à luz dos resultados;*

T15 - *a tutoria é diferente; não há pressão sobre o ensino e os resultados. O aluno tem flexibilidade de escolher os seus tempos de estudo.*

O tutor 14 apresentou uma resposta que não se enquadrou nem no primeiro grupo (da identidade entre tutor e professor) nem no segundo (que distingue os personagens).

Registrou ele:

T14 – *confiança, auto-determinação, conhecimento técnico.*

Podemos observar nas falas dos respondentes que percebem a convergência de papéis e tarefas entre tutores e professores a evidência de uma coerência didática. Já os registros que distinguem o tutor do professor se mostram mais frágeis, pela visão reducionista que neles se embutem. Sobre esses registros cabe indagar, em contrapartida: (a) o professor não pode mostrar ao aluno outro caminho que não seja o dele (T1)? (b) não compete ao professor acompanhar o aluno em seu desenvolvimento e tirar suas dúvidas (T3)? (c) o professor não é sempre um mediador (T6)? (d) não é tarefa do professor estimular a discussão, a construção do conhecimento e levar o aluno a questionar o que aprende (T9)? (e) o tutor não pode ensinar (T11)?

Na pergunta final, de número oito, os tutores tinham que apresentar sua **visão de tutor**. Apenas três tutores (T4, T6, T10) não responderam. Encontramos, então, as seguintes explicações:

T1 – aquele que sabe tanto conduzir um grupo quanto aprender em grupo. Ser humilde, disponível, amável, não ter dificuldade para transitar entre saberes e pessoas;

T2 – aquele que orienta, que media o processo de formação e construção de habilidades, competências e de conhecimentos. Não é um mero animador ou repassador de tarefas, mas aquele que instiga, critica e participa como construtor do processo;

T3 – é o tutor mediador, peça chave na EAD; é a interface do aluno com todos os outros sujeitos que participam e formam o curso. Com a sua intervenção nasce o a "aluno-sujeito";

T5 – personagem mais importante da EAD, porém não reconhecido como docente (profissional e financeiramente);

T7 – um professor aliado à tecnologia;

T8 – o oráculo e os alunos as idéias na procura do conhecimento;

T9 – *um elo entre o professor e o aluno, um mediador entre o aluno e a construção do conhecimento; deve agir mostrando ao aluno, estimulando a aprender sempre, a se organizar e não desistir do curso;*

T11 – *que tenha autonomia e interatividade com os professores responsáveis pelas disciplinas. Indica fontes de informação e propõe atividades coletivas inovadoras que facilitem a compreensão do aluno, do conhecimento; precisa saber motivar a distância, levar a pensar e refletir;*

T12 – *aquele que oferece condições para que os alunos possam resolver suas tarefas, buscar estratégias sozinhos e avaliar as soluções encontradas – ter autonomia;*

T13 – *é a pessoa que está presente, mesmo a distância, interagindo, colaborando, cooperando para o crescimento;*

T14 – *tutor é o professor; é a referência; é o amigo invisível; é abnegação e gosta do que faz;*

T15 – *é o orientador de leituras e tarefas: tira as dúvidas e redireciona as discussões para o foco de estudo;*

T16 – *professor de cursos a distância;*

T17 – *é o professor que ampara os estudantes; o vínculo entre o tutor e os estudantes;*

T18 – *é o facilitador, que mostra os caminhos para a aprendizagem; se comove com as dificuldades e vitórias; é o mediador entre o professor responsável pelo conteúdo pedagógico e os alunos.*

Considerando que o professor é aquele que dirige / orienta / conduz / constrói / desenvolve / realiza o processo ensino-aprendizagem, observamos que as respostas oferecidas se enquadram em duas categorias distintas: (a) aquelas em que o tutor é sinônimo de professor, em um total de seis (33%), a saber: T2, T7, T8, T14, T16, T17; e (b) as que distinguem o tutor do professor, em um total de nove (50%), a saber: T1, T3, T5, T9, T11, T12, T13, T15, T18.

Nas seis respostas que situam o tutor como professor, encontramos quatro delas (T7, T14, T16, T17) onde esta visão está explícita, ou seja, os respondentes

dizem claramente que quem deve conduzir processos de ensino a distância é o professor. Para estes trata-se de um professor que não pode prescindir da tecnologia, é quem detém o conhecimento (é referência). Nas outras duas respostas (T2 e T8), fica implícito que o tutor é o professor porque ele é visto como aquele que, além de deter o conhecimento, orienta/medeia o processo de construção de habilidades, competências e conhecimentos (portanto é responsável pelo ensino-aprendizagem).

Nas demais respostas, onde se diferencia o tutor de professor, este personagem é visto como aquele que dá apoio ao aluno, devendo: conduzir o grupo à aprendizagem; indicar fontes de informações; propor atividades coletivas que facilitem a compreensão dos assuntos; motivar para a aprendizagem; oferecer condições para que os alunos resolvam suas tarefas, busquem estratégias de ação e avaliem as soluções encontradas; orientar leituras e tarefas; tirar dúvidas; redirecionar as discussões para os focos de estudo. Portanto não ensina, mas ajuda, apóia, facilita. Entre essas respostas, encontramos duas nas quais que o professor foi situado numa posição hierarquicamente superior a do tutor, sendo aquele que é responsável pelo conteúdo da disciplina. Para estes, o tutor é um intermediário.

Os dados obtidos com estas duas últimas perguntas nos permitiram constatar que alguns tutores se expressaram de forma bastante contraditória em relação a quem é o tutor.

Na pergunta 7 encontramos 9 respondentes – 50% dos pesquisados (T2, T4, T5, T7, T10, T13, T16, T17, T18) afirmando que há uma íntima relação entre tutor e professor; e 6 respondentes – 33% (T1, T3, T6, T9, T11, T15), dizendo que o tutor não é professor.

Já na pergunta 8, para 6 respondentes – 33% (T2, T7, T8, T14, T16, T17), o tutor é professor; e para 9 respondentes – 50% (T1, T3, T5, T9, T11, T12, T13, T15, T18) o tutor não é professor.

Verificamos, então, que as respostas de T2, T7, T16 e T17 foram coerentes, pois tanto na pergunta 7, quanto na 8, eles afirmaram que o tutor é o professor ou

que há íntima relação entre eles, o que significa dizer que se confundem, pois realizam tarefas similares.

Do mesmo modo, constatamos que T1, T3, T9, T11, T15 também aparecem como coerentes, pois em ambas as perguntas distinguiram o tutor do professor. Ficou evidente que T%, T13 e T18 possuíam visões contraditórias, pois em uma pergunta assumiram que o tutor era o professor e na outra diferenciam esses personagens.

Portanto, em relação aos 18 tutores, encontramos 9 (50%) com posição firmada sobre o tutor. É digno de registro que poucos deles, apenas 4 (22%) vêem o tutor como professor.

No próximo capítulo tomamos os resultados aqui registrados e os relacionamos com as questões de estudo apresentadas no primeiro capítulo.

4.TUTORES E TUTORIA: OS RESULTADOS À LUZ DAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Na revisão de literatura, verificamos que apesar da EAD estar sendo bastante difundida, muitas dúvidas ainda pairam sobre a figura que vai conduzir o processo ensino-aprendizagem. Este personagem ora aparece como **tutor** – alguém que não se confunde com professor, tendo como tarefa precípua: apoiar, dinamizar, facilitar a aprendizagem, portanto uma pessoa que não se mistura ao processo de construção do conhecimento; ora surge como **professor** – aquele que deve ser responsável pelo ensino-aprendizagem por deter conhecimentos específicos (da área ou da disciplina que ensina e da metodologia); e em outras ocasiões essas figuras são tão difusas que suas atribuições se confundem emergindo sobrepostas. Esta terceira situação, bastante corriqueira na literatura, acaba por confundir aqueles que transitam na área.

Como bem enfatizou Emerenciano (2001), o termo tutor tem sido usado de forma indiscriminada e isto exige que seja repensado. Defende, então, a sua resignificação no sentido de se entender o tutor como professor/educador.

Litwin (2001) também advoga o tutor como professor, pois um tutor não pode apenas “animar” a aprendizagem; precisa ter conhecimento dos conteúdos que estão sendo tratados na situação de ensino e ou aprendizagem.

No quadro 2, apresentado no capítulo 2, verificamos que seis dos oito autores estudados, que se debruçam sobre a questão do tutor/tutoria, enfatizam este personagem como professor; um professor que construiu (ou está construindo) uma prática pedagógica específica, isto é, que conseguiu desenvolver e aperfeiçoar continuamente uma proposta de trabalho que dá conta de enfrentar os desafios impostos pela EAD.

Assim, assumimos aqui, por força do que foi lido e refletido, que o tutor é professor, um professor diferente, que sabe fazer acontecer o ensino-aprendizagem em uma relação natural, intrínseca com as tecnologias (BRUNNER, 2004). E entendemos, também, que este professor diferente precisa respaldar-se em uma pedagogia que valorize o aprendente e que, provavelmente, o melhor caminho para tal seja apropriar-se de uma concepção emancipatória de educação, que coloca os saberes dos alunos, o diálogo, o pensamento crítico-reflexivo e a transformação do sujeito na direção da colaboração coletiva, como pontos de partida e chegada (FREIRE, 2001).

Passamos, então, a responder nossas questões de estudo considerando tanto os resultados obtidos nas duas etapas da pesquisa quanto a visão acima sumarizada, derivada da revisão da literatura que realizamos ao longo do processo de pesquisa.

Alguns dados numéricos ou percentuais, doravante apresentados se relacionam a todos os tutores participantes das duas etapas da pesquisa, a saber: 8 na primeira e 18 na segunda, o que oferece um total de 26 sujeitos.

A primeira questão deste estudo dirigiu-se à **formação recebida para atuar como tutor na EAD.**

Tanto o estudo exploratório quanto a segunda etapa da pesquisa nos revelaram que foram muito poucos os tutores que receberam uma preparação para

a tutoria. Do total de 26 sujeitos, apenas cinco (19%) afirmam ter passado por um curso. Assim mesmo, cabe salientar que tal curso, em alguns casos, era uma experiência *online* não direcionada para a tutoria, mas em face do desempenho apresentado, tinha dado margem a um convite para exercer a tutoria.

Constatamos, então, que os demais respondentes se prepararam para o exercício desta atividade a partir da experiência pessoal / esforço próprio; lendo trabalhos na área da EAD; recebendo algumas orientações sobre o funcionamento do curso e seu ambiente virtual de aprendizagem.

A esta indagação podemos associar os dados obtidos com a pergunta relativa aos motivos que levaram esses tutores a procurar o ENATED. Nela verificamos, no grupo dos 18, que 13 deles tinham buscado o encontro por motivos pessoais (interesse na EAD – 5; atualização docente – 4; busca de novas oportunidades educacionais – 4). Apenas um indicou que estava ali por interesse de sua instituição na formação do tutor. Tais dados confirmam que a formação para a tutoria tem sido direcionada por necessidades pessoais.

É válido, portanto, admitir que a preparação se faz na prática; mas não se trata de uma prática reflexiva. É basicamente uma experiência solitária, que não é objeto de aprofundamento e pouco contribui para uma definição consistente de quem é o tutor e o que faz.

Os registros sobre a formação desses sujeitos contrariam o que vimos em nossa revisão bibliográfica, onde autores como Salvat e Quiroz (2002); Harasin *et al* (2000); Hernandez e Díaz (2004) sustentam a necessidade de uma formação específica. Na realidade, boa parte dos tutores estudados defende tal formação. Este problema é tão sério que Belloni (2001) chega a admitir que sem uma preparação que transite em três dimensões intimamente imbricadas, a saber: pedagógica; didática; e tecnológica, a prática da tutoria tende a se fragilizar.

Na segunda questão buscamos saber **como deveria ser uma formação para a atuação na tutoria.**

As respostas a esta questão foram oferecidas somente pelo segundo grupo, pois tal indagação não constou do questionário aplicado na fase do levantamento. Foi possível, então, identificar duas visões bem distintas em relação à preparação do tutor. De um lado, aqueles que percebem a complexidade dessa tarefa e entendem que é imprescindível uma formação.

Ao associarmos estas respostas às obtidas na indagação do questionário que solicitava dos tutores indicarem os conteúdos que viam como indispensáveis a uma formação para a tutoria, verificamos que, embora mais da metade dos sujeitos do segundo grupo afirmasse a importância de tal formação, eles sugerem temas pontuais, isto é, não conseguem ter uma visão integrada de conteúdos formadores para a prática da tutoria. Ficou evidente que ora enfatizam conteúdos pedagógicos, como foi o caso de T1 que apontou: *teoria da EAD, pesquisa em EAD e educação de adultos*; e ora destacam as competências tecnológicas, como T9, que registrou: *conhecimento de tecnologia e do ambiente AVA, saber como os grupos funcionam*.

Assim, à visão fragmentada dos processos de formação se associa uma visão, também fragmentada, dos conteúdos de formação sugeridos sem estarem ligados a uma visão de conjunto.

A terceira questão de nossa pesquisa visou esclarecer **como esses tutores chegaram à tutoria**.

Verificamos, tanto entre os sujeitos que participaram do levantamento como em relação àqueles que estavam na segunda etapa da pesquisa, que eles chegaram à tutoria por caminhos variados, mas nenhum resultante de uma trajetória que evidenciasse a sua relação com a EAD. Os que foram mais coerentes afirmaram que o fato de ser professor e ter conhecimento (saber usar da tecnologia) determinou seu encaminhamento para a tutoria. Inferimos, então, que a atividade se configurou como espaço aberto a qualquer graduado, especialmente aqueles que têm formação na área tecnológica.

Em ambos os grupos a forma mais usual de atingir a tutoria foi o convite (geralmente alguém que se destacava em um curso *online*, evidenciando capacidade de manejar o AVA).

Tanto no levantamento como no segundo grupo foi significativo o número de sujeitos que omitiram o caminho para a tutoria; isto nos levou a supor que o acesso tenha sido fortuito.

Aqui também os resultados contradizem o que encontramos na nossa abordagem teórica.

Essa forma de acesso à tutoria (sem definições prévias, sem critérios de atuação, sem a exigência de uma especialização) se contrapõe ao que Litwin (2001) postulou: a tutoria é atividade complexa e integra três dimensões: a docência, a pedagógica e a de professor *online*.

Em consequência da falta de formação, da realização de uma prática desacompanhada de uma reflexão crítica e do acesso ocasional à tutoria, esses sujeitos evidenciaram que desconhecem o que é um tutor, quais são as suas atribuições e, mais ainda, que se sentem inseguros naquilo que realizam. Os respondentes deram a entender que vêem similarmente o ensino presencial e o a distância, contrariando nossa revisão bibliográfica. Só o fato dos cursos *online* se valerem de uma tecnologia avançada e inovadora nos processos de obtenção de informação (computador e rede), já distingue ambas as modalidades, desde que se entenda nitidamente que as informações não passam de matéria prima, pois aprendizagem depende do processamento cognitivo do material disponível. Nesta direção cabe retomar Almeida (2001) que defende uma formação que transcenda a capacitação e implique no desenvolvimento de competências considerando, a trajetória histórica da função de tutoria e do próprio tutor.

Nossa quarta questão de estudo se projetou para as **dificuldades que os tutores encontram em sua prática.**

O fato de nos depararmos, no segundo grupo, com um número expressivo de não respondentes e de sujeitos que afirmaram não ter dificuldades (ao todo 16,

o que totalizou 89% dos respondentes) nos levou a admitir que esses tutores pouco questionavam sua prática. Isto corrobora as conclusões que apresentamos na resposta à primeira questão da pesquisa, quando dissemos que a prática desses sujeitos não era objeto de aprofundamento, não se tratava de uma prática reflexiva. Portanto, podemos concluir que as atividades desenvolvidas se enquadram mais em um mero ativismo, deslocado de teorias.

Schmid (2004), uma das autoras que integrou nossas considerações teóricas, nos alerta que o bom desempenho do tutor está atrelado ao conhecimento profundo: (a) da disciplina que vai tutorar; (b) das características didáticas da modalidade a distância na qual o tutor se insere; (c) das estratégias de ensino-aprendizagem específicas para o contexto de trabalho; e (d) do que é um processo de comunicação com suas possibilidades e limitações. Como esses tutores não conseguiram articular em suas respostas, nas diferentes perguntas apresentadas, uma visão integrada como esta que nos propõe Schmid (*op.cit.*), se torna razoável inferir que não foram capazes de ver suas dificuldades.

A quinta questão desta pesquisa indagava as **dificuldades dos tutores no ambiente virtual**.

Ainda que vários tutores do segundo grupo (6 – 33% de 18) não tenham, mencionado qualquer dificuldade, encontramos os demais situando seus entraves em dois pontos: (a) na interação com os alunos; e (b) no uso das tecnologias.

Em relação ao primeiro ponto, podemos dizer que é notório, para quem transita na educação, o fato dos professores (aqui tutores) não conseguirem se colocar como ponto de partida das dificuldades do ensino-aprendizagem. Geralmente, os culpados: por falta de conhecimentos prévios, desmotivação, imaturidade, ou outros motivos.

Assim é comum os professores afirmarem que o *aluno pouco participa* (T5); ou *levam conversas não pertinentes para os fóruns coletivos* (T18). Esta postura aponta, mais uma vez, a dificuldade desses tutores refletirem sobre a sua prática. Eles precisavam questionar a não participação, o silêncio virtual: qual o significado

dessas atitudes? Soletic (2001) esclarece que: (a) se as atividades são interessantes e os alunos têm tempo para realizá-las ; (b) se os alunos reconhecem a utilidade das atividades; (c) se os obstáculos postos pela atividade são passíveis de serem superados; e (d) se existem boas informações para a coleta de dados que ajudem nas tarefas, dificilmente o aluno deixa de participar.

Do mesmo modo, as dificuldades projetadas sobre a tecnologia evidenciam que o professor e sua prática não são objeto de questionamento.

Esta problemática tem sido discutida por vários autores, entre esses podemos citar Vilarinho e Gomes (2004) que, estudando a introdução do computador e rede em turmas do ensino fundamental, verificaram a dificuldade dos docentes de uma escola muito conceituada, onde a grande maioria deles tinha elevada titulação (especialização, mestrado e até doutorado), se verem no contexto das mudanças. Isto significa que os professores conseguem perceber as mudanças produzidas pela presença do computador na sala de aula em relação aos alunos (ficaram mais motivados, participaram mais, apresentaram melhor compreensão dos conteúdos), mas não cogitaram das mudanças (ocorridas ou não) no âmbito das suas práticas.

As duas últimas questões de nossa pesquisa se entrelaçaram na medida em que buscávamos saber se **ser tutor é diferente de ser professor e qual a visão desses respondentes sobre o tutor.**

Encontramos a metade do segundo grupo de sujeitos (9 tutores) afirmando a íntima relação entre esses dois personagens. Neste sentido, destacaram pontos importantes como: *(a) o tutor é um educador; (b) para ser tutor é preciso, antes, ser professor; (c) tutor e professor realizam as mesmas atividades, tanto no ensino presencial como no a distância; (d) as estratégias usadas na EAD podem ser aplicadas ao ensino presencial. (e) ambos têm uma grande preocupação em comum: fazer o aluno aprender.*

Do outro lado, estava um grupo menor (6 sujeitos) que marcou a diferença entre esses personagens. Ao analisarmos as explicações das diferenças, inferimos

sua inconsistência, pois as atribuições dadas ao tutor não podem ser vistas como exclusivas; na realidade, praticamente todas eram, também, atribuições dos docentes.

Portanto, o que ficou bastante claro nesta pesquisa é que a defesa de um tutor como personagem destacado da docência (do ser professor) não se sustenta, tendo em vista que os itens de defesa, na realidade, fazem parte da atividade docente.

Assim sendo, não foi por acaso que encontramos sujeitos ora dizendo que o tutor é professor e ora separando os personagens.

Acreditamos que esta indefinição seja reflexo de abordagens teóricas díspares que, também, ainda não conseguiram delinear, com clareza, quem é e o que faz o tutor.

Cabe, no entanto, salientar que dependendo do curso, das técnicas, instrumentos, recursos disponíveis, tipo de público que atende, duração e finalidades, sempre será preciso considerar o tutor no contexto de sua atuação. Cursos de formação continuada de uma empresa, cursos que atendem a um público muito disperso geograficamente, cursos que curto prazo ou longo prazo (como graduações), cursos para jovens ou para adultos, exigem ênfases distintas em relação às características do Tutor. Portanto, não é possível imaginar uma única definição de tutor, das tarefas que deve desempenhar e da formação de ter, mas não pode abrir mão da condição de ser professor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.J.(Org.).**Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001.

ALVES, J.R.M. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em educação, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo : Pioneira, 2000.

ARETIO,L.G. **La educación a distancia.** De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2002.

ASSMANN, H. (Org). **Redes digitais e metamorfose do aprender.** Petrópolis, RJ: 2005.

AZEVEDO, W. Panorama atual da educação a distância no Brasil. **Educação a Distância do Salto para o Futuro.** TV Escola, 2000. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>>. Acessado em: 27 out.2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2000.

BARROS, R. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación.** Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>. Acessado em: 15 fev.2007.

BELLONI, M.L. **Educação a distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BLUM, E.A. **A formação de formadores na educação a distância: redescobrimo o papel do professor-tutor.** 2004. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação

da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004. Disponível em: <<http://www.dominio público.br>>. Acesso em: 01/07/06.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. *In*: TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento da Educação; Brasília: UNESCO, 2004.

CHAVES, E.O; SETZER, V.W. **Informática e educação**: o uso de computadores em escolas; fundamentos e críticas. São Paulo: Scipione, 1988.

D'ÁVILA, C. Conhecimento compartilhado no espaço colaborativo das comunidades virtuais de aprendizagem. **Educação e Contemporaneidade**. Revista da FAEBA. Vol 13, n.22, jul/dez/2004.

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. Petrópolis; RJ: Vozes. 1998.

EMERENCIANO, M do S.J., SOUSA, C.A.L., FREITAS, L.G. Ser Presença como Educador, Professor e Tutor. **Revista Colabor@**, Brasília, DF, v.1, n.1, 2001. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/>>. Acesso em: março de 2006.

FAZENDA, I. C. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p.29-41.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação e mudança**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FIORENTINI, L. M. R. & MORAES, R. de A. (orgs.) **Linguagens e Interatividade na Educação a Distância**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

HARASIM,L.,HILTZ,S.,TUROFF,M.&TELES,L. **Redes de aprendizagem:** guia para la enseñanza y la aprendizaje em red. Barcelona:Gedisa/EDIUOC, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JAPIASSU, Milton. **Pedagogía da incerteza.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LITWIN, Edith. **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

_____. **La educación a distancia:** Temas para el debate de una nueva agenda educativa. Buenos Aires, Amorroutu, 2003.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. *In:* LITWIN, E. (Org.) **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, P. L. O. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? *In* VEIGA, A. (Coord). **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989, p. 65-82. I.P.

MARTÍNEZ, J. El papel del tutor en el aprendizaje virtual. **Universitat Oberta de Catalunya**, 2004. Disponível em: <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>. Acesso em: 31/05/07.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDCUAÇÃO A DISTÂNCIA. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade da EAD.** Brasília, 2003. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 06/05/2006.

MISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (MCT). **Sociedade da informação no Brasil** – Livro Verde. Brasília: MCT, 2000.

MONROE, P. **História da educação:**nova tradução e notas de Idel Becker. 10ª. ed. São Paulo, Editora Nacional.1974.

MORAES, R, A *et al.* As tecnologias da informação e comunicação na educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. **UNirevista** - Vol. 1, nº 3 : (julho 2006). Disponível em; www.unesco.org/most/freire_sem1port.pdf. Acesso em: 09/09/2007.

MORIN, E. **A cabeça feita** – repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2000.

NEIL, A, S. **Liberdade sem medo:** Summerhill – radical transformação na teoria e prática da educação. São Paulo: Ibrasa, 1977.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto; Porto Editora, 1991.

PALLOFF, R. PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERONA, H. G. J. **Aprender y enseñar a distancia**. Argentina. Disponível em: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/buscar/resbusc.jsp. Acesso em dez/05.

POLAK, Y. N de S. (Org). **A construção do percurso em educação a distância - formação de tutores**. Curitiba: Do Autor, 2002.

REY, F.L.G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo:Thomson-Pioneira, 2002.

SALVAT, B. G.,QUIROZ, J. S. La formación del professorado como docente em los espacios virtuales de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.35/2, 2005.

SANTOS, H; REZENDE, F. **Formação de orientadores para a educação continuada de professores a distância**: Contribuições dos Recursos de Comunicação Síncrona e Assíncrona. Texto apresentado no Congresso de 2001 da ABED. Disponível no site www.abed.org.br/congresso2001/. Acesso em 05/06/06.

SCHMID. A. M. Tutoras: Los rostos de la educación a distancia. **Educación e Contemporaneidade**. Revistas da FAEEBA. Vol 13, n.22, jul/dez/2004.

SODRÉ, N.W. Síntese de história da cultura brasileira.São Paulo: Difel, 1982.

SOLETTIC, A. A produção de materiais escritos nos programas de educação a distância: problemas e desafios. *In* LITWIN, E. (Org.) **Educação a distância – temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p.73-92.

VALENTE, J.^a Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. **Pátio**. Revista Pedagógica. Ano V, no. 18, agos/out/2001.

VILARINHO, L. R. G.;GOMES,F. P. Computador e rede no ensino fundamental: uma outra dimensão para a autonomia na aprendizagem. **Educación e Contemporaneidade**, v.13, n.22, jul/dez, 2004, p. 313-326.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário do Levantamento

Prezado Tutor,
Os resultados obtidos com a aplicação deste instrumento serão fundamentais para nossa dissertação de mestrado sobre a Formação do Tutor e sua Prática Pedagógica.
Contamos com a sua colaboração.
Obrigada,
Maria Inmaculada Chao Cabanas

1. Sobre você:

- (a) se atua como tutor, como é o curso e que tecnologias utiliza?
- (b) há quanto tempo é tutor?
- (c) o que o levou a ser tutor?

2. Sobre a tutoria:

- (a) o curso onde atua como tutor tem uma proposta pedagógica?
() sim () não
- (b) caso sua resposta seja sim, existe nesta proposta uma definição do que é o tutor, a tutoria e quais são as atividades básicas desse personagem? Se existe, transcreva-a.
- (c) como você vê (o que tem a dizer) sobre esta definição? Concorda? Discorda? (em quê?). Ampliaria, como?
- (d) como se deu a sua formação para atuar como tutor?
- (e) você sente segurança para realizar sua tarefa de tutor? Justifique.

3. A partir da sua experiência, como definiria o tutor?

ANEXO 2 – Questionário da Segunda Etapa do Estudo

Prezado Tutor,

Este questionário faz parte dos instrumentos de coleta de dados que utilizamos em nossa pesquisa. As informações aqui levantadas serão fundamentais para o nosso estudo sobre a Formação do Tutor e a sua Prática Pedagógica.

Solicitamos a gentileza de respondê-lo. Sua participação é fundamental para o êxito de nossa pesquisa.

Obrigada pela colaboração!

Maria Inmaculada Chao Cabanas

1. Dados de Identificação

Sexo:

() Masculino () Feminino

Faixa etária:

() 21 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos

() Acima de 40 anos

Formação:

() Nível Superior – Curso _____

() Pós-graduação – Curso _____

Tempo de atuação na EAD:

- 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- mais de 10 anos

Tempo de atuação na modalidade presencial:

- 1 ano
- entre 1 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- mais de 10 anos
- não atua

Instituições às quais está vinculado:

Instituição(ões) que já atuou ou atua como tutor:

Ferramentas de interação que utiliza na tutoria:

- Chat
- Diário de Bordo
- E-mail
- Msn (ou outro programa de conversação)
- Telefone
- Fax
- Fórum

Ambientes virtuais de aprendizagem que utiliza:

- Moodle
- Tel Educ
- E-proinfo
- FirstClass Colaborative Classroom
- Learning Space Fórum
- Team Wave Workplace

() WebBoard

() WebCT

() AulaNet

() LearnLoop

Tempo semanal dedicado à tutoria:

() 1 a 2 horas

() 3 a 4 horas

() entre 2 e 3 horas diárias

() em horários pré-fixados no curso

O que levou você ao II ENATED?

2. Perguntas específicas da pesquisa

2.1 Tipo de formação recebida para ser tutor:

2.2 Como deveria ser a formação para a tutoria?

2.3 Como chegou à tutoria?

2.4 Que conteúdos incluiria em um processo de formação específica de tutores?

2.5 No desenvolvimento de suas atividades de tutoria que dificuldades enfrenta?

2.6 Que dificuldades encontra no ambiente virtual de aprendizagem?

2.7 Ser tutor é diferente de ser professor? Explique.

2.8 Apresente a sua visão de tutoria:
