

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Marinilson Barbosa da Silva

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS
DO ‘SER-TUTOR’ NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, HOJE**

Porto Alegre

2008

MARINILSON BARBOSA DA SILVA

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS
DO ‘SER-TUTOR’ NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, HOJE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor
em Educação

Orientadora: Dra. Merion Campos Bordas

**Porto Alegre
2008**

AGRADECIMENTOS

- A Deus, que possibilitou-me chegar até aqui;
- A minha esposa Rute e aos meus filhos: Mariana e Mateus, pela compreensão e apoio nos momentos em que estive ausente na configuração dessa pesquisa, e a toda grande família;
- Aos tutores, professores, alunos e coordenadores participantes, pois sem eles não haveria a pesquisa;
- À professora *Merion*, pelas orientações, paciência e compreensão nos momentos de limitações e problemas de saúde ocorridos ao longo da construção da Tese.

*Lembre-se sempre de olhar as coisas de uma outra
maneira. O mundo parecerá diferente (...). Ouse ir buscar novos campos.*
*Trecho do filme **Sociedade dos Poetas Mortos**.*

RESUMO

O objetivo deste estudo foi buscar compreender como ocorre, a partir de processos de atribuição de significados, a construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos que atuam como tutores em cursos de nível superior, desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância (EAD). O crescimento exponencial da Educação a Distância, impulsionado pelos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) incitou-me a buscar respostas para uma série de questionamentos sobre uma possível construção de identidade(s) dos tutores nele envolvidos. Motivos e interrogações decorreram de tratar-se de uma temática ainda pouco investigada no meio acadêmico, apesar de se constituir em uma realidade em crescente implementação no campo da educação superior no país. Para compreender a construção de identidades individuais e coletivas de tutores, adotou-se a perspectiva *fenomenológico-existencial*, tendo como base as abordagens de Edmund Husserl, Paul Ricoeur e Alberto Melucci. Os caminhos metodológicos utilizados na construção da pesquisa configuraram-se nas etapas propostas por Giorgi (1985) e Comiotto (1992). Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se entrevistas semi-estruturadas, dialógicas, gravadas e transcritas, com a participação de 23 sujeitos distribuídos entre uma diretora de um sindicato de professores; tutores; professores; alunos; e coordenadores de cursos a distância de duas instituições de Ensino Superior: uma pública e outra privada no Estado do Rio Grande do Sul. Das análises da pesquisa emergiram três categorias e suas respectivas dimensões fenomenológicas: 1) O Tutor em Busca de Si Mesmo; 2) A Função Social Docente do Tutor; e 3) A Perspectiva da Educação Inicial e Continuada do Tutor. Explicita-se que a discussão sobre o significado do ser tutor está intimamente interligada com uma perspectiva conceitual de identidade como um “ser em construção”. A sua inserção pessoal e profissional ocorre num mundo específico e acadêmico, permeado de expectativas, de sociabilidade, de inter-relações, de sistemas educativos, de ações e concepções políticas e de projetos pedagógicos. Neste sentido, conforme as dimensões fenomenológicas evidenciadas, as expectativas quanto ao significado do ser tutor estão muito fortemente impactadas por um passado docente, ou seja, por uma memória de ser professor e por um projeto de vida em docência; é necessário, portanto, caminhar em busca de uma formação e capacitação especializada que, a cada dia, torna-se mais complexa, exigindo múltiplas competências nas dimensões teóricas (domínio de conhecimentos), metodológicas (fazer pedagógico) e tecnológicas (domínio das TICs).

PALAVRAS-CHAVE: Ser Tutor - Identidades Individuais e Coletivas – Fenomenologia - Formação de Professores em EAD.

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand how it happens, from processes of attribution of meanings, the construction of individual and collective identities of individuals that act as tutors in graduate courses developed in the modality of Distance Education. The exponential growth of Distance Education, stimulated by advances in Information and Communication Technologies, encouraged me to seek answers to a series of questions about a possible construction of identity(ies) of tutors involved in it. Reasons and interrogations were originated from the fact that we deal with a subject still not much investigated in Academia, although it constitutes a reality in a growing implementation in the field of higher education in our country. To understand the construction of individual and collective identities of tutors it was made use of the *existential-phenomenological* perspective based on the approaches of Edmund Husserl, Paul Ricoeur and Alberto Melucci. The methodological ways used in the construction of the research took form at the steps proposed by Giorgi (1985) and Comiotto (1992). Semi-structured, dialogical interviews were used as a tool for collection of data; they were recorded and transcribed, with 23 participants distributed between a director of a professors' union; tutors; professors; students and coordinators of the Distance Education courses of two institutions of higher education: one public and another private in the state of Rio Grande do Sul. From the analysis of the research emerged three categories and their respective phenomenological dimensions: 1) The Tutor in Search of His Self, 2) The Social Docent Function of the Tutor, and 3) The Perspective of Initial and Continuous Education of the Tutor. It is made explicit that the discussion about the meaning of the being tutor is closely interconnected with a conceptual perspective of identity as a "being in construction". His personal and professional insertion occurs in a specific and academic world permeated by expectations, sociability, interrelationships, educational systems, political actions and conceptions and pedagogical projects. In this sense, according to the phenomenological dimensions evidenced, the expectations about the meaning of being tutor are very strongly affected by a passed idea of being a docent, which is, by a memory of being a professor and by a life project in teaching; it is necessary, therefore, to seek for learning and specialized training that day by day becomes increasingly complex, which requires multiple skills in the theoretical (knowledge), methodological (pedagogical action) and technological (knowledge about Information and Communication Technologies) dimensions.

KEYWORDS: Being Tutor - Collective and Individual Identities - Phenomenology - Training of Professors in Distance Education.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 09 |
| CAP. I – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS..... | |
| 1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..... | 14 |
| 1.2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E OS DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS..... | 20 |
| 1.3 CONCEITOS E MODELOS EM EAD E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS..... | 23 |
| 1.3.1 Teoria da Industrialização..... | 26 |
| 1.3.2 Teoria da Autonomia e da Independência Intelectual..... | 28 |
| 1.3.3 A Teoria da Interação e da Comunicação: Em direção a Uma Teoria Pedagógica..... | 30 |
| 1.3.3.1 O Conceito e o Modelo da “Presença Transacional” e Implicações Fenomenológicas..... | 34 |
| CAP. II – EM BUSCA DO SIGNIFICADO SOBRE O SER TUTOR E TUTORIA..... | |
| 2.1 CAMPO (S) DE ATUAÇÃO E PERFIL(IS) DO TUTOR..... | 40 |
| 2.2 OS MODELOS DE TUTORIA NAS MEGA UNIVERSIDADES A DISTÂNCIA..... | 43 |
| 2.3 EM BUSCA DO FENÔMENO IDENTITÁRIO ‘SER TUTOR’..... | 46 |
| CAP. III – O APORTE DA FENOMENOLOGIA PARA COMPREENDER O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS..... | |
| 3.1 CATEGORIAS DA FENOMENOLOGIA..... | 51 |
| 3.1.1 A Redução Fenomenológica (epoché)..... | 51 |
| 3.1.2 O Conceito de Intencionalidade..... | 53 |
| 3.1.3 Característica Básica do Existir no Enfoque Fenomenológico: O Ser-no-Mundo..... | 55 |
| 3.1.4 Aspectos do “Ser-no-Mundo”: Circundante, Humano e Próprio..... | 56 |
| 3.1.5 Os Conceitos de Temporalidade e Espacialidade..... | 58 |
| 3.2 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS, NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE ALBERTO MELUCCI E PAUL RICOEUR..... | 60 |
| 3.2.1 As Contribuições de Alberto Melucci e o Conceito de Identidade..... | 61 |
| 3.2.2 A Perspectiva de Paul Ricoeur e Conceito de Identidade: Mesmice, Ipseidade e alteridade..... | 69 |
| CAP. IV– OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA..... | |
| 4.1 OS APORTES DA HERMENÊUTICA COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO..... | 74 |
| 4.1.1 Em Relação ao Pólo Teórico - Estabelecendo as Unidades de Significados..... | 77 |
| 4.1.2 Em Relação ao Pólo Instrumental - As Entrevistas Fenomenológicas..... | 81 |
| 4.2 OS SUJEITOS DEPOENTES..... | 84 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 CONFIGURANDO OS SUJEITOS DEPOENTES E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) PRIVADA..... | 87 |
| 4.3.1 Dos Encontros Sistemáticos..... | 87 |
| 4.3.2 Os Sujeitos das Entrevistas..... | 88 |
| 4.3.3 O Contexto Institucional da Atuação do Entrevistados da IES Privada..... | 89 |
| 4.4 CONFIGURANDO OS SUJEITOS DEPOENTES E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) PÚBLICA..... | 94 |
| 4.4.1 A Disciplina de "Tutoria em EAD"..... | 95 |
| 4.4.2 O Fórum <i>Online</i> | 96 |
| 4.4.3 As Entrevistas Realizadas com os Tutores da IES Pública..... | 97 |
| 4.4.4 O Contexto Institucional da Atuação dos Entrevistados da IES Pública..... | 98 |
| CAP. V– AS COMPREENSÕES ALCANÇADAS..... | 105 |
| 5.1 O TUTOR EM BUSCA DE SI MESMO..... | 108 |
| 5.1.1 Dimensões Fenomenológicas..... | 108 |
| 5.1.2 Constatando as Indefinições de Papéis, Incertezas, Conflitos e Frustrações dos Tutores..... | 109 |
| 5.1.3 O Universo do 'Eu Múltiplo' dos Tutores..... | 117 |
| 5.1.4 Caracterizações e a Busca pelo Modelo Ideal do Ser tutor..... | 119 |
| 5.1.5 O Processo Hermenêutico e a Busca Pela Compreensão de Uma Fenomenologia Identitária do Ser Tutor..... | 122 |
| 5.2 A FUNÇÃO SOCIAL DOCENTE DO TUTOR..... | 126 |
| 5.2.1 O Ser Docente, o Ser Professor..... | 127 |
| 5.2.1.1 Cruzando Alguns Achados: Um Olhar "De Fora" da Pesquisa..... | 131 |
| 5.2.2 A Interpretação Fenomenológica e o Significado do Ser Professor..... | 144 |
| 5.3 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO SER TUTOR..... | 151 |
| 5.3.1 A Formação e Capacitação do Tutor..... | 152 |
| 5.3.2 A Interpretação Fenomenológica e os Horizontes de Uma Formação Docente Contínua e o Processo de Autoformação Como Construção de Si e de Sentido..... | 160 |
| 5.3.3 A tutoria Como Uma Nova Arquitetura de Aprendizagem e Como Projeto de Vida e de Pesquisa..... | 163 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 170 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 179 |
| ANEXOS | |
| 1. SÍNTESES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS..... | 190 |
| 1.1 SÍNTESES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS DOS PARTICIPANTES DA IES PRIVADA..... | 190 |
| 1.2 SÍNTESES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS DOS PARTICIPANTES DA IES PÚBLICA..... | 206 |
| 1.3 SÍNTESE DA ENTREVISTA DO PARTICIPANTE DO SINDICATO DOS PROFESSORES..... | 216 |

APRESENTAÇÃO

Aquilo que a larva chama de fim do mundo
O mestre chama de borboleta
(Melucci)

A frase que serve como epígrafe a esta Apresentação pretende anunciar o foco do trabalho desenvolvido nesta Tese, qual seja a busca pela compreensão e discussão, a partir dos processos de significações, sobre a construção de identidade (s) dos sujeitos que atuam como tutores em cursos de nível superior, desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância (EAD).

Embora venham despontando e se fortificando o uso do termo “tutor” e a idéia de “ofício” de tutor, termo e idéia não se configuram do mesmo modo, nas inúmeras e diferentes experiências de implementação dos atuais cursos de educação a distância em nível superior registrada no país. As distinções conceituais que definem e conformam a atuação dos tutores em termos de “papéis/funções de tutoria”, segundo alguns autores, expressam, por sua vez, os diferentes enfoques teóricos que orientam a organização e desenvolvimento daqueles cursos, ao mesmo tempo em que revelam as injunções sociopolíticas subjacentes a sua implementação.

O crescimento exponencial da Educação a Distância, impulsionado pelos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, no caso da Formação de Professores para a Educação Básica, pela necessidade real de forma-los em número mais significativo, conjugado à diversidade no uso dos conceitos e nas práticas curriculares dos cursos de formação inicial e/ou continuada, incitaram-me a buscar respostas a uma série de questionamentos sobre uma possível identidade dos tutores neles envolvidos, dado o espaço importante que esses sujeitos ocupam na

implementação dos cursos. Perguntas como: O que significa ser tutor? Ou, em outras palavras, qual é o sentido de ser tutor em cursos de educação a distância? Como se processa a construção de identidades desses tutores? Quem é o tutor: um professor universitário? um técnico? um monitor? um funcionário? O que pensam os tutores sobre si mesmo e os “outros¹” envolvidos nesse processo?

Nesse sentido, a frase tomada de Melucci², ao mesmo tempo em que ilustra os distintos entendimentos que podem incidir sobre um fato, fenômeno ou conceito, quando submetidos a uma análise mais apurada, sinaliza as interrogações que provocaram o estudo e nos acompanharam em seu desenvolvimento. Motivos e interrogações decorreram, por um lado, de tratar-se de uma temática ainda pouco investigada no meio acadêmico, apesar de se constituir em uma realidade em crescente implementação no campo da educação superior do país. Por outro lado, da escolha do foco da pesquisa, envolvendo dois conceitos bastante polissêmicos – “tutoria” e “identidade” e da adoção de um caminho teórico-metodológico – a perspectiva fenomenológico-existencial – para compreender a construção de identidades individuais e coletivas de tutores a partir dos significados por esses atribuídos.

As duas opções estão referidas a circunstâncias de minha trajetória pessoal, a partir de 1998, Como aluno do mestrado em Educação da PUCRS, fui então introduzido na área da pesquisa qualitativa e tive a oportunidade de cursar disciplinas voltadas à investigação fenomenológica, participando de Prática de Pesquisa intitulada “A compreensão do significado de ser professor na trajetória de vida dos professores”.

Essa experiência, aliada aos conhecimentos de minha formação anterior em Psicologia, foi determinante para definir o foco e a direção metodológica de minha dissertação, defendida em 2000, sob o título “O Significado do Ser-Líder”, desenvolvida na perspectiva da análise fenomenológica; meu objetivo foi compreender o significado do ser líder, identificando sentimentos e vivências significativas dos sujeitos participantes assim como elementos comuns em sua trajetória como “líderes”.

Uma segunda circunstância definidora das escolhas relativas a esta Tese, relaciona-se à minha experiência mais recente na área da Educação a Distância e conseqüentemente a meus

¹ Como “outros” visualiza-se os coordenadores de cursos de educação a distância e também os alunos e os professores envolvidos no processo. O que eles pensam sobre o significado do ser tutor? As relações de significações emanam nesta costura entre o que os “outros” envolvidos afirmam sobre o ser tutor e as concepções próprias dos tutores envolvidos.

² Apud José Ivo Follmann, da Unisinos e Nilton Bueno Fischer, da UFRGS.

contatos diretos com a “figura dos tutores” que atuam nos cursos nos quais venho participando como professor. Em 2002, fui indicado pelo Departamento de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), para participar da implantação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e da elaboração do projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância, cujo objetivo era qualificar em nível superior os professores do ensino fundamental em exercício em municípios da Serra Gaúcha. A organização do Núcleo, assim como as atividades de implementação de curso de especialização, iniciado em 2003 com vistas a preparar professores e tutores para atuarem em cursos a distância a serem propostos pela UCS, contaram com o apoio de professores e especialistas do setor de EAD da Universidade Federal de Mato Grosso; dessa parceria resultou, também, a constituição de um Grupo de Pesquisa, registrado na CAPES e CNPQ, do qual faço parte.

Já como aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, minha relativa familiarização com a Fenomenologia levou-me inicialmente à buscar dar continuidade ao tema pesquisado durante o mestrado: investigando questões de “liderança”. Essa primeira decisão e a posterior mudança de foco temático provocaram algum atraso na definição e organização de minha proposta de tese. A mudança de foco deveu-se, por um lado à consideração das aprendizagens decorrentes de minha atuação junto aos tutores, na área de EAD e por outro, ao fato de estar a Faculdade de Educação da UFRGS em vias de implantar seu primeiro curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de EAD. A proposta desse novo curso, incluía uma forte presença de tutores, em perspectiva distinta daquela com o qual estive familiarizado.

Outro fator importante que contribuiu à construção desta tese: minha participação no curso de “Formulação de Trabalhos e Projetos de Pesquisa Qualitativa”, realizado em São Paulo em fevereiro de 2006, pelo Instituto SOBRAPHE³ (Instituto de Ensino e Formação em Psicologia Existencial e Análise do Existir) com o apoio da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP); nele tive a oportunidade de aprofundar meu conhecimento sobre procedimentos em pesquisa fenomenológica.

A conjugação de tais fatores conduziu-me a formular e desenvolver meu projeto de investigação situado no campo da Educação a Distância, mais especificamente tal como vem sendo desenvolvida em Cursos de Formação de Professores. Voltei-me, como já anunciado, ao resgate das compreensões individuais e coletivas na construção de significados sobre o “existir”

como tutor e à interpretação dos fatores externos que influenciam essa construção, em distintos contextos institucionais nos quais a realidade social e as experiências individuais constituem os pólos de uma relação circular, percebida na perspectiva do Melucci, não como a visualização de um “círculo fechado”, mas conectada a um contexto de interdependência global e delimitações planetárias (MELUCCI, 2004, p.16).

O resultado desse trabalho chega agora a sua versão final, constituindo-se na Tese aqui apresentada, cuja organização obedece à necessidade de tornar visíveis os principais elementos que se constituíram ao longo de um processo de busca e reflexão que não se desenvolveu linearmente. Essa opção possibilitou-me uma dinâmica de movimento circular e hermenêutico constante ao longo da tese, quando ocorreram sucessivas revisões teóricas, desde a confecção do projeto até esta etapa atual, que seguramente não representa o término de uma busca por novas compreensões, ao longo da minha trajetória profissional enquanto professor.

Em síntese, o objetivo central dessa Tese consiste em mostrar⁴ (mostração) como ocorre, a partir de processos de atribuições de significados, a construção de identidades individuais e coletivas de tutores em cursos de nível superior, desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância (EAD). Neste sentido, como foco de reflexões e análises, adota-se a perspectiva fenomenológico-existencial.

Assim, o capítulo I da Tese apresenta e situa as principais questões relativas às características conceituais da Educação a Distância e aos papéis e espaços a ela atribuídos como instrumentalizadora do ensino superior.

O capítulo II discute as distintas concepções teóricas de Tutoria e de Tutor e os modelos assumidos por grandes instituições universitárias envolvidas com a EAD. No Capítulo III, preparatório à descrição do caminho metodológico assumido, detenho-me na apresentação e discussão dos elementos essenciais da Fenomenologia como postura, forma e método de questionamento da realidade, fundamentando-me basicamente em Husserl e complementado pela revisão teórica a respeito da construção de Identidades individuais e coletivas conforme Alberto Melucci e Paul Ricoeur.

Na seqüência, o capítulo IV descreve a construção metodológica da pesquisa, identificando e caracterizando os diferentes sujeitos entrevistados (tutores, coordenadores,

³ Instituto de Ensino, Pesquisa e Extensão, voltado à estudos na área da Psicologia Existencial principalmente com o foco na Fenomenologia enquanto abordagem filosófica e metodológica.

⁴ Na Fenomenologia, o processo de “mostrar” também é conhecido como “processo de mostração”.

professores e alunos formandos em Pedagogia a Distância) e descrevendo brevemente os contextos institucionais nos quais os mesmos atuam.

O Capítulo V apresenta os resultados da investigação, em termos das Unidades de Significado estabelecidas a partir das sucessivas reduções fenomenológicas a que foram submetidos os depoimentos dos sujeitos.

CAP I - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Neste Capítulo são examinados aspectos teóricos norteadores referentes à educação a distância, na perspectiva de situar a expansão da EAD através de sucessivas gerações. O objetivo principal é estabelecer um pano de fundo para fundamentar a busca pela compreensão dos processos de construção de identidades individuais e coletivas sobre o “ser tutor”. Como referência, utilizou-se as concepções e conceitos de Otto Peters, García Aretio, Edith Litwin, Cláudia M. Landim, Michael Moore, Juliane Corrêa, dentre outros.

1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A existência da modalidade de EAD não é tão recente embora só tenha sido reconhecida e difundida como uma nova modalidade de ensino e aprendizagem por todo o mundo a partir da segunda metade do século XIX (PETERS, 2003, p.29). É possível, portanto, visualizar seu agrupamento em gerações de acordo com os recursos tecnológicos utilizados. Desta forma, tem-se a *primeira geração* que utiliza o material impresso como forma de desenvolver os conteúdos e manter a comunicação com os alunos; a *segunda geração* que utiliza materiais de áudio e vídeo, permitindo ampla divulgação da informação, contatando pessoas em espaços diferentes e em tempo real. Com o avanço das telecomunicações, advém maior flexibilização dos processos informacionais e comunicativos (as TICs), o que permite configurar a *terceira geração* em EAD. Embora hajam passado muitos anos e ocorrido mudanças significativas desde a época dos cursos por correspondência até hoje, com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, algumas preocupações sempre estiveram presentes quanto ao uso e as finalidades dessa modalidade de educação/ensino: o difícil acesso de alguns estudantes aos estudos na modalidade tradicional, a formação das pessoas mais afastadas dos grandes centros, o perfil diferenciado dos alunos e o desenvolvimento da autonomia nos estudos.

Ao acompanharmos a história da educação a distância, percebe-se as mudanças havidas desde as primeiras tentativas singulares na antiguidade até a difusão mundial inesperada e surpreendente dessa forma de ensino e de aprendizagem na segunda metade do século XIX. Este

desenvolvimento foi acelerado nos últimos vinte e cinco anos com o advento das universidades abertas e, no momento, ocorre com uma velocidade de tirar o fôlego com a criação das universidades virtuais. Segundo Peters (2003, p.29), perscrutando o futuro, poder-se-ia predizer que este desenvolvimento irá continuar e se fortalecer. Com o tempo, a EAD se expandirá ainda mais e se tornará uma parte indispensável de toda a educação superior na maioria das universidades de todo o mundo. Sua relação custo-benefício relativo será decisiva neste processo, especialmente nos países “em desenvolvimento”.

As primeiras experiências em educação a distância foram singulares e isoladas. No entanto, já eram de profunda importância para as pessoas implicadas, dado a seu conteúdo religioso, sujeito portanto a controvérsias. Um exemplo conhecido é o do apóstolo São Paulo, que escreveu suas famosas epístolas (cartas) a fim de ensinar às comunidades cristãs da Ásia Menor a como viver como cristãos em um ambiente desfavorável. Ele valeu-se das tecnologias da escrita e dos meios de transporte a fim de fazer seu trabalho missionário sem ser forçado a viajar. Isso já era claramente uma substituição da pregação e do ensino face a face por pregação e ensino mediados. PETERS (2003, p. 30)

Em meados no século XIX, a primeira abordagem geral à educação a distância pode ser identificada em todos os lugares em que a industrialização modificou as condições tecnológicas, profissionais e sociais da vida. Os sistemas educacionais não estavam preparados para estas mudanças estruturais. Não conseguiram se adaptar à forte mudança de paradigma educacional da época. Assim, muitas das novas necessidades educacionais não foram sequer identificadas quanto menos supridas; no entanto, já no início da Revolução Industrial, empresários, mas principalmente os editores, as identificaram. Decidiram que poderiam lucrar fazendo face às demandas educacionais das pessoas e explorando as possibilidades da produção e da distribuição em massa e das tecnologias dos correios e das ferrovias.

A partir da Revolução Industrial, surgiram muitas escolas por correspondência na Inglaterra, na França e na Alemanha, assim como em outros países europeus; nelas a troca de material de estudo se dava através de cartas e era através delas que professor e aluno mantinham certa proximidade. Essas escolas foram implantadas devido às distâncias geográficas, principalmente de países com grande área e pouca densidade populacional, e também para levar a educação a colônias distantes de seus países de origem. Muitas outras viriam a ser criadas mais tarde em outros continentes. PETERS (2003, p. 30) Segundo o próprio Peters (2003, p.31), dois

aspectos desta forma particular de ensino a distância contribuíram imensamente para a sua importância:

* O ensino por correspondência foi usado em países grandes, porém com pouca densidade populacional como a Argentina, o Canadá e a Austrália, mas também na ex-União Soviética, onde era praticamente inviável oferecer instrução a pessoas que moravam em áreas remotas. Usaram a educação por correspondência – muito frequentemente com o apoio do rádio e, em casos como o da Austrália, até por avião.

* A educação a distância se tornou ainda mais importante para quem morava longe de seus países de origem, nas colônias. Os britânicos que serviam nas colônias do Império Britânico, por exemplo, muito frequentemente não tinham a oportunidade de cursar uma universidade tradicional tendo de se preparar sozinhos para os exames externos prestados junto à Universidade de Londres. Para auxiliá-los contavam com os serviços de várias faculdades por correspondência que utilizavam o transporte marítimo para a entrega do material didático.

Já na segunda metade do século XX, tem início uma nova era na EAD com o surgimento dos novos meios de comunicação; além do rádio e televisão, o telefone era usado com mais frequência o que possibilitou o uso desses meios na educação a distância agregando vídeos e fitas cassete. O aluno passa então, além de ler, a ouvir e a assistir explicações sobre os conteúdos.

As participações governamentais crescem assim como o interesse na possibilidade de implantação de novas políticas educacionais. Registra-se, a partir de então, um investimento em massa neste tipo de educação, com uma aplicação maior de tecnologias educacionais e o reconhecimento e o financiamento governamentais.

A terceira geração da EAD teve como suporte principal o início da era dos computadores, principalmente os PC's (computadores pessoais). Com a informática, surge um grande potencial didático de mudanças, principalmente a utilização de softwares.

Segundo Peters (2003), o financiamento governamental permitiu que universidades desenvolvessem materiais didáticos de alta qualidade. A produção em massa de materiais impressos cuidadosamente desenvolvidos, pré-preparados e pré-fabricados foi suplementada pelas transmissões através dos poderosos meios de comunicação de massa. A fim de implementar suas políticas educacionais os governos criam e implementam universidades autônomas voltadas à modalidade de ensino a distância, que certificam os estudos e conferem graus. Em alguns países tais universidades aceitavam até alunos não qualificados para ingressar em universidades

regulares. Este novo impulso e esta nova abordagem modificaram todo o cenário da educação a distância, cujas principais características foram: considerável progresso na criação e no acesso à educação superior para grupos mais numerosos de adultos; experimentação pedagógica; aplicação cada vez ampla de tecnologias educacionais; introdução e a manutenção de aprendizado aberto e permanente e o início da educação superior de massa. As consequências destes avanços são inestimáveis e tornaram a educação a distância ainda mais relevante.

Nas décadas de 70 e 80, a modalidade EAD foi reconhecida mundialmente. A partir dos anos 90, a Internet e a diversificação dos recursos didáticos levou a que diversas universidades se interessassem pela nova modalidade. Estudos mostraram a possibilidade de conduzir a uma melhor qualificação profissional uma vez que os alunos de EAD tinham um perfil diferenciado e que sua motivação e atitudes eram distintas daquelas dos alunos de cursos presenciais.

A expansão desta modalidade deve-se, segundo Alonso (2003, p. 40), a diversos fatores, dentre os quais se destacam os de caráter *político-social*. Diante do crescente desemprego conseqüente à introdução de máquinas “inteligentes” e ao processo de contenção de despesas públicas em quase todos os setores da vida social, atendendo à racionalidade do “Estado mínimo” e frente à desqualificação dos trabalhadores, as políticas públicas propõem propiciar-lhes uma nova formação, de modo a mitigar o peso das duras e amargas medidas econômicas e sociais. A EAD configura-se assim como um meio de atingir rapidamente o maior número de trabalhadores.

Face à redução dos investimentos públicos na educação e da necessidade de manter o trabalhador do seu local de trabalho, o fator *econômico* é igualmente relevante; trata-se de prover essa formação sem onerar os cofres públicos ou das empresas. Contribuem igualmente para a aceitação da modalidade os fatores *tecno-pedagógicos* visto que os atuais meios tecnológicos favorecem pensar em novas situações de aprendizagem, nas quais a figura presencial do professor, na maioria das vezes, é dispensável ou nas quais ele pode interagir não com uma sala de vinte aprendizes, mas sim, com centenas de estudantes.

Estes fatores só podem ser devidamente compreendidos se analisados e situados dentro do atual contexto de globalização da economia e de hegemonia do discurso neoliberal; não é, contudo, possível desconsiderar que a educação a distância apresenta vantagens como forma de democratização de acesso; barateamento do custo de educação a médio e longo prazo; possibilidade de atender a uma clientela diversificada, especialmente uma população adulta em serviço; superação de barreiras geográficas, quando a população se encontra dispersa;

possibilidade de individualização do processo do aprendizado, respeitando os ritmos próprios; possibilidade de manutenção da qualidade, uma vez que especialistas podem atender a um grande número de pessoas; desenvolvimento da auto-disciplina, autonomia e responsabilidade dos envolvidos.

No caso específico do Brasil, o marco inicial da evolução da EAD se situa entre 1922 e 1925, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, utilizada como uma forma de ampliar a educação no país. Em 1939 e 1941, respectivamente, foram instalados o Instituto Militar e o Instituto Universal Brasileiro (IUB), oferecendo cursos por correspondência. As forças armadas utilizaram a EAD para a formação de seus quadros e o IUB para a formação de técnicos em diversas áreas. Em 1961 surgiu o Movimento de Educação de Base (MED) através de uma parceria entre o Governo Federal e a CNBB, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, através de transmissões realizadas via rádio.

Nas décadas de 70 e 80, ocorreu a implantação de Cursos Supletivos a distância, os chamados Telecursos, que utilizavam a televisão e materiais impressos complementares para desenvolver os conteúdos. Já na década de 90, com o surgimento das Novas tecnologias de Comunicação e Informação (NTCI), a EAD consolida-se como modalidade de ensino. O crescimento despertou o interesse governamental, do qual um dos exemplos se encontra na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) que em 1992 foi pioneira ao implantar o seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), oferecendo o curso de Pedagogia a Distância. Na mesma época, com o apoio do Governo Federal, foi lançada a TV Escola objetivando aperfeiçoar e atualizar os professores das redes públicas de ensino e os cursos de EAD passaram a capacitar professores em serviço que tinham dificuldades de freqüentar ensino presencial devido a falta de tempo e/ou às distâncias geográficas. Com tudo isso, em 1996, a EAD passou a contar com uma legislação própria e houve o credenciamento de instituições aptas a lançar cursos na modalidade, inclusive oferecendo disciplinas a distância em cursos presenciais.

As bases legais para a modalidade de Educação a Distância, no Brasil, foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto no. 5622/05.

O artigo 37 da LDB, parágrafo 1º, propõe a utilização da educação a distância, quando são asseguradas oportunidades educacionais apropriadas, aos jovens e adultos que não puderam efetivar estudos na idade regular. O Artigo 80, em seus quatro parágrafos e três incisos, dispõe

sobre a educação a distância, estabelecendo que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, como se observa:

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I – custos de transmissão em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (Brasil, LDB, artigo 80)

Ainda os incisos II e III do artigo 87 da LDB, reforçam a educação a distância para jovens e adultos como também para a capacitação de professores. Esse artigo determina nos incisos:

Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercícios, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (Brasil, LDB, incisos II e III artigo 37)

O Decreto no. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta o art. 80 da LDB – Lei no. 9.394/1996, trata sobre o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada e caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos

de ensino e aprendizagem ocorre com estudantes e professores⁵ desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Em função disto, a EAD, é organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, devendo estar prevista a obrigatoriedade do momento presencial para a avaliação do estudante, estágios, defesa do trabalho de conclusão, dentre outros aspectos.

Conforme o Decreto, existe também uma preocupação com os Referenciais de Qualidade, definidos pelo Ministério da Educação, no que se refere ao credenciamento de instituições para a oferta de EAD, como também para autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância. Assim, pode-se afirmar que do ponto de vista das implementações de políticas públicas voltadas à educação a distância, a expansão quantitativa não pode vir desacompanhada de seu caráter qualitativo, pois de nada adiantará para a formação dos alunos e professores o acesso ao ambiente informatizado se esse realmente não contribuir para o desenvolvimento integral e o exercício de cidadania. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), neste sentido, tornam-se uma ferramenta importante na consolidação das ações prevista no próprio Decreto, como observa-se a seguir.

1.2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E OS DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

Como componentes dos processos de educação a distância, a digitalização e a computadorização estão modificando o ensino e a aprendizagem de muitas maneiras. A cultura atual nos demanda formação permanente e reciclagem profissional alcançando a todos os âmbitos produtivos, como consequência de um mercado de trabalho complexo, mutável, flexível e inclusive imprevisível, junto a um acelerado ritmo de mudança tecnológica, que nos obriga a estar aprendendo sempre coisas novas, a cada dia. É só pensar no progresso da aprendizagem *online* nas escolas, institutos de educação superior e na educação continuada. Na aprendizagem *online*, se poderia ficar tentado a pensar que a mudança está acontecendo no que diz respeito aos novos cenários pedagógicos, formas organizacionais, estratégias e métodos de ensino e aprendizagem. Na realidade, porém, o conteúdo, ou seja, o conhecimento que deve ser ministrado ou adquirido, também é afetado; ou seja, o conhecimento/conteúdo desenvolvido no computador

⁵ É importante observar que no Decreto não existe uma designação específica quanto ao “ser tutor”. O mesmo aponta para a relação entre “estudantes e professores” a partir da mediação didático-pedagógico nos processos de ensino-

com o apoio de uma abundância inimaginável de informações facilmente acessíveis, modifica estruturalmente o processo de ensino-aprendizagem tradicional. Dar-se conta dessa característica implica atingir um ponto sensível que se irradia para outras modalidades, contribuindo assim para uma nova compreensão do próprio processo de ensino-aprendizagem. Mas há outras implicações: mesmo nosso pensamento, o modo como acumulamos conhecimento e lidamos com ele, na verdade a totalidade de nossa vida intelectual, é afetada por este processo.

Segundo Castells (2002, p.38), as Tecnologias da Informação e do Conhecimento estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. Como revolução tecnológica, as TICs começam a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado. A comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais.

Todavia, mesmo diante dos avanços da EAD, Corrêa (2007, p. 16), faz um alerta sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação:

Atualmente, as atividades de sala de aula se ampliam e se complementam a distância nos ambientes virtuais de aprendizagem e no espaço/tempo da experimentação, de conhecimento da realidade, de formação permanente, que implica a inserção em ambientes profissionais e informais. No entanto, *raramente* (grifo pessoal), tem-se clareza das necessidades e possibilidades educativas, e das necessidades e possibilidades tecnológicas dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Isso acontece em função de um certo determinismo tecnológico que acaba definindo *a priori* o que esses sujeitos necessitam independentemente de suas reais possibilidades.

Assim, se por um lado, as novas Tecnologias da Informação e do Conhecimento (TICs) estão integrando o mundo em redes globais, ao mesmo tempo dados de inúmeras pesquisas na área educacional mostram que determinados contextos educativos muitas vezes, não são atraentes; o exemplo mais evidente é a demonstração de que a escola não é criativa e está centrada, quase que exclusivamente, na educação “bancária”, no sentido freireano, (Freire 1975, p.67). Sua estrutura rígida, muito fechada e burocratizada é um obstáculo para a aprendizagem, especialmente quando se trata do aprendiz trabalhador. Conforme Luzzi e Luswarghi (2005), esta concepção tradicional de educação torna-se inadequada em função da complexidade e diversidade de necessidades de aprendizagem que caracterizam o mundo de hoje. É inadmissível continuar mantendo uma idéia simplificadora de que um *único* formato de ensino - quer seja presencial ou a distância – ou uma única teoria ou modelo de aprendizagem possam dar conta

desse desafio altamente complexo que se vive na chamada sociedade do conhecimento e da “cultura da aprendizagem” (POZO, 1996).

Nesse sentido, Luzzi e Luswarghi (2005), afirmam que determinados programas de educação a distância, apesar de se igualarem quanto ao reconhecimento e valorização de títulos que fornecem, vêm sofrendo de escassa credibilidade em função da baixa qualidade de ensino e resultados de aprendizagem, o que implica empobrecimento da reputação desta forma de estudo. Na América Latina a educação a distância viu-se submetida a numerosos questionamentos, derivados de um lado, das tristes experiências de pessoas que, sem parâmetros para selecionar ou eleger, caíram em armadilhas de instituições sem ética, que vendem “cursos a distância” e entregam livros online, materiais escritos com os quais os alunos, sozinhos, não têm condições de aprender. Os autores destacam que muitos coordenadores de cursos a distância pecam por não reconhecer que a educação a distância não pode tentar traduzir com novas tecnologias os tradicionais paradigmas pedagógicos; é necessário requerer novas aproximações didáticas e de inovação no uso das tecnologias de comunicação e informação disponíveis, considerando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Outros problemas também são apontados por Luzzi e Luswarghi (2005), tais como a falta de preparo profissional dos envolvidos em EAD e a escassa comunicação promovida entre os alunos, tutores e professores, que geram isolamento e empobrecimento no trato da informação; falta de motivação dos alunos e limitação do potencial de transferência dos conhecimentos à prática, a outras realidades ou problemas. Diante disso cabe ressaltar que as práticas pedagógicas exercidas em cursos a distância mediadas pelas TICs, estão intimamente interligadas à determinados conceitos e modelos de educação a distância; nas diferentes ações e instâncias que fazem parte do universo da EAD, como ser aluno, professor e tutor, encontram-se subjacentes conceitos e modelos educativos, fundamentados em determinadas teorias do conhecimento, ou seja, os diferentes “modelos” emergem de referenciais teóricos e pedagógicos que vêm dando sustentação às práticas educativas no campo da educação a distância nestas três últimas décadas.

1.3 CONCEITOS E MODELOS EM EAD E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Para melhor entendimento das implicações educativas no campo da EAD, considerou-se necessário transitar por diferentes concepções e modelos, valendo-se, para tanto, das perspectivas apontadas por Landim (1997, p. 26-30):

* Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo, pela qual o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são assegurados por um grupo de professores, possibilitado através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer distâncias, mesmo que longas. O oposto da educação a distância é a educação direta ou face-a-face: um tipo de educação que tem lugar com o contato direto entre professores e alunos.

* A Educação a Distância é uma estratégia para operacionalizar os princípios e os fins da educação permanente e aberta, de tal maneira que qualquer pessoa, independente do tempo e do espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçado por diferentes meios de comunicação.

* A Educação a Distância é tida como uma estratégia educativa e baseia-se na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.

* O Ensino a Distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível do aluno.

Observa-se nas diferentes perspectivas apontadas que o termo “distância” refere-se, na maioria das vezes, a não presença física. Isto significa que um indivíduo pode estar presente fisicamente num determinado lugar, mas, ao mesmo momento, presente virtualmente em um outro lugar, vivendo e participando de um outro tempo. Landim (1997 p. 17) escreve que “estar presente é mais do que estar visível”. Aliás, se considerarmos a realidade da sala de aula tradicional, sabemos que, muitas vezes, os alunos estão “visíveis”, mas não presentes, sua atenção e seus pensamentos vagueiam por outras esferas. Logo, estar distanciado fisicamente não

significa necessariamente estar ausente. A experiência tem mostrado que a educação a distância, quando desenvolvida corretamente, proporciona a presença do “diálogo”, afastando-se das metodologias tradicionais de ensino, marcadas por aulas presenciais constantes, rigor conteudista e avaliação de produto realizada apenas através de provas e trabalhos.

De acordo com Litwin (2001), o traço distintivo da EAD, consiste justamente na *mediatização* das relações entre docentes e alunos. Por isso, os programas de EAD devem conter uma proposta pedagógica com maior ênfase didático-metodológica do que as situações presenciais. Segundo a autora, para que isto ocorra é necessário o trabalho constante de um coordenador pedagógico que norteará as ações, desde a elaboração da matriz curricular, até a etapa de validação do material produzido; envolve a presença de equipe de especialistas responsáveis pela elaboração das unidades temáticas, pela definição do projeto gráfico do material, pela organização do fluxo de aprendizagem a ser adotado na utilização dos diferentes suportes. Nesta perspectiva, considera-se *apriori* que não interessa uma informação em si mesma, e sim uma informação mediada pedagogicamente, ou seja, é necessário investir numa pedagogia do diálogo, da busca constante de interlocução com o sujeito da aprendizagem. Assim, a ênfase é educar e não ensinar (transferir conhecimentos), como também afirma FREIRE (1996).

Conforme Corrêa (2007), a visão de aprendizagem em EAD se articula com o campo de atuação de um aluno que se caracteriza como um adulto capaz de ser sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, processo esse que será desenvolvido ao longo de sua vida e de forma colaborativa. Tal construção ocorre a partir das relações que o aluno estabelece com o conhecimento “vivido” e nas interações que realiza com os demais sujeitos do processo. Para que isto ocorra, é necessário que o ambiente proposto para o ensino-aprendizagem ofereça serviços de apoio, estratégias interativas e integração de diversas mídias. Também é necessário que no próprio desenvolvimento do curso, os contextos reais de inserção dos alunos sejam considerados; esta preocupação frequentemente é esquecida e na maioria dos casos, quando uma proposta de formação a distância chega ao campo da ação, esta se torna pouco compatível e até mesmo insuficiente, porque desconhece as práticas educativas daquele grupo envolvido, desconhece o que está instituído e o que deve ser transformado.

Para alcançar tais objetivos, a prática da EAD necessita estabelecer apoios para a produção do conhecimento, contando também com espaços sociais para este fim. Além disso, apresenta aspectos institucionais e operacionais essenciais ao bom funcionamento de um curso

nesta modalidade. Assim, a educação a distância nos coloca diante de uma perspectiva diferenciada, em que professores e alunos permanecem em contato freqüente, mas não partilham necessariamente o mesmo espaço físico no mesmo instante, podendo alcançar, no entanto, resultados semelhantes em termos de aprendizagem. Respondendo a tais exigências, é possível observar que novas configurações e modelos de EAD estão sendo gestados relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, às conexões entre o mundo do trabalho e o mundo da escola, assim como a outras demandas de formação dos sujeitos inseridos no campo de atuação. Na atualidade, o professor é aquele que tem a possibilidade de transitar em vários espaços educativos, utilizando várias mediações tecnológicas de forma aberta e inovadora. (CORRÊA, 2007, p.16)

Diante desse novo cenário desaparece também a figura tradicional do aluno como um ser passivo à recepção de informações, para dar lugar ao estudante que busca ampliar seus conhecimentos, utilizando os vários recursos de estudo que estão disponíveis. O estudante é alguém que realiza as atividades indicadas, indo além do proposto, desenvolvendo com isto sua autonomia. É preciso pensar o estudante de EAD como alguém preocupado continuamente com sua formação, responsável pela concretização de seus objetivos, e autônomo na busca de respostas às suas indagações. Isso não quer dizer que seja alguém solitário e abandonado. Pelo contrário, a existência de “pólos⁶” nos cursos de EAD garante um suporte permanente ao estudante. Na EAD, não se aguarda a aula da “próxima semana” para se encontrar o professor, mas pode-se constantemente estar em contato com ele através do material produzido e pelos recursos tecnológicos via Internet (Web). Neste sentido, a presença dos tutores nos cursos de EAD, impõe-se como um dos fatores que facilitam a interação e o diálogo nas experiências em Educação a Distância. Os tutores, assim, tornam-se uma “peça-chave” na EAD, assumindo, no mínimo, uma postura de estimulador da aprendizagem dos alunos, permitindo que estes avancem autonomamente no processo de construção de conhecimentos.

Conforme Landim (1997), não há apenas um conceito de educação a distância, mas sim uma variedade deles. Além disso, tais modelos podem cristalizar-se ou mesmo “petrificar-se” se institucionalizados. Consciente ou inconscientemente, certas noções e idéias sobre a educação a distância criam e dão forma às iniciativas de diferentes instituições. Mesmo tendo algumas

⁶ Os pólos são “Centros de Apoio” ao estudante. Geralmente, dispõem de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades presenciais e para orientação das atividades à distância. Cada pólo está localizado geograficamente próximo a um certo número de alunos inscrito no curso.

características em comum, cada instituição que oferece cursos em educação a distância, ao buscar construir seu «modelo tutorial», ao definir o tipo de a relação entre o tutor, o aluno e o material didático, está optando por uma concepção de ensino e educação presente na proposta pedagógica do curso ou da instituição. Desmond J. Keegan (1983), também traz suas contribuições sobre os diferentes modelos e conceitos em EAD. Ele organizou-as a partir de três grandes eixos teóricos. Vejamos resumidamente cada uma delas.

1.3.1 Teoria da Industrialização

Otto Peters, da Universidade Aberta de Hagen (Alemanha), publicou na década de 70, os artigos *Aspectos teóricos do ensino por correspondência* e *A estrutura didática do ensino a distância: investigações para uma forma industrializada de ensino e aprendizagem*, reconhecidos como o marco mais significativo na busca de uma formulação teórica sobre educação a distância.

O modelo industrial da época ("modelo fordista" de produção em massa para mercados de massa) se lhe configurava como "modelo" adequado e passível de ser aplicado no campo da educação. É nesta época que surgem as grandes universidades a distância como: a Open University na Inglaterra; a Universidade Nacional de Educação (UNED) na Espanha e a Ferns Universität de Hagen (Alemanha), com expansão da oferta educacional ("pacotes educacionais"), e a organização do trabalho docente baseado no paradigma industrial, como numa linha de montagem: planejamento centralizado, otimização de recursos e divisão do trabalho (racionalização), utilização de tecnologias de comunicação, produção dos materiais didáticos em larga escala (standardização). Segundo Peters (2003), os procedimentos industriais se referem à consideração de que o ensino a distância está concebido como um sistema de natureza quase industrial, devido à produção e distribuição de materiais de aprendizagem para grandes massas de estudantes, e à administração e coordenação das atividades de elevado número de alunos, dispersos geograficamente, com seus respectivos tutores. Acreditava-se que com essa "organização industrial" do ensino a distância, todos teriam acesso à educação, de maneira igualitária. Essa crença ignorava a real impossibilidade de que todos, a partir do mesmo material didático (repartido em pequenas unidades e tarefas, presumivelmente "fáceis" de serem estudadas e vencidas) possam chegar ao mesmo tempo e aos mesmos resultados.

Hoje, no Brasil, a preocupação em proporcionar um atendimento maciço aos professores que necessitam qualificar-se em nível superior, levou várias universidades públicas a assumirem a formação de grandes contingentes de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Não se corre o risco de uma oferta industrial de ensino, nos moldes da produção fordista? Importa considerar, como alerta Alonso (2000), que por mais que os imperativos econômicos sejam determinantes, "os modelos industriais" acabam gerando uma série de distorções que nos obrigam a profundas revisões sobre o estatuto da EAD, à re-significação de suas bases e, a partir daí, a novas apropriações sobre a modalidade.

Entre as muitas distorções que podem decorrer do uso da EAD, é possível indicar a própria estandardização como um fator que gera distinções não previstas ao se propor os objetivos educacionais. A crítica a essa forma de ensino é bem conhecida por todos nós. Por certo não há tratamento técnico das práticas pedagógicas que dê conta das diferenças individuais, afetivas, contextuais, culturais dos aprendentes, como, aliás, ocorre nas situações de ensino presencial. Além disso, os modelos de caráter industrial partem da premissa de que os alunos são passivos, uma vez que considerados como objetos e como público massificado e de que os professores, ao se especializarem na produção de "pequenas tarefas", não necessitariam de qualificação mais densa.

Outro destaque necessário diz respeito ao uso mais intenso das novas tecnologias da informação e da comunicação, nesses cursos industrializados de EAD, como transmissoras de informações e não para mediatizar mensagens pedagógicas. Segundo Valente e Prado (2002), na virtualização da sala de aula tradicional, o professor faz uso de recursos tecnológicos (como a telemática⁷) para fazer a "entrega" de pacotes fechados de informações aos alunos e estes os devolvem para serem avaliados.

É importante considerar que as Tecnologias de Informação e Comunicação não carregam *per se* a dominação e/ou a emancipação. Trata-se de instrumentos que são "conformados" pela concepção pedagógica do curso "desenhado" pela equipe ou da disciplina planejada por um professor. São tecnologias que estão "a serviço de" uma determinada concepção de sociedade, de educação, de comunicação, de aprendizagem, de avaliação. É neste sentido que o Plano Nacional de Educação (2001), ao definir as metas educacionais para os próximos anos, faz um alerta: *a televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos*

auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando. Isto significa existirem outras possibilidades de utilização das TICs , correspondendo a outro modelo pedagógico, em que os aprendentes participam ativamente na construção do conhecimento, havendo interação entre todos os sujeitos envolvidos numa prática pedagógica específica.

1.3.2 Teoria da Autonomia e da Independência Intelectual

Conforme Moore (2007, p. 245), essa corrente teórica fundamenta-se no fato de que a grande maioria dos estudantes que freqüentam cursos na modalidade a distância são adultos e trabalhadores. Parte-se do pressuposto de que agem com independência, são auto-responsáveis e, portanto, preparados para lidar com essa nova situação de estudo sem a presença do professor. O intuito consiste em observar se são capazes de decidir se querem, ou não, estudar, e se também são capazes de decidir “como estudar”. As instituições de ensino geralmente (ou costumeiramente) não apoiam em demasia o estudante e incentivam seu autodidatismo.

Para Peters (2003, p. 79), este modelo dá espaço ao desenvolvimento da aprendizagem independente. Seu objetivo é a educação do aluno autônomo, o que é, pedagogicamente falando, um objetivo ambicioso e exigente, mas também promissor. Os estudantes não apenas organizam por si mesmos suas aprendizagens como também são responsáveis pela determinação dos propósitos e objetivos, pela seleção dos conteúdos, pela decisão de quais estratégias e mídias querem empregar e até pela mensuração do êxito de seu aprendizado. Trata-se, portanto, para os autores, de centrar o processo de ensino na aprendizagem do estudante. Considerando minha experiência de professor na área de EAD, pergunto-me: será que o estudante por ser adulto é *de fato* autônomo, capaz de gerir sua vida e seus estudos?

Quanto a tais propósitos, é importante considerar os resultados de uma pesquisa sobre “Hábitos de estudo”, realizada em 2002, junto a professoras da rede pública de Mato Grosso, alunas do curso de Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso, na modalidade EAD e a seus respectivos tutores, constatou-se as dificuldades que essas professoras sentiam frente a atividades de estudo, suas dificuldades em formular seu próprio ponto de vista, justificá-lo, compará-lo com outros e modificá-lo, se necessário for. Seu “passado de estudante”, marcado por

7

Conjunção de tele(comunicação) com (informática, isto é, dos meios eletrônicos de comunicação a

experiências escolares não educativas (cópias, repetição, passividade, obediência), contribuiu para cristalizar hábitos de estudo que dificultam o aprendizado e o não desenvolvimento de um "método de estudo" próprio e produtivo.

Na realidade, ainda muito pouco se sabe sobre como o adulto aprende, como se dá sua “auto-aprendizagem” e como estuda. As teorias psicológicas da aprendizagem, que tiveram e continuam tendo influência significativa sobre teorias e práticas pedagógicas, têm estudado muito mais a criança do que o adulto. A experiência adquirida no campo da educação de adultos revelou que os métodos pedagógicos e didáticos para crianças e jovens não se mostraram adequados para adultos: a razão disto é que o *modelo pedagógico* é essencialmente heteronômico, dado que a relação educativa é estabelecida por um controle externo agindo sobre o sujeito, enquanto o *modelo andragógico* é, sobretudo, “autônômico” e autodirigido. (BELLONI, 1999, p. 31).

Paulo Freire, embora alheio à área da EAD, foi um dos principais educadores contemporâneos que se debruçou sobre a educação do estudante adulto para sustentar sua teoria e sua proposta pedagógica. Mas deve-se destacar a contribuição dos professores espanhóis Antônio Corral Íñigo e J. L. Harcía Llamas⁸, do Departamento de Psicología da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) da Espanha, e do francês Gerard Malglaiive⁹ que vêm realizando estudos neste campo relativamente novo. Os últimos estudos de Jean Piaget, com a contribuição de Rolando Garcia e outros colaboradores, também, trazem contribuição fundamental no que diz respeito à formação de adultos.¹⁰ Essa formação, portanto necessita de mais estudos quer sobre como ocorre a aprendizagem de adultos quer sobre quais as metodologias de ensino mais adequadas a elas, que privilegiam a atividade pessoal com vistas a desenvolver a autonomia para que possamos superar os modelos industriais e instrucionais que, lamentavelmente vêm se impondo na realidade educacional do país.

distância com meios eletrônicos de processamento de informações.

⁸CORRAL ÍÑIGO, Antônio. *El funcionamiento cognoscitivo del Adulto: bases para una Psicología de la Educación a Distancia*. Madrid: UNED, 1986; LLAMAS, J. L. *El aprendizaje adulto en un sistema de educación abierto y a distancia*. Madrid: Narcea, 1986.

⁹MALGLAIVE, Gerard. *Ensinar Adultos*. Porto: Porto, 1995.

¹⁰PIAGET, Jean; GARCÍA, Rolando. *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde, 1987.

1.3.3 A Teoria da Interação e da Comunicação: Em direção a Uma Teoria Pedagógica

Conforme Aretio (1994), Börje Holmberg¹¹, em diversos artigos publicados ao longo das décadas de 1970 e 80, foi formulando uma teoria da educação a distância como *conversação dialógica guiada*, orientada para a aprendizagem. Sua teoria está baseada no estabelecimento de um sentimento de relação pessoal entre o ensino e a aprendizagem, isto é, na motivação do estudante. Pois, no seu entender, quando a conversação presencial não pode ser realizada, é o espírito e a atmosfera da conversação que podem caracterizar a ação educativa.

O conceito “interação”, então, não é tomado unicamente no sentido dado pelas teorias cognitivas-interacionistas¹² que estudam a relação sujeito-objeto no processo de aprender, mas muito mais no sentido das relações que se estabelecem no campo do diálogo e da comunicação. Por isso, o material didático deve ser elaborado de tal maneira que possa desenvolver o gosto pelo estudo e uma motivação favorável, a partir de uma linguagem e conversação que favoreçam os sentimentos dessa relação pessoal.

Este enfoque teórico baseia-se nos seguintes postulados (GARCÍA ARETIO, 1994, p.72-3):

- O sentimento de que existe uma relação pessoal entre estudantes e professores promove o prazer pelo estudo e a motivação no estudante;
- Este sentimento pode ser fomentado por meio do material auto-instrucional bem elaborado e uma adequada comunicação a distância com *feed-back*;
- O prazer intelectual e a motivação pelo estudo são favoráveis à consecução de metas de aprendizagem e no uso de processos e meios adequados a estes fins;
- A atmosfera, a linguagem e as convenções de conversação amistosa favorecem o sentimento de que existe uma relação pessoal de acordo com o primeiro postulado;
- As mensagens enviadas e recebidas em forma de diálogo são compreendidas e retidas com maior facilidade;

¹¹ HOLMBERG, B. *On the status of distance education in the world in the 1980*. Hagen: ZIFF.

¹² A concepção cognitivista-interacionista da construção do conhecimento tem nos trabalhos de Piaget (1896), Vygotsky (1896) e Wallon (1879), sua expressão máxima e vem provocando uma ampla apropriação das idéias desses autores por educadores interessados na melhoria do sistema educacional. Na perspectiva da Teoria da Interação e Comunicação, o conceito “interação” vincula-se mais apropriadamente a uma construção de sentidos e de significados a partir do diálogo e da comunicação manifesta pela interação dialógica.

- O conceito de conversação pode identificar-se com bons resultados por conta dos meios que a educação a distância dispõe;
- A planificação e o guia de trabalho, realizados pela instituição que ensina, são necessários para o estudo organizado que se caracteriza por uma concepção finalista explícita ou implícita.

Tais pressupostos apontam para o fato de que o sujeito que estuda "a distância" não estaria isolado, não é solitário em seu ato de aprender. Há uma instituição que lhe oferece apoio, que o guia e acompanha, assim como são adotadas estratégias didáticas de comunicação que propiciam o diálogo e a relação pessoal entre alunos e professores, fazendo uso de tecnologias, como o livro didático auto-instrucional e o telefone. García Aretio (1994) é da mesma opinião ao afirmar que qualquer programa de EAD terá êxito se conseguir se adaptar à situação, ao contexto, ao tema, aos objetivos de aprendizagem e ao estudante.

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

Certamente, a “Teoria da Ação Comunicativa” de Jürgen Habermas (1987), que analisa as relações sociais a partir do advento da técnica e dos meios de comunicação de massa, pode ser de grande valia para repensar o “modelo” comunicacional a ser construído em cursos a distância, uma vez que as teorias construtivistas e sociointeracionistas apresentam um referencial ainda muito restrito para o trabalho educacional. A concepção habermasiana parte do pressuposto da criação de espaços nos quais se possam desenvolver ações comunicativas pelas vias do entendimento, a partir do conceito de “dialogismo”, ou seja, as normas do agir comunicativo pressupõem expectativas recíprocas de comportamentos que devem ser aceitas e compreendidas por todos os participantes. Portanto, neste paradigma do entendimento ou da comunicação, como

também é conhecido, é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre as coisas no mundo.

Moore e Keegan (1993), numa publicação intitulada de *Theoretical Principles of Distance Education*, discute o conceito de diálogo, transação e de autonomia do estudante apoiando-se na “*Teoria da Distância Transacional*”.

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

a extensão do diálogo e a flexibilidade da estrutura variam de programa para programa. É essa variação que dá a um programa maior ou menor distância transacional que outro [...] Em programas mais distantes, onde menos ou pouco diálogo é possível ou permitido, os materiais didáticos são fortemente estruturados de modo a fornecer toda a orientação [...] Por conseguinte, em programas muito distantes, os alunos precisam se responsabilizar por julgar e tomar decisões acerca das estratégias de estudo. (MOORE, 2002, P. 235)

O autor conclui que quanto maior a distância transacional, mais o aluno exercerá esta autonomia, estabelecendo, então, correlação entre “distância transacional” de programas em EaD e a autonomia do aluno, ou seja, quanto mais estruturado o programa menos diálogo ou nenhum diálogo propõe ao alunos. Haveria forte relação entre mídias e a estrutura do curso, como se essa fosse determinada por aquelas.

Moore (2007), afirma que a primeira idéia básica da teoria da Distância Transacional é que a perspectiva “a distância” é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica, conforme também aponta Aretio (1994). Para o autor, conforme seja verdadeiro que todos os alunos de educação a distância estejam afastados de seus professores em termos de espaço e/ou tempo, o importante para os praticantes e pesquisadores é o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e aprendizagem, na elaboração do currículo e do curso, e na organização e no gerenciamento do programa educacional. O mesmo afirma que quando se refere ao aprendizado a distância, não estar falando de uma experiência educacional que não seja diferente de cursos presenciais exceto pela distância física entre alunos e professores, porém, descreve-se como sendo uma estrutura de programas que possuem diferenças distintivas e qualitativas. Neste sentido, a perspectiva da Interação a Distância é a distância geográfica que precisa ser suplantada mediante o uso de procedimentos pedagógicos diferenciadores na

elaboração da instrução e de capacitação dos instrutores e na facilitação da própria interação. Portanto, a interação denominada educação a distância é a inter-relação das pessoas, que são professores e alunos, nos ambientes que possuem características especiais de estarem separados entre si.

Shin (2002), por considerar impreciso o conceito de interação, ou interatividade e de “distância transacional”, recorre a um novo conceito e modelo intitulado de *presença transacional*¹³. Segundo Shin (2002), esse conceito corresponde ao nível em que o estudante se dá conta (percebe) da disponibilidade¹⁴ de outros atores num contexto de formação a distância e ao sentimento de estar em relação com eles (*connectedness*). A presença transacional distingue-se de uma interação presencial propriamente dita, pois se trata de um resgate da “percepção do indivíduo” entre si e com os outros, ou de um “campo fenomenológico do tempo e do espaço presente”¹⁵. O autor propõe que, no campo da EAD, centremos as atenções na noção de “relação”, nas relações estudante-professor, estudante-estudante e estudante-instituição. Pois, para ele, o conceito de presença transacional implica que a percepção, desenvolvida pelo estudante acerca da presença de outros atores no contexto da formação, ultrapassa a percepção de sua situação geográfica em relação aos outros (telepresença)¹⁶ e de sentimentos de intimidade e de proximidade afetiva (*togetherness*), pelo compartilhamento do tempo ou do espaço (presença social).

O sentimento de “estar em relação” implica a crença ou a sensação de uma reciprocidade na relação entre duas ou mais partes, e o julgamento de um indivíduo sobre a profundidade de seu engajamento. Esse conceito, assim, nos remete a diferentes campos de estudos. Como exemplos, pode-se citar a perspectiva de construção de identidades individuais e coletivas na área da

¹³Sobre essa conceituação de Shin, contou-se com as contribuições do professor Dr. Pierre Gagné, da Télé-université du Québec (Canadá).

¹⁴Disponibilidade » significa que se alguém sentir necessidade, pode obtê-la demandando-a, com o caráter afetivo característico de uma relação interpessoal.

¹⁵A afirmação resgata conceitos importantes na Fenomenologia como o conceito de “temporalidade” e de “espacialidade”, onde serão abordados mais claramente no Capítulo III.

¹⁶A *telepresença* é um conceito que implica a utilização tecnológica para estabelecer a sensação de presença ou de espaço compartilhado entre sujeitos de um grupo, geograficamente isolados. Na EAD, Mason (1995 apud SHIN, 2002)) fala de telepresença desencarnada e considera que ela pode levar os estudantes a se concentrarem mais sobre o conteúdo do que sobre as formalidades da comunicação. Para McLelland (1996, 1997 apud SHIN, 2002), a telepresença, oferecendo a sensação de presença, torna menos importante a ausência física no contexto da EAD. Os esforços levam, sobretudo, para a maximização das capacidades das mídias em criar a percepção da presença de outros participantes.

Sociologia e da Educação, à interdependência em Psicologia Social e a visão da Fenomenologia Social e Hermenêutica nas áreas de Ciências Humanas em Geral.

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

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

1.3.3.1 O Conceito e o Modelo da “Presença Transacional” e Implicações Fenomenológicas

As características e implicações deste modelo transacional acabam confluindo mais diretamente com a perspectiva fenomenológico-existencial adotada na Tese, que será abordada mais profundamente no Capítulo III.

Moore (2007, p. 239), aponta para o fato de que a perspectiva da Presença Transacional, como suporte básico da Teoria da Interação a Distância, a partir da década de 1980, teve como influência os trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos humanistas-existenciais Carl Rogers, Abraham Maslow, Charlotte Buhler, dentre outros, como também nessa ocasião, as idéias da “andragogia¹⁷”, promovidas por Malcolm Knowles e as pesquisas sobre aprendizado autodirecionado de Alan Tough. Esses autores tinham como precedentes intelectuais o conhecimento interpessoal-fenomenológico, a partir da prática da compreensão empática, ou seja, penetrar, desvelar, desnudar o mundo subjetivo particular do outro e de si mesmo.

Do ponto de vista fenomenológico, a presença transacional corresponderia ao nível de percepção que o estudante tem em relação à disponibilidade do professor, dos colegas e da instituição, como, também, do sentimento de estar em relação com os outros. Neste sentido, a perspectiva fenomenológica amplia a dimensão da educação a distância como sendo parte de um

¹⁷ Ciência que estuda o Desenvolvimento e Aprendizado do Adulto.

fenômeno transacional essencialmente humano e pedagógico presente nas relações desse indivíduo com os outros mediatizados pelas tecnologias. O encontro do modelo transacional com a Fenomenologia redimensiona assim a percepção do ato de educar. O ato de educar na perspectiva fenomenológica resgata a dimensão da experiência do vivido; da intencionalidade como construção de significados e da importância dos sentimentos e percepções desses diferentes sujeitos que compõem o universo da EAD.

CAP. II – EM BUSCA DO SIGNIFICADO SOBRE O SER TUTOR E TUTORIA

Contemplados os aspectos teóricos básicos e norteadores referentes à educação a distância como pano de fundo, apresento, neste capítulo, diferentes concepções e modelos a respeito de “tutoria” e de “ser tutor”, no sentido de clarificar e melhor compreender o processo de construção de identidades individuais e coletivas do tutor e suas implicações quanto ao seu significado e processos educativos imbricados. Toma-se como referencial básico, as reflexões de autores como A.Lázaro e J. Asensi; Pere Arnaiz; Garcia Aretio; Liliana Machado e outros.

São diversas as definições para os termos, advindas, principalmente do contexto hispânico, no qual já são históricas as discussões sobre o tema. No Brasil, a discussão é recente, não existindo ainda uma tradição sobre a ação tutorial. Este, aliás, é um dos aspectos que atribui relevância à pesquisa aqui proposta.

Encontro no dicionário HOUAISS (2001, p. 2790), que tutor é o “*indivíduo legalmente incumbido de tutelar alguém, protetor, defensor e, quem ou supervisiona, dirige, governa*”. Segundo Machado (2003, apud Sá, 1998), a tutoria como método nasceu no século XV na universidade, sendo usada como orientação de caráter religioso com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. É apenas no século XX, que o tutor assume o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos, e é com este mesmo sentido que se incorporou aos atuais programas de educação a distância.

A.Lázaro e J. Asensi (1989), reúnem diferentes definições que podem ser sintetizadas como: ser tutor é ser um professor que se encarrega de atender diversos aspectos que não são tratados nas aulas; o tutor também é o professor, o educador integral de um grupo de alunos ou, ainda, pode ser a pessoa que aconselha em tudo o que se refere à educação do tutorado. A tutoria é uma atividade inerente à função do professor, que se realiza individual e coletivamente com os alunos em sala de aula, a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem; é a ação de ajuda ou orientação ao aluno que o professor pode realizar além de sua própria ação docente e paralelamente a ela. Segundo os autores, ser tutor e tutoria são dois conceitos complementares que significam o conjunto das atuações de orientação pessoal, acadêmica e

profissional formulado pelos professores com a colaboração dos alunos e da própria instituição. Os mesmos ainda citam como exemplo, o Departamento de Ensino do Governo da Catalunha¹⁸, em um documento de Julho de 1993, afirmando que a ação tutorial é o conjunto das atividades que comprometem a atuação de todos e de cada um dos professores da escola, enquanto exercem sua função como professores.

Uma importante mudança paradigmática, introduzida a partir das experiências em EAD, foi registrada pela educadora Marise Ramos, citando Noronha e Xavier (2003)¹⁹. Segundo a autora, na educação tradicional a referência central é o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, e tudo o mais (material didático, técnicas de comunicação) lhe serve de apoio. Já na Educação a Distância, há um deslocamento dessa referência em direção às próprias mediações. Isso não acarreta necessariamente o empobrecimento do papel de professor, mas sim um novo deslocamento em relação a ele. Assim, quando a EAD utiliza a palavra “tutor” em lugar de “professor”, não significa apenas uma troca de palavras. Ao contrário, revela uma mudança conceitual decorrente das exigências de um novo paradigma. Nesse sentido, o termo “tutor” (do latim *tutor*) recupera um conceito de educação baseada no caminhar junto, no cuidado, na proteção à personalidade, na orientação e na busca da auto-suficiência e maioridade do estudante. Tutor, mentor, conselheiro, preceptor, facilitador são termos que trazem o sentido de uma função docente centrada na orientação do processo de aprendizagem. Para a autora, a figura do tutor adquire, assim, uma grande relevância na pessoa que estimula o estudo independente do aluno e o assiste, orienta e aconselha a todo momento, interpretando por um lado os objetivos propostos pelo curso e por outro as necessidades e interesses do aluno.

Ao estabelecer um paralelo entre tutor e professor, Machado (2003), destaca que a idéia de guia é a que aparece com maior força na definição da tarefa do tutor. Pode-se definir o tutor como um guia, protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto, enquanto o professor é alguém que ensina qualquer coisa. Para a autora, a palavra professor é uma procedência da palavra “professore”, que significa “aquele que ensina ou professa um saber”. Assim, na perspectiva tradicional da educação a distância, era comum sustentar a idéia de que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. Assumiu-se a noção de que eram os

¹⁸ Departament D'ensenyament (1993): *Document d'acció tutorial als ensenyaments secundaris*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

¹⁹ Noronha, Ana Beatriz e Xavier, Caco. *Pedagogia em EaD. Radis e Comunicação e Saúde*. N ° 6, janeiro/fevereiro de 2003. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. 2003.

materiais didáticos que ensinavam e o lugar do tutor passou a ser a de um “acompanhante” funcional para o sistema. A autora destaca ainda que quem é um bom professor será também um bom tutor. Um bom professor cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informações alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia e, nisso consiste o seu ensino. Da mesma forma o bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. Guiar, orientar, apoiar, são ações referidas à promoção de uma compreensão profunda, e estes atos são responsabilidades tanto do docente no âmbito presencial como do tutor na modalidade à distância. Para Machado (2003), os conhecimentos necessários ao tutor não são diferentes daqueles necessários a um bom docente. Nesse sentido, portanto, a diferença entre o docente e o tutor é institucional, o que leva a conseqüências pedagógicas importantes. As intervenções do tutor na educação a distância, demarcadas em um quadro institucional diferente distinguem-se em função de três dimensões de análise (apud Litwin, 2001:102), conforme a seguinte seqüência:

- *Tempo* – o tutor deverá ter a habilidade de aproveitar bem seu tempo, sempre escasso. Ao contrário do docente, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a entrar em contato para consultá-lo; por esse motivo aumentam o compromisso e o risco da sua tarefa.
- *Oportunidade* – em uma situação presencial, o docente sabe que o aluno retornará; caso este não encontre uma resposta que o satisfaça, perguntará de novo ao docente ou a seus colegas. Entretanto, o tutor não tem essa certeza. Tem de oferecer a resposta específica quando há oportunidade de apresentá-la, porque não sabe se haverá nova situação.
- *Risco* – como conseqüência de privilegiar a dimensão tempo e de não aproveitar as oportunidades. O risco consiste em permitir que os alunos sigam com uma compreensão parcial, que pode se converter em uma construção errônea sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo. O tutor deve aproveitar a oportunidade para o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução, começando por assinalar uma contradição.

Existem, no entanto, estudos que comprovam que determinados professores atuantes em ambientes de EAD tendem a reproduzir suas práticas como se estivessem em uma sala de aula convencional, esquecendo das peculiaridades desses ambientes. Em uma pesquisa realizada com

alunos e professores do Curso de Especialização a Distância em Marketing, da Universidade Federal de Santa Catarina, o qual utilizou a Internet como mídia principal, os pesquisadores constataram que os alunos preferiam as atividades individuais, enquanto os professores preferiram as atividades de fixação. A atividade mais rejeitada pelos alunos foi o *chat*, considerado improdutivo e desorganizado.

Iranita Sá (1998), contudo, faz um paralelo a seguir (Quadro 1), entre as várias diferenças de funções do professor convencional e o do que seria a função ideal do tutor atuante em ambientes de EAD.

Quadro 1 – Paralelo entre as Funções do Professor e do Tutor

| EDUCAÇÃO PRESENCIAL | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA |
|--|--|
| Conduzida pelo Professor | Acompanhada pelo tutor |
| Predomínio de exposições o tempo inteiro | Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala |
| Processo centrado no professor | Processo centrado no aluno |
| Processo como fonte central de informação | Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios) |
| Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro | Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais” |
| Ritmo de processo ditado pelo professor | Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros |
| Contato face a face entre professor e aluno | Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face |
| Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor | Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno |
| Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula | Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos |

Fonte: Sá, Iranita. *Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social*. Fortaleza, CEC, 1998:47.

2.1. CAMPO (S) DE ATUAÇÃO E PERFIL(IS) DO TUTOR

Segundo Arnaiz (2002), a construção de cada professor e de cada aluno, tal como a de qualquer ser humano, é um empreendimento complexo, não é obra de um dia, requer um trabalho interativo entre todos. Para o autor, existe o perigo de traçar um perfil tão perfeito que seja irrealizável ou que pareça tão irrealizável aos professores que eles desistam no primeiro momento. O perfil tem de ajustar-se a dois parâmetros: o que se refere aos fatores de seu desenvolvimento pessoal e o que se refere às atuações do professor-tutor como profissional do ensino. A auto-estima e a percepção positiva e pessoal dos alunos e das relações humanas empáticas são necessárias para o desenvolvimento de si mesmo. Não se pode assegurar uma ajuda interna aos alunos quando se está debilitado. Assim, a tarefa do professor-tutor é sintetizada como um profissional do ensino que atua como um orientador da aprendizagem, um dinamizador da via socioafetiva, orientador pessoal, escolar e profissional dos alunos.

As pesquisas realizadas por Arnaiz (2002) na Espanha, a partir de sondagens realizadas entre alunos do Ensino Médio, apontam três dimensões de qualidades que um tutor precisa ter:

- a) As qualidades humanas (o ser do tutor). A empatia, a maturação intelectual-volitiva e afetiva, a sociabilidade, a responsabilidade e a capacidade de aceitação.
- b) As qualidades científicas (o saber). Conhecimento da maneira de ser do aluno, conhecimento dos elementos pedagógicos para conhecer e ajudar o aluno.
- c) As qualidades técnicas (o saber fazer). Trabalhar com eficácia e em equipe, participando de projetos e programas definidos em comum acordo para a formação dos alunos.

Aretio (2002, p.127), afirma que os tutores de ensino presencial, bem como à distância, possuem uma ênfase maior em produzirem escritos sobre qualidade e perfil ideal de ser tutor. Dentre as qualidades e perfis ideais, eles destacam: Autenticidade e integridade; equilíbrio e estabilidade emocional; bom caráter, cordialidade, compreensão de si mesmo, empatia, inteligência e agilidade mental, capacidade de escuta, cultura social, capacidade de aceitação, liderança, etc. Segundo o autor, todas essas qualidades ideais elencadas na perspectiva de delinear um “bom” tutor poderiam ser resumidas em quatro qualidades que fundamentam uma boa ação tutorial. Essas qualidades são:

- a) Cordialidade – é a capacidade de fazer com que o indivíduo sinta-se bem recebido e e respeitado. Como tutor, é necessário mostrar cordialidade entre os alunos através da: linguagem corporal; gestos e expressões; tom de voz, etc.
- b) Capacidade de Aceitação – É fundamental que o aluno sinta-se satisfeito e acolhido pelo tutor. Aceitar a realidade do aluno através de uma relação presencial, postal, telefônica, etc., é fundamental. O aluno, em seus contatos com o tutor, deve estar convencido que é merecedor de respeito e atenção.
- c) Integridade. O sinônimo para este caso é *autenticidade*. Não devem ser criadas para o aluno expectativas falsas sobre o que se pode oferecer sobre o curso. É necessário manifestar sentimentos de honestidade para com o aluno, sem demonstrações de superioridade por parte do tutor.

Arnaiz (2002), afirma ainda que existem diferentes tipos de tutorias, chamando a atenção para o fato de que, a cada dia, os termos “tutoria” e “tutor” correm o risco de ser desvirtuados se não precisarmos o seu significado. Conforme o autor (p. 18), existem : a tutoria individual; a tutoria de grupo; a tutoria técnica; a tutoria da diversidade e a tutoria da prática profissional. Vejamos cada uma delas:

* *Tutoria Individual* - Entende-se como tal a ação do tutor com o aluno, considerando as qualidades do aluno, seus êxitos e seus fracassos, sua maneira de ser e de atuar. Na tutoria individual, o tutor deve pretender: conhecer a situação do aluno, ajudá-lo pessoalmente, orientá-lo na escolha de seus estudos e profissões de acordo com seus interesses e capacidades. Um dos aspectos mais valiosos da tutoria individual é a auto-estima, a visão positiva que o aluno tem de si mesmo.

* *Tutoria de Grupo* - refere-se à atuação do tutor em um grupo de alunos, geralmente a sala de aula. O tutor ajudará os alunos na orientação do currículo e na participação ativa na vida da escola. Colaborará com os professores que intervêm no grupo de alunos e proporcionará a cada um destes a informação necessária sobre cada aluno no grupo. Veiculará a troca de informação entre os pais e a escola e favorecerá a participação dos pais nos processos de decisão do aluno.

**Tutoria Técnica*- Dentre as tutorias técnicas podem figurar a coordenação das experiências pedagógicas e didáticas; as atividades de formação permanente e o reforço dos planos

de ação tutorial que se aplicam nas escolas, a organização e manutenção dos laboratórios, da biblioteca, dos audiovisuais, etc.

* *Tutoria da Diversidade* - Supõe que o tutor leve em conta, em uma aprendizagem compreensiva, que não existe uma pedagogia do aluno médio ou do aluno-padrão, mas de cada aluno, com capacidades e ritmos de aprendizagem determinados. A tutoria da diversidade enfatiza os dispositivos de comunicação e métodos pedagógicos e as ajudas e métodos de aprofundamento. A tutoria da diversidade é um dos grandes desafios pedagógicos diante de uma sociedade plural.

* *Tutoria de Prática Profissional*- É, normalmente, orientada para cada ramo da formação profissional no Ensino Médio. O tutor de prática profissional é responsável pelo controle e acompanhamento da prática nas empresas em regime de convênio. Em algumas instituições pode ser reconhecido como sendo o “Supervisor de Estágios”. Este tipo de tutoria implica responsabilidades por parte da escola e da empresa. Não se pode esquecer o caráter profissionalizante que todo currículo deve ter, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

Pereira (2007, p. 86), aponta ainda alguns outros aspectos necessários à organização e ao desenvolvimento do trabalho de tutoria. Baseada em suas experiência na área, ela ressalta que na organização e no desenvolvimento do trabalho de tutoria é preciso refletir sobre a importância dos seguintes aspectos:

1. *O ambiente de ensino e aprendizagem* proposto define o campo de atuação, a modalidade de tutoria a ser adotada e a natureza de sua atuação. Quanto ao campo de atuação, haveria: a *tutoria de conteúdo*, a *tutoria de aprendizagem* e a *tutoria de apoio*, de acordo com cada proposta de ensino e aprendizagem. Quanto às modalidades de tutoria, existem as possibilidades de tutoria *presencial*, *postal*, *telefônica* ou *online*, indicando que a modalidade permanece vinculada ao meio de comunicação utilizado para os contatos com os alunos. Além disso, as TICs utilizadas consistem em tecnologias educativas, mediações tecnológicas que determinarão o desenvolvimento de competências de conteúdo, tecnológicas e colaborativas.

2. *O material didático adotado no curso* deve ser utilizado a partir de concepção pedagógica que orienta a tutoria, de modo a que se possa, ao longo do processo, detectar suas limitações e possibilidades. O tutor, ao se apropriar da estrutura e dinâmica do material a ser utilizado, tem condições de orientar o processo de aprendizagem do aluno, auxiliando-o em seu percurso e prevendo possíveis dificuldades.

3. *A organização do tempo e do percurso para o trabalho de tutoria* não é algo tão simples como possa parecer, uma vez que implica rever a lógica de organização dos tempos/espços educativos própria do ensino totalmente presencial. Saber administrar níveis diferenciados de presencialidade é algo novo em nossa cultura educacional. Romper com a lógica linearizada de tempo exige rever a forma de administrar o nosso próprio tempo e, mais ainda, rever e negociar o tempo que se compartilha nas instituições em que se estar inserido.

4. *O reconhecimento do contexto institucional* em que os alunos estão inseridos possibilita a formação de competências individuais e institucionais, qualificando, assim, o campo profissional. A identificação da maneira como administram o tempo e o espaço, bem como a articulação com a formação pedagógica a distância, é imprescindível para o sucesso do curso.

5. *O acompanhamento do processo de aprendizagem* é o aspecto mais enfatizado nos cursos de formação a distância. Embora consista em um aspecto fundamental, poderá perder sua legitimidade na medida em que é abordado isoladamente, pois o sujeito se qualifica dialogando com um determinado contexto, com determinadas práticas profissionais, com determinada organização e uso dos tempos e espaços. Portanto, para a autora, se a instituição, através da tutoria, quiser desenvolver um processo de formação significativo, que ultrapasse a mera certificação, será necessário dialogar com os demais aspectos, inclusive para que realmente possa haver a intervenção e o auxílio aos alunos em dificuldades de aprendizagem e em seus dilemas profissionais.

2.2 OS MODELOS DE TUTORIA NAS MEGA UNIVERSIDADES A DISTÂNCIA

Segundo Preti (2003), a figura do tutor no campo acadêmico aparece ao final do século XV, no interior das universidades inglesas de Oxford e Cambridge, que buscaram seu sentido no campo jurídico: função de tutelar, proteger o menor, administrar seus bens até alcançar a maioridade. No campo acadêmico, então, a função do tutor seria de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sobre a coordenação do professor titular. No século XIX, em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, o tutor passou a ser institucionalizado nas universidades, a fazer parte da composição do quadro docente.

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

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

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

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

A autora apresenta, também, algumas características sobre a prática tutorial na UNED recorrendo aos estudos realizados por Iñigo Corral e García Madruga (1982). Segundo esses estudos, a prática tutorial é desenvolvida mediante sessões semanais (“aulas”) ou atendimento

grupal e, algumas vezes, individualmente. O atendimento a distância é realizado fazendo uso de diferentes meios: correio, correio eletrônico, telefone, rádio, vídeoconferência, videotexto.

A avaliação final dos alunos é realizada pelos professores da UNED, cabendo ao tutor realizar as avaliações previstas nos cadernos do aluno e que tem mais função auto-avaliativa e que são pouco valorizadas pelos alunos, pois não influenciam no resultado final da avaliação. O tutor, neste sentido, não participa na organização curricular do curso e do desenvolvimento das unidades didáticas ou dos materiais necessários ao ensino. Assim, ele olha para esses produtos e para a própria instituição como algo distante dele, sem se envolver muito.

O que os documentos da UNED enfatizam é a necessidade do tutor trabalhar com o estudante o conteúdo da “Unidade Didática”, no sentido de expor os objetivos, clarear todas as dúvidas e, se necessário for, fazer uma exposição dos conteúdos aos alunos, evitando assim, compreensão errônea. Segundo Tozzi (2001), é possível perceber a concepção implícita neste modelo tutorial desenvolvido na UNED espanhola:

Trata-se de assessoramento mais diretivo, mais sistematizado. Mesmo tendo como premissa a auto-aprendizagem, a figura do tutor é colocada como indispensável para a aprendizagem do estudante; o tutor tem como função primordial clarear as dúvidas do estudante, garantir compreensão do conteúdo trabalhado e a realização das atividades sugeridas, conforme orientação do professor especialista. A função do tutor, portanto, é de dar o feed-back sobre a aprendizagem do estudante. (TOZZI, 2001, p. 35)

Conforme Preti (2003, p.28), a Télé-Université du Québec (TELUQ) trilhou um caminho diferente e seu sistema de tutoria apresenta características que o diferenciam do modelo inglês e espanhol. Os primeiros cursos da TÉLUQ eram oferecidos em forma de oficinas, com a presença de um animador. Posteriormente, a fórmula de “monitoria” passou a ser aplicada quando não havia alunos suficientes numa mesma região para organizar os tradicionais encontros animados. O sistema de tutoria foi posto em prática, pela primeira vez, em 1977, no curso de “Français pour tous, Français pour tout” e, a partir de 1998, a maior parte dos cursos passou a utilizar esse sistema.

Os tutores são geralmente contratados em função de sua formação na disciplina que está sendo oferecida, mas isso não é tão fundamental, pois são solicitados a oferecer o suporte sem ensinar. Assim, ao tutor não é atribuída prioritamente a função de um professor. Seu papel

consiste, sobretudo, em estabelecer comunicação com cada estudante, individualmente, agindo como guia, como suporte à sua aprendizagem. Suas funções centrais são:

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

O tutor acaba atuando menos no campo cognitivo e metacognitivo e mais no organizacional e motivacional. É muito mais um conselheiro do que alguém que ensina, que tira dúvidas. Ele não tem a função de avaliar *a priori* a aprendizagem do aluno.

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

2.3 EM BUSCA DO FENÔMENO IDENTITÁRIO ‘SER TUTOR’

Considerando a diversidade de aportes teórico-metodológicos apresentados até aqui, é possível perceber uma complexidade de conceituações e caracterizações sobre os diferentes papéis sobre o ser tutor e tutoria e suas implicações educacionais no campo da EAD. O tutor é um *facilitador* que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso; torna-se um *observador* que reflete constantemente junto ao aluno a sua possível trajetória acadêmica; é *um conselheiro* e também um *psicólogo*, capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada; um *especialista em avaliação formativa*. A essas diferentes funções pode ser acrescentada ainda aquela de *administrador* para dar conta de certas exigências da instituição.

Neste sentido, teorias têm sido elaboradas a respeito de ser tutor/tutoria, a partir de um foco de atenção ou abordagem predominante, principalmente no que diz respeito a "funções e

estilos de tutoria". No entanto, são raras as pesquisas que focalizam a perspectiva da construção de identidades individuais e coletivas de tutores.

Visualizados os diferentes modelos e concepções sobre o ser tutor e tutoria, a perspectiva sobre a construção da identidade do tutor ainda permanece em aberto. O que significa ser tutor realmente? Como se processa a construção de identidades individuais e coletivas desses tutores no cotidiano de cursos de nível superior? Quais são os seus dilemas e conflitos hoje?

Oliveira (2002), em seu estudo sobre os modelos de tutoria que estão sendo implementados em algumas universidades brasileiras, afirma que, na maioria dos projetos há uma preocupação em definir linearmente as funções dos tutores; enfatiza-se fortemente a busca por uma estrutura administrativa e econômica de tutoria que seja “melhor e mais eficiente”, ao invés de buscar compreender com maior profundidade as implicações do “ser tutor”. Isto acaba gerando uma visão pragmática e prescritiva de tutoria, e conseqüentemente, de ser tutor. Em alguns casos, reflete o autor, é possível verificar que a função do tutor se funde com atividades descritas “passo-a-passo”, por meio dos “guias metodológicos”, com tarefas a serem executadas em tempo e locais predeterminados. Além disso, são sistemas extremamente complexos, uma vez que existem categorias, coordenações e supervisões que diferenciam e hierarquizam o sistema de tutoria (professor, monitor, bolsista, tutor presencial, tutor virtual, tutor eletrônico, etc.), predominando uma visão do tipo fordista e empresarial.

Essas perguntas determinaram o processo de busca de conhecimento que pretendi alcançar com esta tese o que implicou voltar-me para o exame e discussão de pressupostos teóricos que amparassem minha caminhada, tal como apresento a seguir, iniciando por uma incursão caracterizadora da Fenomenologia.

CAP. III – O APORTE DA FENOMENOLOGIA PARA COMPREENDER O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS

O que é Fenomenologia? É
preciso ler os fenomenólogos
fazendo Fenomenologia para se
inteirar daquilo em que consiste
esse estilo

Antônio Muniz Rezende

A Fenomenologia, desde a sua origem²⁰, vem-se constituindo em um dos principais referenciais teórico-metodológico da atualidade. A sua influência não está restrita à Filosofia, mas se faz presente também em diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, tanto como abordagem teórica, quanto como método de investigação, a Fenomenologia caracteriza-se como um esforço de retorno à experiência, à vida, ao mundo da experiência, ao mundo vivido (Lebenswelt²¹), ao mundo originário, como base da construção do conhecimento. “Este desvelamento gradual e progressivo de novas camadas veladas constitui o círculo hermenêutico.” (Moraes, 1991, p.21).

O termo Fenomenologia foi utilizado por diferentes pensadores na história da Filosofia. Segundo Dartigues (1973), o primeiro a utilizar o termo foi J. H. Lambert (1764), na obra o *Novo Órganon*, que entende por Fenomenologia a teoria da ilusão sob suas diferentes formas para fundamentar o saber empírico. Kant retoma o termo em 1770, numa carta a Lambert, em que designa a Fenomenologia como disciplina propedêutica que deve preceder a metafísica. Em 1897, com a *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel, é que o termo entra definitivamente na tradição filosófica. No entanto, não é a fenomenologia hegeliana que permanece como

²⁰ Final do século XIX.

²¹ O termo Lebenswelt passou a ter um uso um pouco mais forte e determinado quando Husserl começou a falar em *horizontes*. São os horizontes de uma determinada experiência que devem ser presumidos sendo isto o que se denomina de *mundo vivido*.

movimento e pensamento filosófico, mas a concepção elaborada por Edmund Husserl, que estabelece um conteúdo novo a um termo já antigo. Husserl, então, formula as principais linhas dessa nova abordagem, abrindo caminhos para o alargamento dessa reflexão para filósofos existencialistas como Heidegger, Jaspers, Sartre, Paul Ricoeur e outros, cujas influências se estenderam a todas as áreas das ciências humanas. Historicamente, isto significou também uma tomada de posição entre outras correntes filosóficas e psicológicas que a precederam em especial o empirismo e o naturalismo, teorias que introduziram uma dicotomia entre sujeito e objeto, homem e mundo, mente e corpo.

O objetivo da Fenomenologia consiste em analisar e descrever com o maior rigor possível o universo dos fenômenos, esforçando-se, ao mesmo tempo, por apreender as relações que os ligam entre si. Para isso, é necessário mostrar como os fenômenos aparecem no campo da consciência, ou seja, é preciso reduzir a realidade à origem de sua aparição, realizar uma redução ou sucessivas reduções. Os fenômenos devem ter origem e é para lá que devemos ir, isto é, ao encontro destes fenômenos, ou como Husserl disse: “voltar às coisas mesmas”²²

A palavra *Fenomenologia* é a junção de dois radicais gregos: do verbo *phaíno*, que significa brilhar, fazer-se visível, aparecer, mostrar-se e do substantivo *lógos*, que significa o que é dito, discurso, argumento, pensamento, compreensão, razão. Portanto, etimologicamente vem do grego " phainestai" (o que aparece à consciência, o como aparece, diferente daquilo que é dado). Pode-se, assim, definir Fenomenologia como sendo o discurso esclarecedor daquilo que se mostra por si mesmo. Para Husserl (1996, p.7.)²³, a palavra “fenomenologia”, etimologicamente, significa a “teoria dos fenômenos”, ou “tudo que intencionalmente está presente à consciência, sendo para esta um ato de significação”. Ele chama de ‘mundo’ o conjunto das significações. A Fenomenologia será, para Husserl, então, a ciência do que aparece à consciência, a ciência do sentido das coisas e do mundo.

A pretensão da Fenomenologia, neste sentido, é a de não separação (não-dicotomização) desses dois pólos, mas, de maneira indissociável, na estrutura, reuni-los dialeticamente. Dessa forma, propõe-se encarar o fenômeno “*como uma estrutura, reunindo dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, mente e o corpo, existência e a*

²² HUSSERL, *Investigaciones Lógicas*. Madrid: Alianza editorial, 1999. Tomo II, 1ª parte.

²³ HUSSERL, *A crise da humanidade européia e a filosofia*, p.7. Edmund Husserl é considerado o fundador da Fenomenologia. Nasceu em 08 de Abril de 1859, em Prossnitz, pequena cidade da Morávia, região da atual República Checa. Sua formação acadêmica foi feita na área de ciências exatas, como estudante de astronomia, em Leipzig, e de matemática, em Berlim e em Viena. Faleceu em 1938 em Freiburg.

significação". (REZENDE, 1990, p. 34). Se a Fenomenologia pode ser dita um "estudo das essências", por outro lado ela concebe estas últimas como "essências existenciais" ocupando-se da "essência na existência" ou, mais simplesmente, das significações existenciais. O mesmo autor acrescenta ainda (id.ib. p.36) que, no estudo do ser humano, a Fenomenologia atenta em não reduzir a dimensão do ser enquanto pessoa a nenhum dos seus aspectos, embora importantes, como as dimensões corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático, entre outras, mas em conservá-la num todo maior. Todos esses aspectos estão em constante relacionamento existencial na construção do ser pessoal; conseqüentemente, a Fenomenologia estuda o sistema total dos atos possíveis da consciência – da ação do mundo e suas significações.

Na medida em que para a Fenomenologia o conhecimento não tem sentido se não estiver relacionado às coisas humanas, ele não se constitui como um veredicto ou como um dogma. Ao considerar que prender-se a um único aspecto da realidade não será suficiente para compreender sua totalidade, a Fenomenologia propõe uma leitura dialética da realidade, uma forma de entendê-la em todos os seus aspectos: histórico, social, político, sentimental e de vivência do homem. A esse respeito escreve Capalbo (1979, p. 38):

A Fenomenologia não possui uma ortodoxia. Ela se questiona constantemente, ela se diversifica, mas fundamentalmente tenta conservar a unidade de sua atitude metodológica, que pode ser paliçada nos diferentes setores do conhecimento, tais como a psiquiatria, a psicanálise, a lingüística, a antropologia, a educação, o serviço social, etc. Ela nos faz abandonar uma visão dogmática e absoluta, por reconhecer que tal visão é uma entre outras possíveis. Ela nos faz adotar um certo relativismo de perspectiva várias, que confluem para a compreensão da realidade e da verdade, mas que são sempre dependentes da posição e da situação em que estamos inseridos, quer do ponto de vista da percepção, do meio social ou intelectual, do meio sociocultural, histórico ou religioso.

Trata-se, pois, de uma forma de investigação que propõe uma abordagem descritiva dos fenômenos, partindo da forma como este se manifesta à consciência individual e coletiva dos sujeitos. É de lá que se abre um caminho em direção à compreensão do fenômeno. Desta forma, apresenta-se como um método que descreve a consciência nas suas correlações. E a partir desta descrição é que teremos o modo de como a consciência se estrutura, se manifesta e capta todo o sentido das coisas do mundo pelo mundo.

Dessa forma, a Fenomenologia procura compreender o homem a partir da facticidade. Essa compreensão está necessariamente vinculada à totalidade dos fenômenos e isso faz com que

se pronuncie pela não parcialização e não explicação a partir de conceitos prévios, de crenças e de um referencial teórico concebido antes de examinar o fenômeno.

3.1 CATEGORIAS DA FENOMENOLOGIA

Para melhor explicitar a perspectiva fenomenológica adotada na Tese, apresenta-se na sequência, o entendimento de algumas categorias consideradas fundamentais para a compreensão do fenômeno em estudo.

3.1.1 A Redução Fenomenológica (*epoché*)

A *epoché* (ou Redução Fenomenológica) é uma palavra grega que significa “suspensão, “cessação”, ou seja, a colocação entre parênteses de todo interesse “naturalmente” orientado.

Para compreender o fenômeno na sua origem, Husserl postulou a *epoché*, isto é, a suspensão de todo o juízo que temos de algo, para poder descrever como as coisas aparecem à consciência. A *epoché* não é a dúvida do mundo exterior, como Descartes fez com dúvida metódica, mas a colocação do mundo “entre parênteses.” Husserl não duvidou da existência do mundo, mas colocou-o “entre parênteses”, ou seja, posicionou-se de modo a suspender os pressupostos, eliminando desta forma todo tipo de preconceito ou teoria que o fenômeno agrega a si. Husserl diz:

Colocamos fora de jogo a tese geral inerente à essência da *atitude natural*. Colocamos entre parênteses todas e cada uma das coisas envolvidas no sentido ôntico desta tese, isto é, este mundo natural inteiro, que está constantemente “para nós aí adiante” e de forma permanentemente padronizada, como “realidade” de que temos consciência, embora fôssemos colocá-lo entre parênteses²⁴ (1997, p. 73)

A *epoché husserliana* é um método radical que busca a evidência da existência do mundo na sua apodicidade. Na atitude natural²⁵ nos mantemos sempre numa postura dogmática, de forma habitual e ingênua, porém com a *epoché* somos colocados numa nova atitude. Esta nova

²⁴ HUSSERL, *Ideas relativas a uma fenomenologia pura y una filosofía fenomenológica*, p. 73

²⁵ A atitude natural pode ser entendida como sendo uma percepção imediata, ingênua, sem necessidade de intervenção do raciocínio lógico, um tipo de saber espontâneo, ou senso comum. Esse tipo de conhecimento pode levar a explicações espontâneas que, na maioria das vezes, para Husserl, são enganadoras.

atitude e a *epoché* filosófica (fenomenológica), que consiste em ausentar-se dos pré-julgamentos que têm-se acerca de qualquer filosofia ou dogma. Só desta maneira que é possível chegar à reflexão clarificadora do fundamento último e absoluto e deixar surgir o sentido de ser algo.

Através da *epoché* é possível fazer sucessivas reduções, suspendendo o julgamento até chegar ao irreduzível, ou seja, até chegar na essência do fenômeno.

A palavra “essência” vem sofrendo um certo desgaste semântico na perspectiva de que poderia ser vista como algo hipotético e estático. No entanto, do ponto de vista fenomenológico, a busca pela essência implica em suspender *a priori* dos pré-julgamentos, e “ir às coisas mesmas”, permitindo assim que o fenômeno se manifeste por si mesmo a partir de atribuições de sentidos e significados.

Assim, inserindo os sujeitos no mundo e em sua participação, a Fenomenologia situa sua ênfase na estrutura fundamental desta inserção: o vivido. Viu-se que a *epoché* não duvida da existência do mundo, apenas suspende a atitude natural. Desta forma, o homem ainda permanece junto ao mundo e pode obter seu conhecimento na vivência. Se a Fenomenologia parte da consciência, esta só pode ser entendida como um lugar de onde se derivam as experiências vivenciais. Portanto, para entender a realidade é preciso partir das vivências dos sujeitos no mundo. É essa análise das experiências vivenciais que garantirá a Fenomenologia de Husserl.

Para Forghieri (2004), é refletindo sobre a experiência vivencial imediata que chega-se a compreender a vivência originária como uma totalidade, ou um fluxo contínuo de retenções e protensões, unificado nesse “agora vivo”, que é o “mundo da vida”. Portanto, a reflexão fenomenológica vai em direção ao “mundo da vida”, ao mundo da vivência cotidiana imediata, no qual todos nós vivemos, temos aspirações e agimos, sentindo-nos ora satisfeitos e ora contrariados.

Os pensamentos, as representações têm sentido têm origem nessa vivência pré-reflexiva, ou “antepredicativa”, que é anterior a toda a elaboração de conceitos e de juízos; até as mais abstratas e sofisticadas formulações científicas partem dessa vivência. A ciência não começa quando articula uma teoria, resultante de suas investigações; ela tem início com a intenção do cientista ao desejar esclarecer um problema que surgiu em sua vivência cotidiana. FORGHIERI (2004, p. 18)

Por isso a Fenomenologia “incita o cientista a reencontrar, numa ciência, sua própria história, que nela se sedimentou, (...) busca em que, para além de todas as mediações, ela repousa

sobre o mundo da vida e não do ar”. (HUSSERL, referido por DARTIGUES, 1973, p. 80). Ao buscar a compreensão dos múltiplos mundos construídos de acordo com as formas de perceber das pessoas, a Fenomenologia nos afasta da visão de uma realidade única e independente do homem.

3.1.2 O Conceito de Intencionalidade

O termo “intencionalidade” tem uma longa tradição filosófica. Em Husserl, a intencionalidade é usada para derrubar um princípio básico da ciência clássica: o de que a consciência abriga imagens dos objetos externos que afetam os sentidos, nela se depositando como uma espécie de conteúdo em um movimento de fora para dentro. É como se os objetos que se encontram no mundo exterior penetrassem na consciência à mera passividade, quando na verdade, para Husserl, a consciência é ativa, doadora de sentido às coisas, onde toda a consciência tende para o mundo vivido, enquanto vivido, toda consciência é consciência de alguma coisa atribuindo-lhes significados. Quando se percebe, imagina, pensa ou recorda, se percebe, imagina, pensa ou recorda *alguma coisa*. Husserl afirma que “a intencionalidade é o que caracteriza a consciência de modo *significativo*”. (Apud REALE, 1991, p.562). O que importa é descrever o que efetivamente se dá à consciência, o que nela se manifesta e nos limites em que se manifesta. E o que se manifesta e aparece é o *fenômeno*. Através desse princípio, Husserl pensava fundamentar a Fenomenologia como ciência rigorosa, como ciência voltada para as coisas, como ciência que está voltada ao ver como são as coisas. E é precisamente a fim de ir às coisas, às coisas em carne e osso, ou seja, a fim de encontrar pontos sólidos e dados indubitáveis. Assim, afirmar que “toda consciência é consciência de alguma coisa” é dizer que ela se relaciona diretamente ao mundo, que não está fechada em si mesma, mas abre-se imediatamente ao “exterior”. Portanto, a consciência nos lança diretamente no mundo, no “meio da multidão”. O termo “intencionalidade”, vem do verbo latino *intendo, tendi, tentum, ere* que significa “tender em uma direção, estender, tender para, abrir, tornar atento, aumentar, sustentar, dar intensidade, afirmar com força”²⁶

A intencionalidade, nesse sentido, representará, a descoberta de uma determinada “atividade” da consciência. Husserl começou a vislumbrar essa atividade da consciência bem

²⁶ GAFFIOT, F. Dictionnaire Latin/Français. Paris. Hachette, 1934.

cedo, nos seus *estudos psicológicos* de 1894. Ali ele opõe a intuição à representação. Segundo o sentido do que os dois termos têm nesse momento. “*Intuir*” alguma coisa é simplesmente ver essa coisa, como ao perceber da janela a árvore ali no jardim. Ao contrário, existe “representação” quando eu vejo uma coisa, mas através desta, *viso* uma outra coisa. Assim, eu vejo a bandeira, que é apenas um pedaço de pano pintado e, através dela, eu *viso* outra coisa, *viso* um determinado país. É nesse domínio do “representar” que Husserl descobrirá a presença de uma certa “atividade” da consciência. Portanto, para o autor, a “intencionalidade” será um fenômeno da ordem da “representação”. A intencionalidade será equivalente ao fenômeno da “expressão”. Existe intencionalidade sempre que, através de um dado, visualiza-se algo não dado, sempre que determinada presença “exprime” uma ausência. Por isso, será preferível falar no plural: serão várias as “intencionalidades” em Husserl, situadas em distintos planos da experiência e descobertas em diferentes níveis da análise.

O primeiro modelo de intencionalidade que Husserl conceberá para elucidar a vida perceptiva será a “intencionalidade de ato”. Se ele apresenta a Fenomenologia como uma “descrição” reflexiva de nossa consciência, essa primeira noção de intencionalidade já atesta, por si só, que na verdade ele implanta um evidente constructo teórico.

Em seus *Estudos psicológicos* de 1894, Husserl delimita ainda o conceito de intencionalidade em duas outras perspectivas: a *intencionalidade do horizonte interno* e a *intencionalidade do horizonte externo*. Segundo o autor, quando o sujeito percebe um cubo, por exemplo, é um de seus aspectos que lhe é dado, ou seja, o sujeito vê diretamente tais ou tais lados do cubo, segundo tal ângulo e iluminação. Mas, não têm consciência de perceber apenas dois retângulos, mas sim este sólido de seis lados faces que é o cubo. O sujeito tem consciência do aspecto que lhe é efetivamente dado, mas têm consciência também dos aspectos que não lhes são dados. É apenas uma parte do objeto que é apresentada, mas através desta parte se visa o todo. Isto significa que o aspecto dado *reenvia* aos aspectos não dados. É se é assim, existe aqui uma outra figura da intencionalidade. Husserl a chamará de “*intencionalidade do horizonte interno*”. E fará questão de enfatizar que todo objeto tem seu horizonte interno de determinações, que são visadas pela consciência. Husserl dará enorme importância a essa intencionalidade que se situa no plano dos “fenômenos” e costura entre si os aspectos de cada objeto, fazendo com que cada um deles reenvie aos demais. Sem essa intencionalidade, nem mesmo se teria consciência de algo

assim como um objeto. Se o aspecto dado não reenviasse aos aspectos não dados, se cada aspecto não exprimisse os demais, não se teria um “mundo da experiência”.

Ao lado dessa nova intencionalidade haverá ainda um outra, a “*intencionalidade do horizonte externo*” dos objetos. Quando se percebe um cubo, por exemplo, se percebe como figura sobre o fundo. Mais ainda, se o indivíduo o percebe, o perceberá sobre a mesa, mesa que está na sala, sala de um prédio, situado numa cidade. O objeto percebido reenvia ao seu entorno, ele o exprime e, no limite, é o “mundo” que se expõe na menor de suas percepções. Se esse “mundo” nunca pode se transformar, efetivamente, em objeto de experiência, resta que de alguma maneira ele se exhibe ou se exprime neste seu pequeno fragmento que é o objeto da percepção atual. A intencionalidade do horizonte externo será vista como arqueologicamente anterior à intencionalidade do horizonte interno. É no solo de uma consciência global do “mundo” que se recorta a consciência de cada objeto singular. É nesse plano dos “horizontes” que Husserl situará a originalidade da análise intencional. Se na análise “real” se decompõe um todo em suas partes constituintes, na análise intencional explicitam-se os horizontes do percebido, em tudo aquilo que existe de “potencial” no atualmente já dado.

3.1.3 Característica Básica do Existir no Enfoque Fenomenológico: O Ser-no-Mundo

Segundo Forghieri (2004), o homem, através dos tempos, tem-se esforçado sobremaneira, com o intuito de elaborar a ciência, que pode ser definida como um conjunto de proposições verdadeiras conectadas por relações fundamentais. Entretanto, a investigação científica não é o seu único modo possível de ser e nem o mais imediato, pois, ao ser humano é essencialmente inerente o ser-no-mundo. Encontra-se, em cada momento da vida, na experiência cotidiana, uma familiaridade imediata e pré-reflexiva que não provém daquilo que a ciência nos ensina. É a partir e dentro dessa vivência diária que desenvolve-se todas as atividades, inclusive as científicas, que determinam os objetivos e ideais dos sujeitos. A experiência cotidiana imediata é o cenário dentro do qual decorre a vida; ser-no-mundo é a sua estrutura fundamental. Conforme a autora, é nos acontecimentos da vida diária que se evidencia o quanto estamos implicados no mundo. Como exemplo, pode-se perceber a aflição que se sente quando simplesmente escorrega-se e cai no chão; ficamos desapontados e confusos, porque, ao perder o chão no qual nos apoiamos, sentimos, por instantes, como se perdessemos o próprio mundo e, simultaneamente, a nós mesmos. Isto pode acontecer, também, quando segue-se por uma estrada pouco conhecida e,

de repente, fica-se sem saber onde encontra-se. Para saber quem se é, precisa-se, de certo modo, saber onde se está, pois a identidade de cada um de nós está implicada nos acontecimentos que vivencia no mundo.

Preciso do “mundo” para saber onde estou... e quem sou. Nas aflições decorrentes de momentos de dúvidas a esse respeito, respira-se fundo para aliviar e procura-se, intuitivamente, encontrar no ar que penetra nas narinas um alento para reanimar; pode-se também, acender um cigarro, colocá-lo entre os lábios e absorver a sua fumaça. Estas ações tão simples e espontâneas são tentativas para recuperar o inerente ser-no-mundo, pois a essência do homem está em “ser relativamente a algo ou a alguém”. FORGHIERI (2004, p.28)

Isto significa que o mundo não é apenas um conjunto de objetos ou pessoas, existindo por si mesmos, pois cada um deles se torna um determinado objeto ou pessoa em virtude de ter um significado para quem o percebe. Neste sentido, ser e mundo, sujeito e objeto, não são dois absolutos essencialmente independentes, mas são comparáveis a dois pólos, necessariamente ligados em relação recíproca de cognoscibilidade, ou seja, ser-no-mundo é uma estrutura originária e sempre total, não podendo ser decomposta em elementos isolados. Entretanto, tal estrutura primordial pode ser visualizada e descrita em seus vários momentos constitutivos, mantendo a sua unidade. É desse modo que se pode considerar os vários aspectos do mundo e as diferentes maneiras do homem existir no mundo.

3.1.4 Aspectos do “Ser-no-Mundo”: Circundante, Humano e Próprio

Para Forghieri (2004), o “mundo” é o conjunto de relações significativas dentro do qual a pessoa existe; embora seja vivenciado como uma totalidade, apresenta-se ao homem sob três aspectos simultâneos, porém, diferentes: o circundante, o humano e o próprio.

O “*mundo circundante*” consiste no relacionamento da pessoa com o que costuma-se denominar de ambiente. Abarca tudo aquilo que se encontra concretamente presente nas situações vividas pela pessoa, em seu contato com o mundo. Abrange as coisas, as plantas e os animais, as instituições, as leis da natureza e seus ciclos, como o dia e a noite, as estações do ano, o calor e o frio, o tempo, etc. O mundo circundante abrange os condicionamentos aos quais se está sujeito, sendo, de certo modo, por eles determinado, por se viver concretamente num ambiente. No entanto, o ser humano, embora em sua vida sofra limitações de seu ambiente e necessite adaptar-

se, possui também a capacidade de transcendê-lo por meio da consciência que tem das situações que vivencia. O ser humano não está em seu mundo circundante como um objeto dentro de uma caixa ou um animal preso numa jaula, pois não está, simplesmente, num ambiente; ele mora ou habita no mundo, que para ele se abre com muitas possibilidades, não apenas por poder se locomover de um lado para outro, mas também, em virtude da consciência que possui das situações que já vivenciou, está vivenciando e ainda poderá vivenciar. Portanto, há um movimento dialético entre o ser humano e o mundo circundante.

O “*mundo humano*” é aquele que diz respeito ao encontro e convivência da pessoa com os seus semelhantes. A relação do homem com outros seres humanos é fundamental em sua existência; desde o nascimento ele encontra-se em situações que incluem a presença de alguém. O existir é originariamente ser-com-o-outro, embora o compartilhar humano nem sempre seja vivenciado de fato. O ser humano tem a capacidade de compreender-se mútua e imediatamente, por ser fundamentalmente semelhantes entre si, embora na concretude do existir cada um apresente algumas possibilidades em seu perceber e compreender as situações.

Diferentemente do relacionamento com o “mundo circundante”, no qual o ser humano costuma-se adaptar-se à materialidade do ambiente, no encontro com o seu semelhante ocorre uma relação de reciprocidade, na qual ambos influenciam-se mutuamente. Só posso saber quem eu sou como ser humano e ser profissional, convivendo com os meus semelhantes. Podem acontecer, e acontecem entre seres humanos, situações nas quais um deles procure dominar o outro, utilizando-se dele para atender às suas necessidades. Uma pessoa pode, também, deixar-se submeter à outra, ou às normas e regras de seu grupo social, simplesmente, para não assumir a responsabilidade de suas próprias decisões. Nestes casos, estaria ocorrendo, entre elas, relacionamentos semelhantes as do “mundo circundante”, que não lhes propiciaria a atualização de suas potencialidades peculiarmente humanas.

O “*mundo próprio*” consiste na relação que o indivíduo estabelece consigo, ou, em outras palavras, no seu ser-si-mesmo, na consciência de si e no autoconhecimento. São as situações que o ser humano vai vivendo, relacionando-se com o mundo circundante e com as pessoas, que lhe vão possibilitando atualizar as suas potencialidades, oferecendo-lhes as condições necessárias para ir descobrindo e reconhecendo quem é. Por outro lado, à medida que vou descobrindo quem sou, este autoconhecimento ou consciência-de-mim, também vai propiciando uma perspectiva, ou um modo peculiar de visualizar as situações que vivencio no mundo. No *mundo próprio*, o ser

humano percebe-se, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto; ela dá-se conta de si mesma como um ser existente no mundo, colocando-se tanto na situação concreta do momento como, também, vislumbrando a variedade de suas possibilidades. Assim sendo, a consciência de si e o autoconhecimento implicam a autotranscendência; esta é a capacidade do ser humano de transcender a situação imediata, ou, em outras palavras, a capacidade de ultrapassar o momento concretamente presente, o aqui e agora, o espaço e o tempo. Pela autotranscendência, a sujeito traz o passado e o futuro para o instante atual de sua existência e se reconhece como sujeito responsável por suas decisões e seus atos.

É essa capacidade que constitui a base da liberdade humana, pois, permite ao ser humano tanto voltar-se para o passado como, ao mesmo tempo, lançar-se no futuro para refletir e avaliar seus próprios recursos e as potencialidades que possui para enfrentar, não apenas a situação imediata, mas para ir muito além dela. O sujeito dispõe em sua existência de uma ampla gama de possibilidades para escolher suas relações com o mundo; o ser-si-mesmo é esta possibilidade para escolher suas relações com o mundo; o ser-si-mesmo é esta possibilidade de se perceber, abrindo caminho entre essas inúmeras e variadas possibilidades. Portanto, o “mundo próprio” caracteriza-se pela significação que as experiências têm para o indivíduo, e pelo conhecimento de si e do mundo.

3.1.5 Os Conceitos de Temporalidade e Espacialidade

Para a Fenomenologia, o fundamento básico da existência humana consiste na temporalidade e na espacialidade, pois esta constitui o sentido originário do existir. Temporalizar e espacializar consistem em experienciar o tempo, sendo esta a vivência que mais próxima se encontra do nosso próprio existir.²⁷ Para a Fenomenologia, existir e transcender possuem basicamente o mesmo significado que é o de lançar-se para fora, ultrapassar a situação imediata, que também quer dizer temporalizar. A existência humana consiste pois em estar continuamente saindo de si mesma, transcendendo a situação imediata, em direção a algo que ainda poderá ser para completar-se, ou totalizar-se.

25. A palavra “existir” deriva do latim “existere”, sendo formada pela preposição “ex”, cujo significado é “fora de” e “sistere”, que quer dizer “colocar, pôr”. Esses termos correspondem aos termos gregos “ek” e “stasis”, dando origem a palavra “extasis”, que expressa o fato de “sair de si mesmo” ou “transcender”.

Na perspectiva fenomenológica vivencia-se o tempo como uma totalidade, que consiste em um presente perene, abarcador, tanto do já acontecido como do que espera-se que venha a acontecer. Experienciar o existir, surge, portanto, como a perspectiva de um fluxo contínuo, decorrendo numa “velocidade” e intensidade que se alteram de acordo com a maneira de vivenciar as situações. Além de vivenciar-se certa intensidade em nosso existir, vivencia-se, simultaneamente, uma “extensibilidade”, ou seja, a visão de temporalizar estende-se, tanto em relação ao passado como em direção ao futuro, com amplitude ou restrição. Então, é possível vivenciar o existir tendo como fundo um passado com poucas ou muitas experiências significativas e um futuro com poucas ou muitas possibilidades de prosseguir a construção da sua existência.

A aplicabilidade do conceito de temporalidade é importante principalmente quando se analisa a perspectiva do ser tutor. Forghieri (2004), propõe que na dimensão da temporalidade emergem duas categorias intimamente interligadas e paradoxais entre si: *a maneira preocupada de existir e a maneira sintonizada do existir*. A maneira preocupada do existir consiste em um sentimento global de preocupação, que varia desde uma vaga sensação de inquietude, por ter-se que cuidar de algo, até uma profunda sensação de angústia. Tal maneira encontra-se presente em nossa vida cotidiana pessoal e profissional, intensificando-se em algumas ocasiões, como por exemplo, quando se sofre pressões em decorrência das múltiplas exigências de desempenhos e funções profissionais e também quando é preciso assumir decisões importantes. Todas as manifestações do modo preocupado de existir fundamentam-se, primordialmente, no próprio ser-no-mundo do indivíduo. O desejar, o recear, o afligir-se estão fundamentados *no cuidado, ou preocupação por algo*, inerente ao existir no mundo. (FORGHIERI, 2004, p. 36)

Embora preocupação e angústia sejam considerações básicas como parte da existência, paradoxalmente, consegue-se vivenciar momentos de sintonia e tranquilidade, quando o indivíduo encontra-se envolvido em algo (causa, projeto) ou com alguém. A manifestação mais profunda da maneira sintonizada do existir no mundo se constitui como a “relação Eu-Tu”. Esta pode surgir em contato com a dinâmica do trabalho, nos encontros presenciais e à distância com os semelhantes, nos diálogos, nas leituras, quando se consegue completar satisfatoriamente um empreendimento difícil, ou mesmo também quando se vivencia o “dar conta” de pequenas coisas por nelas se estar muito envolvido. Espacializar consiste no modo como se vivencia o espaço na existência. O ser humano procura, racionalmente, objetivar a espacialidade, localizando e

denominando os lugares e as coisas que nele se encontram, considerando que ocupam espaço correspondente à sua dimensão e volume, com alguma distância entre si. No campo das relações interpessoais, isto também ocorre. Somos seres humanos situados num determinado local, lugar e num dado momento; somos e falamos de um determinado lugar fisicamente e historicamente. Reside-se em certo endereço, situa-se os lugares onde se trabalha, exerce o lazer, etc. O ser humano elabora um “mapeamento” que lhe possibilita localizar-se fornecendo uma idéia da extensão do mundo onde se vive. Assim, o ser humano além de se encontrar concretamente num determinado lugar, tem também a compreensão de seu próprio existir no mundo, relativo tanto ao local e às circunstâncias atuais como a outras circunstâncias vividas anteriormente e, ainda, àquelas que desejaria ou receia vir a experienciar. Isso significa que o espacializar é passível de “expansividade”, de ultrapassagem dos limites do próprio ambiente concreto que circunda o ser humano. Essa expansividade pode ser mais ampla ou mais restrita, de acordo com a compreensão e o modo do existir no mundo.

3.2 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS, NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DE ALBERTO MELUCCI E PAUL RICOEUR

O processo de individuação necessita aceder ao tempo interno, àquelas dimensões corpóreas e afetivas que nos permitem ver, sentir, pensar e comunicar. Precisa construir conscientemente o campo da nossa experiência, jogando sempre novos jogos. Entretanto, sem a abertura de si mesmo para o outro, sem o envolvimento com os desafios de uma sociedade planetária grávida de potencialidades e de riscos, o percurso interior corre o risco de tornar-se fuga ilusória ou prisão muda (MELUCCI, 2004, 15-16)

A apreciação dos diferentes conceitos e modelos de ser tutor e tutoria trazidos pela literatura, mostrou a importância de avançar na compreensão de como ocorre a construção de identidades individuais e coletivas dos tutores, no campo da EAD. Para explorar a complexidade do que realmente significa *ser tutor*, necessitamos ir além de uma perspectiva pragmática, comportamental e linear. É preciso ir ao próprio mundo vivido desses tutores e procurar analisar suas trajetórias pessoais e dinâmicas internas e externas (desejos, conflitos, intencionalidades,

significações), a partir das quais se torna possível tentar um mapeamento sobre o processo de construção de identidades desses tutores.

Considerando que o objetivo central desta Tese consistiu na busca de respostas às perguntas que encerram a seção anterior, tratei de estabelecer relações entre os conceitos e perspectivas de construção de identidades individuais e coletivas apontadas pelos autores e os possíveis “modos de construção” do tutor; esta busca concentrou-se sobre as diferentes práticas “tutoriais” desenvolvidas por duas IES do Estado do Rio Grande do Sul na modalidade de EAD. Para tanto, tomei como referência básica, as contribuições de Alberto Melucci e Paul Ricoeur, dois autores que discutem processos de construção de identidades individuais e coletivas dentro de uma perspectiva existencial-fenomenológica. Esses autores assumem uma linha de pensamento reflexivo, calcada na perspectiva narrativa e dialética de um processo de construção de identidades, no qual o indivíduo é sujeito e também objeto da sua própria história; são ressaltados conceitos como: continuidades *versus* descontinuidades, a mesmice *versus* alteridade, ritmos internos *versus* ritmos externos, assim como a importância das vivências através das experiências cotidianas, as tensões entre a permanência no tempo e a visão de mudanças ao longo da vida, dentre outros conceitos.

3.2.1 As Contribuições de Alberto Melucci ²⁸ e o Conceito de Identidade

Do ponto de vista fenomenológico, Melucci explora as questões dos sentidos e significados que subjazem às experiências cotidianas e sua interconexão com as relações interpessoais. Portanto, as transformações sociais e estruturais da modernidade incidem diretamente nos aspectos pessoais da experiência humana e vice-versa. Transformações sociais e a subjetividade do indivíduo se interligam de forma indissociável na obra de Melucci.

Para Melucci (2004, p.44), falar do conceito de identidade significa, a propósito, poder falar da identidade tanto no que se refere a um indivíduo, como também da identidade de um grupo específico. Porém, em ambos os casos, o conceito refere-se a três características: [...] *continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao*

²⁸ Sociólogo e Psicólogo, professor na Universidade de Milão, Itália, tem contribuído, de forma diferenciada através de sua produção científica, para a compreensão dos processos de construção de identidades individuais e coletivas que se verificam na sociedade contemporânea. Falecido em 2001, é considerado um dos mais importantes pensadores sociais do final do século XX.

ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido. Para o autor, é difícil falar em identidade sem fazer referência às suas raízes sociais e relacionais. As pesquisas no campo psicológico e sociológico confirmam que o processo de desenvolvimento da identidade individual ocorre dentro de uma relação circular com um sistema de delimitações. Os aportes da Psicologia Clínica e do Interacionismo na Sociologia sobre as estruturas elementares constitutivas da identidade, confirmaram o papel das interações primárias e a importância de reconhecer-se e de ser reconhecido nas experiências mais precoces da vida infantil. Com base nessas contribuições, as ciências sociais contemporâneas defendem a idéia de que o indivíduo e sistema constituem-se reciprocamente e que o sujeito só consegue tomar consciência de si mesmo na relação-delimitação perante um ambiente externo. MELUCCI (2004, p. 44/ 45).

Conforme o mesmo autor (id,ib., 45-46), a identidade define, portanto, a capacidade de falar e de agir, diferenciando-se dos outros e permanecendo nós mesmos. Contudo, a auto-identificação deve gozar de um reconhecimento intersubjetivo para poder alicerçar nossa identidade. A possibilidade de distinguir-se dos outros deve ser reconhecida por esses “outros”. Logo, essa unidade pessoal, que é produzida e mantida pela auto-identificação, encontra apoio no grupo ao qual pertence, na possibilidade de situar-se dentro de um sistema de relações. Cada um deve acreditar que sua distinção será, em toda a oportunidade, reconhecida pelos outros e que existirá reciprocidade no reconhecimento intersubjetivo (“Eu sou para Ti o Tu que Tu és para Mim”). Portanto, é impossível separar, de modo rígido, os aspectos individuais e os aspectos relacionais e sociais (coletivos) da identidade. Na história individual, a identidade apresenta-se como um processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito. As muitas vivências permitem o amadurecimento de uma capacidade para resolver os problemas propostos pelo ambiente e uma independência nas relações.

A interiorização do universo simbólico da cultura e a capacidade de interpretar culturalmente as necessidades substituem a dependência “natural” do ambiente: num primeiro momento, como integração nesse universo simbólico e, depois, como processo de individuação que nos permite uma independência suficiente do sistema, tornando-nos capazes de produzir, de modo autônomo, aquilo que antes se necessitava receber dos outros. Por isso, a identidade é, em primeiro lugar, uma capacidade autônoma de produção e de reconhecimento do eu: situação paradoxal, porque se trata, para cada um, de perceber-se semelhante aos outros (portanto, de

reconhecer-se e ser reconhecido) e de afirmar a própria diferença como indivíduo. O paradoxo da identidade é que a diferença, para ser afirmada e vivida como tal, supõe determinada semelhança e certa reciprocidade. Portanto, para o autor, é no processo da ação do indivíduo que a identidade coletiva se estrutura. Os indivíduos interagem, influenciam-se negociam no interior desses sistemas e produzem quadros cognitivos e motivacionais necessários para a ação. A motivação para participar não deve ser concebida como uma variável apenas individual, mesmo quando referida aos indivíduos. Evidentemente, ela tem a ver com as características individuais e psicológicas e de personalidade, mas se constitui e se consolida na interação. [...] *Sobre a motivação, influi, de maneira determinante, a estrutura dos incentivos aos quais é atribuído e reconhecido valor próprio, a partir das redes de relações que ligam os indivíduos.* (MELUCCI, 2001, p. 67).

Ainda sobre ação coletiva, o autor afirma tratar-se de um sistema de ação multipolar que envolve atores múltiplos e implica um sistema de oportunidades e de vínculos que dá forma às suas relações. Organiza-se em três eixos, interdependentes e em permanente tensão: os fins da ação (sentido da ação para o ator), meios (possibilidades e limites da ação) e ambiente (campo em que se realiza a ação). Através da interação, da negociação e da oposição entre essas três ordens de orientação, os atores, ainda segundo Melucci, formam um *nós*, sendo capazes de definir-se e de definir a sua relação com o ambiente, os outros atores, os recursos disponíveis, as possibilidades e os obstáculos. Pode-se afirmar, então, que a identidade coletiva [...] *é uma definição construída e negociada através das relações sociais entre os atores. Implica a presença de quadros cognitivos, de densas interações e também das dimensões afetivas e emocionais.* (MELUCCI, 2001, p. 158).

A identidade, portanto, não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem instituições. Também no âmbito coletivo pode-se falar de identidade como aquilo que assegura ao grupo, ou à sociedade à qual pertencem, continuidade e conservação. A identidade estabelece, no tempo, quais são os limites de um grupo em relação a seu ambiente natural e social, regulando a inclusão do indivíduo em determinado grupo, definindo os requisitos, os critérios para que se reconheça e seja reconhecido como membro. O conteúdo dessa identidade e sua duração no tempo variam segundo o tipo de sociedade ou grupo ao qual se pertence. Visualiza-se hoje a

identidade como produto de uma ação consciente e resultado da auto-reflexão, mais do que um dado ou uma herança. Somos nós que construímos nossa consistência e reconhecemo-nos dentro dos limites impostos pelo ambiente e pelas relações sociais. A identidade tende a coincidir com processos conscientes de individuação e é vivida mais como ação do que situação. A própria palavra “identidade”, para Melucci, é inadequada para expressar essa mudança, e seria melhor falar de *identização*²⁹ para expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos.. O autor afirma:

Não podemos, portanto, conceber a nossa identidade como uma “coisa”, como unidade monolítica de um sujeito, pois é um sistema de representações. Respeitando os diferentes graus de complexidade poderemos falar de muitas identidades que nos pertencem: a pessoal, a familiar, a social, e assim por diante; o que muda é o sistema de relações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento. (MELUCCI (2004, p. 47-48)

Melucci (1992), explicita que são, sobretudo, as situações críticas que revelam a nossa identidade e as suas debilidades. Conflitos decorrentes de expectativas contraditórias, de perda do pertencimento tradicional, do ingresso a um novo sistema de normas, podem comprometer a identidade. Porém, é possível enfrentá-los reestruturando a ação, segundo novas orientações, ou segmentando as esferas de vida para manter certa consistência, ao menos no interior de cada segmento. O conceito de identidade é evidentemente um elemento-chave da realidade subjetiva, portanto, acha-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a.

Em um mundo repleto de mudanças, as identidades estão em movimento, em uma dinâmica de desestruturação e reestruturação. A reflexão sobre os problemas da construção da identidade individual na sociedade complexa sugere a própria dificuldade de constituição da identidade coletiva. O ritmo de mudanças nos dias atuais sofre uma aceleração extraordinária. A

²⁹ Em outros livros e artigos, Melucci retoma o conceito de identidade, mas mantém o significado de *identização* e reafirma a idéia de um processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam

multiplicação das nossas participações sociais e a quantidade excessiva de possibilidades e de mensagens ampliam desmedidamente o campo da nossa experiência. Ao mesmo tempo, enfraquecem as referências tradicionais que fornecem a possibilidade para a nossa identificação enquanto profissional (status quo, funções pré-estabelecidas e bem definidas, etc.) Torna-se difícil afirmar com segurança “eu sou X ou eu sou Y”. Temos que responder continuamente à seguinte pergunta: “Quem eu sou enquanto profissional?. Ainda somos aquilo que éramos? Poderemos ser ainda os mesmos diante das exigências do amanhã?

Olhamos o passado e o futuro através de lentes distintas, à medida que nos transferimos pelas regiões da experiência. Não temos mais a ‘casa’ e precisamos reconstruí-la continuamente, como os três porquinhos da história, ou devemos carregá-la nas costas, como caracóis na era da velocidade”. MELUCCI (2004, p. 61).

Os Desafios do Cotidiano

Melucci destaca que a discussão sobre processos de significações e identidades resgata os processos de significações que subjazem à existência através das experiências cotidianas.

A cada dia, todos os dias, esboçamos gestos rotineiros, movemo-nos ao ritmo de motivações externas ou pessoais, cultivamos memórias e projetamos o futuro. Assim como nós, todos os demais. As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos. (2004, p.13)

As experiências cotidianas, tempos e os espaços sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o *para quê* e o *para quem* de nossas ações e de nossos dizeres; delineiam o que se pode dizer (e não dizer) desses lugares e sugerem modos de dizer e de fazer. Em um mesmo indivíduo, no caso o tutor, se articulam dialeticamente dois lugares sociais, distintos e complementares entre si – o mesmo e o outro. Na dinâmica interativa somos também o(s) nosso(s) outro(s). Papéis sociais e significados se articulam e contrapõem, harmonizam-se e rejeitam-se, configurando-se de modos distintos e semelhantes como sujeitos sociais. Portanto, a

experiência torna-se um processo de construção e reconstrução, um produto gerado mais por relações e representações do que por leis naturais ou casualidades. A vida cotidiana carrega a marca de uma tensão irresolvida. De um lado, o impulso dinâmico para criar o espaço e os conteúdos da experiência; do outro, a necessidade de considerar os limites naturais intrínsecos da experiência. Um antigo símbolo taoísta, um círculo de jade com um furo central, expressa a relação entre plenitude e vazio, bem como representa perfeitamente essa tensão entre o limite e a possibilidade. O furo aberto, o vazio, introduz no existir o espaço de uma pergunta que lhe transcende, mas que, ao mesmo tempo, fica circunscrito pelos limites que a matéria impõe. (MELUCCI, 2004, p.14)

O autor afirma que afirma que o ritmo acelerado da mudança, a multiplicidades de papéis que desempenhamos, o excesso de possibilidades e de mensagens ampliam nossa experiência cognitiva e afetiva, numa medida sem paralelo com qualquer cultura precedente da humanidade. Faltam os pontos de referência que permitiam aos indivíduos e grupos, no passado, construir a continuidade de suas existências. Cada vez mais remota torna-se a possibilidade de responder com segurança à pergunta “quem sou eu?”: nossa presença³⁰ necessita de pontos de apoio, e nossa própria história pessoal às vezes vacila. A busca de uma morada para o eu transforma-se numa vivência obrigatória, e o indivíduo deve construir e reconstruir a própria casa diante das prementes mutações dos eventos e das relações.

Ao elaborar esta Tese, procurou-se seguir os rastros dessa busca na experiência individual e nos fenômenos coletivos contemporâneos, procurando desvendar suas potencialidades e dilemas. Um mundo que vive a complexidade e a diferença não pode fugir da incerteza e exige que os indivíduos saibam moldar-se às necessidades sem alterar a própria essência. Isso explicaria também o porquê da experiência com relação ao *tempo* é tão diversificada. Enquanto o ocidente sempre concebeu o tempo como uma categoria relacionada com o presente, passado e futuro, muitas culturas tribais, por exemplo, não fazem distinção entre eventos *internos e externos*, relacionando a variedade dos tempos à diversidade dos eventos; dessa forma, existem tempos distintos para as diversas experiências.³¹

³⁰ Presença: no texto indica a percepção consciente do momento que está sendo vivido.

³¹ Os índios hopis, segundo Melucci, distinguem entre um tempo que está, o dos objetos, e um tempo que está por manifestar-se, o tempo das experiências subjetivas, dos sentimentos e das emoções. O tempo apresenta-se como uma multiplicidade de eventos, cada qual caracterizado por sua própria dimensão temporal, e é necessária muita habilidade para distinguir entre essa variedade, em que as coisas não ocorrem todas no mesmo plano.

O autor destaca três figuras que representam simbolicamente a dimensão do tempo (as métaforas do tempo) que costumam aparecer na história das culturas, mas que também falam dos diversos modos de vivências exercidas no nosso cotidiano : o círculo, a flecha e o ponto. Com relação ao círculo, o tempo é percebido e vivido como um retornar cíclico de todas as coisas, segundo a lei imposta por um evento primário e atemporal, que se repete nos fenômenos visíveis e então governa seu regular aparecimento e desaparecimento: é o tempo que se origina no mito, como, por exemplo, a história da fundação da tribo; ou o tempo sacro. Portanto, as coisas repetem-se e nada é definitivamente adquirido ou perdido, em analogia com os grandes ciclos da natureza, nos quais essa imagem busca explicitamente inspiração. A evocação da natureza está presente em culturas bem distintas entre si, tanto espacial como temporalmente – daquela chinesa à dos índios da América ou na Idade Média européia – e, reflete a posição privilegiada que todas as culturas tradicionais dispensaram aos ritmos profundos da natureza.

A época moderna, ou seja, o Ocidente da racionalidade técnica, tem imposto a figura da *flecha e do ponto*. Segundo Melucci, esta surge no horizonte histórico como herança judaico-cristã. O cristianismo mantém a imagem cíclica do tempo e introduz também uma idéia diferente: a gênese e o fim do mundo assinalam os limites de um percurso linear. A história do mundo é a história da queda e da salvação. A história da salvação, que se desenrola sobre uma *linha do tempo* cujo sentido mais profundo está no fim do caminho. A figura do círculo é substituída pela flecha, e o tempo, assim, segue um rumo, tem uma finalidade objetiva e fechada que é também o seu fim, ou seja, *o ponto* final que dá sentido a todo o percurso precedente e ilumina as passagens intermediárias. Experimentamos, portanto, um tempo cada vez mais fragmentado, e a figura do ponto representa perfeitamente a percepção de uma sequência descontínua, mista, heterogênea, uma sucessão de momentos temporais muitas vezes desconexos entre si. No entanto, para o autor, não há como descartar também o nosso vínculo com a perspectiva circular do tempo, pois, paradoxalmente, vivemos ainda outros entrelaçamentos entre as dimensões do tempo. Por exemplo, o futuro, o porvir, prepara-se dentro das condições e dos vínculos que o nosso passado constituiu-se. [...] *Portanto, o futuro está contido no passado e dele brota, pelo menos no que tange ao fato de que não podemos apagar o que fomos e nunca poderemos ter todas as possibilidades a nosso dispor* (MELUCCI, 2004, p.23).

Nesse contexto, julga o autor, a figura ideal que melhor representa a dimensão individual do tempo e seus ritmos (internos e externos), é a figura do *espiral*. A figura do espiral aparece em culturas e em tempos bem distintos, dos impérios mesopotâmicos à alquimia medieval. O espiral fala da possibilidade de unir o ciclo e a flecha na rotação ao redor de um ponto: o movimento circular e o impulso para frente são agregados pela necessidade de ancorar-se no centro. O espiral é uma figura fascinante, porque, segundo Melucci, é um desafio aos dilemas do tempo, uma tentativa de dar forma ao desejo mais profundo, que nos anima cada vez que se encontra a pluralidade de dimensões e de movimentos que constituem a experiência temporal: no movimento circular que avança no espaço expressa-se o sonho, demasiado humano, de que fluir também possa ser um conserva-se, conclui o autor:

[...] A linha, mais externa e próxima ao tempo do relógio, alia-se, assim, a experiência do círculo que assinala de modo evidente nossa relação interior com o nosso corpo e com a nossa história pessoal. Quando falamos de nossa vida, não podemos fugir ao círculo que conecta memória e projeto. (MELUCCI, 2004, p. 24)

Refletindo sobre a dimensão do tempo interligado aos desafios do cotidiano discutida nos trabalhos de Melucci (1992, 1996, 1997); Vianna (1999), refere-se à tensão entre imutabilidade e dinamicidade ou à idéia de tensão entre permanência e mudança: permanência como continuidade no tempo, integrando passado, presente e futuro; mudança como construção histórica, implicando ao longo da vida, reajustes e adequações aos diferentes contextos. Para o autor, a permanência de um sujeito no tempo garante sua continuidade ao integrar passado, presente e futuro, articulando-o em uma biografia individual que lhe permite diferenciar-se dos demais. Portanto, a identidade é o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros.

Nessa direção a permanência desempenha um papel estruturador, dá coerência aos acontecimentos da vida do indivíduo e à sua biografia e estabelece uma ponte entre a experiência pessoal e individual.

3.2.2 A Perspectiva de Paul Ricoeur³² e Conceito de Identidade: Mesmice, Ipseidade e alteridade

Paul Ricoeur, na sua obra *Do Texto à Ação*, situa sua trajetória filosófica em três níveis: a) como filosofia reflexiva; b) como fiel à influência da Fenomenologia de Husserl; c) como hermenêutica dessa Fenomenologia. E reafirmando a influência da fenomenologia husserliana, declara que a sua filosofia pretende ser uma variante desta. Para Ricoeur, a grande descoberta da Fenomenologia é o conceito de *intencionalidade*: que consiste na supremacia da consciência *de algo* sobre a consciência de si. O filósofo também opta pelo exercício da reflexão aplicada à objetividade do vivido, do pensado e esforça-se, ao mesmo tempo, por edificar uma hermenêutica restauradora do sentido. Seu projeto traduz uma preocupação epistemológica em unificar e não dissociar a compreensão e a explicação, focalizando-se numa relação dialética entre a construção da identidade pessoal e a perspectiva da identidade narrativa.

Ricoeur (1991, p.140-142), ao desenvolver um processo reflexivo sobre identidade individual e pessoal, afirma que o si-mesmo como um outro é uma reflexão em torno da dialética entre ‘ipseidade’ e ‘mesmice’ e ‘ipseidade’ e ‘alteridade’. Assumir a perspectiva de Ricoeur significa que as concepções de *ipseidade*, *mesmice* e *alteridade* passam a ser fundamentais na formulação do conceito de identidade individual e coletiva na busca pela compreensão sobre o ser tutor hoje. Daí a importância de explicitar tais conceitos nesta Tese.

A identidade é composta da identidade *idem* e da identidade *ipse*. Com relação a identidade *idem* (do latim *idem*: mesmo) é a mesmice do eu, o ser idêntico a si mesmo, o eu constante através do tempo. O termo inglês mencionado pelo autor para a mesmice é *sameness* e o termo em alemão é *Gleichheit*. A *mesmice* está fundamentada na permanência de uma substância imutável, de um substrato, de uma estrutura que o tempo não afeta. Portanto, ela liga-se à permanência do tempo e é um conceito de relação e um conceito de relação e uma relação de relações. Para o autor, a mesmice pode ser distinguida de quatro formas: a) a identidade numérica, onde duas ocorrências não formam duas coisas diferentes, mas “uma única e mesma coisa”. Identidade aqui significa unicidade: o contrário é pluralidade (não uma, mas duas ou

³² Paul Ricoeur nasceu na cidade de Valence, França, em 1913, formando-se nas tradições existencialista e fenomenológica. Ele desenvolve a sua reflexão no campo da teologia, filosofia, além da crítica literária francesa. Em 1948, Ricoeur obteve o posto de professor em Estrasburgo e a partir de 1957 foi professor na Universidade de Paris X.

várias). A esse primeiro componente de noção de identidade ‘conhecer é reconhecer a mesma coisa duas vezes ou n vezes; b) a identidade qualitativa, onde ocorre uma semelhança extrema. Um exemplo dessa mesmice é o fato de pessoas que vestem a mesma roupa, isto é, vestuários semelhantes; c) a continuidade ininterrupta, onde a pessoa é a mesma desde o nascimento até a morte, o carvalho que será sempre carvalho e de um animal que será sempre animal, por exemplo; e d) refere-se a estrutura invariável ou a permanência no tempo de um objeto. Como exemplo, temos o código genético de um indivíduo biológico que estaria permanente presente no tempo cronológico.

Referindo-se à identidade *ipse* (do latim *ipse*: o mesmo pessoalmente, mesmo em pessoa), Ricoeur afirma ser ela compreendida como um processo de construção de identidade reflexiva e narrativa, estruturada dialeticamente pela sua interação com o outro (*alteridade* - do latim *alter*: o outro). Ao contrário da *mesmice*, a *ipseidade* é dinâmica, sujeita a mudanças. Segundo Ricoeur, a questão da *permanência no tempo* liga-se exclusivamente à identidade-*idem*. No entanto, a perspectiva da mesmidade não se torna um ameaça em si, pois a sua perspectiva contribui fortemente para a consolidação de uma organização que permanece invariante ao longo da vida. Toda a problemática da identidade individual e pessoal, reflete o autor: [...] *gira em torno dessa busca de um invariante relacional, dando-lhe significado forte de permanência no tempo* (RICOEUR, 1991, p.143).

A Noção de Caráter, Traços e Signos Distintivos

A predominância da identidade-*idem* não dificulta processos de mudanças na vida. Pois a permanência do tempo, para o autor, dispõe-se de dois modelos de permanência no tempo: *o caráter* e *a palavra considerada*. (RICOEUR, p. 143). Como caráter considera-se os valores assumidos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, como a docência, por exemplo. A *palavra* resulta em um processo de construção de sentidos, representações e significados alicerçados e interligados aos valores assumidos. Portanto, o *caráter* e a *palavra considerada* são fatores interligados entre si. A relação desses dois modelos de permanência no tempo resulta de que a permanência do caráter exprime a problemática do *idem* e do *ipse*, segundo Ricoeur. O caráter designa-se também como um “traço”, “marca” ou um “signo”, compreendido como um “conjunto de disposições duráveis com que reconhecemos uma pessoa”. (p. 146). São elementos

com os quais se pode descrever uma pessoa, pois acumulam a identidade numérica, qualitativa, a continuidade ininterrupta e a permanência no tempo. O caráter na identidade da mesmidade não oferece em si surpresas, não surpreende as outras pessoas com algo inesperado, inacreditável. O caráter é a sedimentação que confere a espécie de permanência no tempo que Ricoeur interpreta como o recobrimento do *ipse* e do *idem*. A noção de caráter une-se à noção de hábito e é o que proporciona a visualização histórica ao caráter, conforme o autor. Cada hábito adquirido e tornado disposição durável constitui um traço, isto é, um signo distintivo com o *que* reconhecemos uma pessoa, identificamo-la novamente como a mesma, não sendo o caráter outra coisa que o conjunto desses signos distintivos; como já comentado anteriormente, é o que nos distingue das outras pessoas, inclusive daquelas que convivem por longos anos, como é o caso de uma família ou das pessoas que trabalham juntas.

No caso dos tutores, por exemplo, podemos perceber algumas particularidades próprias, específicas de cada tutor ao construir o seu próprio processo de “tutoria”; mas também é possível perceber alguns traços em comum na ação de ser tutor mesmo que eles atuem em instituições diferentes, por exemplo, corrigir provas, dar aulas, orientar alunos, entregar avaliações, formas de vestir-se, de comunicar-se, de formular testes e trabalhos e de relacionar-se com os alunos. Portanto, a noção de hábito liga-se ao conjunto das [...] *identificações adquiridas pelas quais o outro entra na composição do mesmo* (RICOEUR, p. 147).

Conclui-se que a identidade de um professor, de uma comunidade escolar, por exemplo, é constituída dessas *identificações-com* valores, normas, ideais, modelos, heróis, nos quais, a comunidade se reconhece. O reconhecer-se *no* contribui para o reconhecer-se *com*. A identificação com figuras docentes manifesta claramente essa alteridade assumida; mas esta já é latente na identificação com os valores que faz com que se ponha uma “causa” acima de sua própria vida; constituindo-se assim num elemento de lealdade, de lealismo, de simetria, incorporando-se aos valores assumidos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, ou seja, o caráter assumido pelo indivíduo transformar-se em fidelidade, portanto, à manutenção de si. Aqui, portanto, os pólos de identidade se compõem.

Ricoeur (1991) estabelece a distinção entre a *identidade de si* e a *identidade do mesmo*. Essa distinção corresponde ao conceito de *palavra mantida* e da *palavra dada* respectivamente. Um modelo de permanência no tempo, diferente daquele do caráter, é o da *palavra mantida* na fidelidade à *palavra dada*. Enquanto a dimensão do caráter de *identificações com* estabelece uma

permanência do tempo relacionado ao *com*, aqui se estabelece uma relação do *quem*. Afirma o autor:

A palavra mantida afirma uma manutenção de si que não se deixa inscrever, como o caráter, na dimensão de alguma coisa em geral, mas unicamente naquela do quem. Uma coisa é a perseveração do caráter; uma outra, é a perseveração da fidelidade à palavra dada”. RICOEUR (1991, p. 148-149)

Na *palavra mantida* estabelece-se uma permanência no tempo, no decurso do qual o indivíduo conserva suas ações e relações; o indivíduo se compromete com os outros indivíduos, com um ideal e mesmo com as questões profissionais. No entanto, esse processo não é exclusivamente fechado estaticamente em si-mesmo, mas é dinâmico. A permanência no tempo estabelece uma relação de reciprocidade, como explica Ricoeur (1991,p,.195): *A manutenção de si é para a pessoa a maneira de se comporta tal que o outro possa contar com ela. Porque alguém conta comigo, eu sou responsável por minhas ações diante do outro.*

A revelação da presença da alteridade na relação da *palavra dada* é muito clara no pensamento do autor: a *palavra dada* está diretamente interligada à dialética da relação entre ipseidade e alteridade. É, nesse sentido, uma constância de ser, de comportar-se e de relacionar-se com o outro e não somente e unicamente consigo mesmo. Isto significa que para o autor, o *opor-se à mesmice do caráter à manutenção de si mesmo na promessa abre um intervalo de sentido.*(RICOEUR, 1991, p. 150). Esse intervalo de sentido abre um espaço, um “meio” de interligação, entre um sentido de ser, entre a mesmice e a ipseidade. Esse espaço é ocupado pela noção de identidade narrativa. O indivíduo narra a sua história, a sua realidade, as suas idéias, as suas *identificações-com*, as características do seu caráter. É através dessa narrativa que o próprio indivíduo se dá a conhecer e se conhece melhor.

A Concepção Narrativa de Identidade Individual

O passo importante em direção a uma concepção narrativa de identidade individual do tutor é dado quando se passa da ação do personagem, ou seja, do fazer ao narrar, do ser o agente da ação à situação de ser personagem da ação. Tomada na perspectiva da identidade do tutor, seria a passagem do desenvolver atividades de tutoria ao narrar sobre a a sua ação. O tutor seria o personagem da sua própria ação; dessa forma, é personagem aquele que faz a ação na narrativa. Assim, a identidade narrativamente compreendida pode ser chamada de identidade do

personagem, pois, ao narrar a sua história, o indivíduo torna-se, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, autor e ator. A pessoa fala de si e ao olhar desde si, ela se vê, se compreende, toma consciência de si. Da correlação entre ação e personagem na narrativa, resulta uma dialética interna ao personagem, e se constitui o intervalo de sentido. É nesse intervalo de sentido que se constitui o espaço de significação e ressignificação da identidade do tutor, onde se confrontam dialeticamente a mesmice e a ipseidade, onde se reconstitui a dinâmica do movimento.

A dialética entre a ipseidade e a alteridade tem uma dimensão fundamental, pois impede a permanência do solipsismo³³ e evita o perigo de uma relação da mesmice e da ipseidade somente consigo próprio. Essa dialética provoca o movimento da relação com outros indivíduos e possibilita ao indivíduo ver-se “do lado de fora”. A dialética entre a ipseidade e a alteridade não se constitui como oposição, mas como desencadeadora de um movimento dinâmico. A identidade narrativa mantém juntas as duas pontas do elo: a permanência do caráter no tempo e da manutenção de si. Portanto, a tarefa da identidade narrativa consiste em pôr em equilíbrio os traços imutáveis que esta deve à ancoragem da história de uma vida em um caráter e os que tendem a dissociar a identidade do si da mesmice do caráter. Ricoeur afirma que *...tornando narrável o caráter, a narrativa restitui-lhe o movimento, abolido nas disposições adquiridas, nas identificações-com sedimentadas.*(RICOEUR, 1991, p. 196)

Detendo-se no processo de construção da identidade do tutor e da sua prática educativa, admite-se que a identidade narrativa exerce um papel muito importante; ela possibilita ao tutor a compreensão da passagem da ação tutorial à caracterização do “ser tutor” no plano individual e coletivo; permitindo assim visualizar a oportunidade do intervalo de sentido como a visualização do espaço entre a permanência do caráter no tempo e a dinâmica da transformação, da mudança. Permite-se também perceber e fortalecer a manutenção de si através da consciência da *palavra dada*.

³³ O indivíduo que vive para si mesmo de forma egoísta, solitário.

CAP. IV: OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

4.1 OS APORTES DA HERMENÊUTICA COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO

Ricoeur nos alertou de que a reflexão fenomenológica e hermenêutica consistem na apropriação do nosso esforço para existir e de nosso desejo de ser, através das obras que dão testemunho desse esforço e desse desejo. A reflexão, para o autor, consiste na possibilidade de entrever o lugar da interpretação no conhecimento de si mesmo. Portanto, o ato de refletir é um exercício aplicado à objetividade do vivido, do pensado, ou seja, uma hermenêutica restauradora do sentido, em que as categorias de apropriação do sentido, da autonomia do texto e da autocompreensão perante o texto são essenciais. Seu projeto tem uma preocupação epistemológica que traduz-se em unificar e não dissociar a compreensão e a explicação. *A hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos.* (RICOEUR, 1983, p. 17).

Para Ricoeur (1989), a hermenêutica assume uma dupla tarefa de reconstituir a dinâmica interna do texto e de restituir a capacidade da obra de projetar-se ao exterior mediante a representação de um mundo habitável. A tarefa é, pois, buscar o texto em si-mesmo, entendendo-se que falar em uma dinâmica interna do texto significa descobrir o sentido nele presente, compreendido como produtor de significado.

Para compreender e interpretar o significado do texto, Ricoeur (1983, p. 44), elucida a importância da noção do texto e sua relação com a historicidade da experiência humana, propondo a organização de cinco temas básicos: a efetuação da linguagem como discurso; a efetuação do discurso como obra estruturada; a relação da fala com a escrita no discurso e nas obras de discurso; a obra de discurso como projeção de um mundo e o discurso e a obra de discurso como mediação da compreensão de si. Segundo o autor, todos esses traços, tomados conjuntamente, constituem-se os critérios da textualidade numa perspectiva dialética entre a linguagem como discurso e a relação entre fala e escrita.

Do ponto de vista da linguagem como discurso, Ricoeur afirma que o discurso se dá como evento: algo acontece quando alguém fala. Dizer que o discurso é um evento, para o autor, é dizer, antes de tudo, afirmar que o discurso é realizado temporalmente e no presente. O evento

consiste no fato de alguém falar, de alguém se exprimir tomando a palavra. O discurso é evento também enquanto que os signos da linguagem só remetem a outros signos, no interior do mesmo sistema, e fazem com que a língua não possua mais mundo, como não possui tempo e subjetividade. O discurso é sempre discurso a respeito de algo: refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar. O evento é a vinda à linguagem de um mundo mediante o discurso. O que se pretende compreender não é o evento em si, mas a sua significação que permanece.

Conforme o autor, o discurso: a) sempre se realiza temporalmente e em algum presente; b) remete a quem o pronuncia, pois a instância do discurso é auto-referencial; c) é sempre acerca de algo e se refere a um mundo que pretende descrever, expressar ou representar e nele se atualiza a força simbólica da linguagem; d) só o discurso tem um interlocutor ao qual está dirigido. A linguagem escrita (o escrito) conserva o discurso e o converte em arquivo disponível para a memória individual e coletiva.

Todo discurso e, conseqüentemente, toda linguagem escrita manifesta no formato de texto, mensagens, etc., está vinculado ao mundo, está diretamente correlacionado com a existência do indivíduo. A linguagem escrita não deixa de ser uma questão ontológica, relacionada com a própria existência do ser. Portanto, as narrativas de um texto ou mensagem, relacionadas à práxis do ser tutor, por exemplo, proporciona atos de significações, por tratar-se de um discurso manifesto através de múltiplas existencialidades entre o si mesmo e o outro.

O discurso como obra é a submissão da própria obra a uma forma de codificação que se aplica a própria composição e faz com que o discurso seja um relato, um poema, um ensaio, um texto, uma mensagem, etc. É essa codificação que é conhecida, segundo Ricoeur, como gênero literário. Em outros termos, compete a uma obra situar-se dentro de um gênero literário. Enfim, uma obra recebe uma configuração única, que a assimila a um indivíduo e se chama de estilo. Dessa forma, o discurso se torna o objeto de uma práxis. *A práxis é a atividade considerada diante de um contexto complexo, e, especialmente, com as condições sociais que lhe dão significação num mundo efetivamente vivido.* (RICOEUR, 1983, p. 50)

O texto escrito e narrado, segundo o autor, é um texto regido pela intencionalidade, ou um “visar às coisas”, aplicando-se à realidade, exprimindo o mundo. Interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto. Compreender-se é um ato de responder dialeticamente ao ser em situação, como sendo a projeção dos possíveis e mais adequados às

situações onde nos encontramos. Para Ricoeur, o que deve ser interpretado, num texto, é a proposição de mundo, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um dos meus possíveis mais próprios. *É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a este texto único.* (RICOEUR, 1983, p. 56)

Os aspectos antes mencionados, vistos num conjunto, constituem o discurso como um acontecimento que se atualiza na linguagem e na escrita. Ricoeur (1989, p.186-191), desdobra a perspectiva da explicação em quatro dimensões: na primeira, o acontecimento aparece e desaparece. Em síntese, o que se escreve, o que se inscreve, é o noema do dizer, é a significação do acontecimento da fala. O indivíduo só registra o acontecimento se este estiver “repleto”, “grávido” de sentido. O acontecimento com sentido e que se transforma em discurso, em texto de fala, se torna atemporal, mesmo sendo temporal, pois ultrapassa o tempo do acontecimento. O ato de falar segue uma hierarquia ordenada: a) o ato de falar; b) o que se faz ao falar; c) o que se faz pelo fato de falar.

Como segunda dimensão, Ricoeur aponta que somente a significação resgata a significação, sem a contribuição física e psicológica do autor. A interpretação é o único remédio para uma eventual fragilidade do texto que o autor já não pode salvar. É a significação que se constitui na interpretação que resgata a própria significação imbuída no texto. Por outro lado, pode-se dizer que a significação que o texto tem para o leitor é que resgata o significado do texto. Entretanto, o texto tem uma significação própria e existe por si só, mesmo quando o leitor não encontra o sentido do texto.

Na terceira dimensão, pode-se entender que o acontecimento é superado pela significação. O discurso é o que se refere ao mundo, a um mundo. O acontecimento passa a ter significado menor do que a significação que se dá ao acontecimento. E a linguagem, o texto, estabelece a relação entre o ser humano e o mundo.

A quarta dimensão, proposta por Ricoeur, destaca que o discurso escapa aos limites do face-a-face. No discurso já não há ouvinte visível. O discurso escapa ao caráter momentâneo do acontecimento, aos constrangimentos vividos pelo autor e à estreiteza da referência ostensiva. Uma ação importante desenvolve significados que podem ser atualizados ou satisfeitos em situações distintas daquelas que ocorre a ação. O significado de um acontecimento importante excede, ultrapassa, transcende as condições sociais de sua produção e pode ser representado em novos contextos sociais. Sua importância consiste na sua pertinência duradoura e na sua

pertinência onitemporal. O texto pleno de sentido, a narração grávida de vida e de sentido, é uma obra aberta. Ela abre a perspectiva para frente, ela possibilita uma prospecção e retrospecto continuamente e dialeticamente.

A opção pela investigação fenomenológica, discutida no capítulo anterior, levou-me, ao longo de todo o trabalho, a assumir uma postura de flexibilidade e revisões constantes quanto aos princípios que fundamentam essa pesquisa qualitativa, conforme coloca Forghieri (2004). Essas revisões concentraram-se principalmente em torno de dois pólos, conforme também são expressas em Moraes (1991, p. 46-51), que são: o pólo teórico (referente à fundamentação teórica) e o pólo instrumental (referente aos aspectos metodológicos utilizados na pesquisa). Esses pólos constituem-se em um bom referencial para explicitar os meus esforços e preocupações em garantir a qualidade dessa investigação.

4.1.1 Em Relação ao Pólo Teórico – Estabelecendo as Unidades de Significado

Minhas reflexões em relação ao *pólo teórico* giraram em torno da interpretação (procedimento hermenêutico-fenomenológico) das informações apreendidas sobre os dados analisados. Nesse sentido, as opções sempre foram pela utilização de um quadro de referência teórica compreensivo com todas as implicações que isso traz para a análise das informações coletadas, assim como para a forma de comunicar os resultados da pesquisa. Esse procedimento hermenêutico-fenomenológico implicou em construir a fundamentação teórica a partir das vivências com os sujeitos da pesquisa, das entrevistas, dos fóruns de discussões, dos encontros sistemáticos com os tutores, das visitas aos núcleos e pólos de Educação a Distância das universidades envolvidas.

Abstraindo toda a complexidade da Fenomenologia, pode-se resumir o método fenomenológico nos seguintes tópicos: 1) uma metodologia baseada numa atitude e postura de vida; 2) análise dos fenômenos como se dão à consciências dos sujeitos; 3) uma análise descritiva das vivências desses sujeitos; 4) o conhecimento que tem como base as essências/categorizações (significações, intencionalidades) e 5) fundamento de todas as ciências, pois busca a razão de ser do fenômeno.

O método na investigação fenomenológica-hermenêutica não pode ser entendido como uma sequência ordenada de passos, como um procedimento canônico, mas há um caminho a ser

trilhado. Não se trata, entretanto, de um caminho suave, contínuo ou linear. Tampouco o método confere a certeza de conduzir a um objetivo pré-determinado. Fazer pesquisa numa abordagem fenomenológica consiste em delinear o caminho durante a caminhada, em saber conviver com a insegurança de uma pesquisa aberta para modificações no próprio curso de sua realização (MORAES, 1991, p.38). Nesse sentido, o pesquisador assume uma postura de “desbravador”, que visa à compreensão que só pode ser atingida de forma gradual e nunca definitiva. Investigar implica, pois, num retorno permanente aos mesmos fenômenos para um aprofundamento cada vez maior. Nesse esforço de chegar às essências e conseguir explicitar cada vez melhor as camadas de sentido mais originárias, como colocam Martins e Bicudo (1983), a pesquisa fenomenológica enfrenta um paradoxo. Para atingir novos níveis de compreensão, é preciso ter uma compreensão global inicial de determinada camada. Assim, ao mesmo tempo em que o pesquisador foge de pressupostos em sua investigação dos fenômenos, necessita, entretanto, de uma idéia geral em relação ao que olhar e a como olhar o fenômeno. O círculo hermenêutico propicia o desvelamento gradual e progressivo de novas camadas veladas, conduzindo a uma compreensão cada vez mais profundada do fenômeno. Como assinala Bicudo (2000), ao conduzir uma pesquisa de abordagem fenomenológica, o pesquisador não busca única e exclusivamente um método, mas sim uma *clareza teórica* para aquilo que quer compreender.

Em sua especificidade metodológica distinguem-se três momentos da investigação fenomenológica-hermenêutica. O primeiro consiste num olhar atento para o fenômeno, procurando percebê-lo em sua totalidade. Nesse momento procura-se vislumbrar alguma luz que o ser lança, a partir da sua presença, sobre o que ainda se apresenta velado. O segundo momento consiste em descrever o fenômeno sob investigação sem, entretanto, deixar-se levar pelas crenças e preconceitos. É um esforço de captar o fenômeno puro, tal qual se manifesta ao sujeito sem a interferência de pressupostos, teorias ou crenças. É descrevê-lo à luz da redução fenomenológica. Finalmente o último momento, consiste em um mergulho nos aspectos essenciais do fenômeno. Tudo isso, ocorre e se repete em ciclos ou círculos, que cada vez lançam mais luz sobre o fenômeno, desvelando gradualmente, o que se encontra velado e ampliando o campo de atuação do ser. O movimento da compreensão é circular. (MORAES, 1991, p. 40).

Para Forghieri (2004), o método fenomenológico em geral consiste nos seguintes passos:

1º Passo – Retomar as obras cujas enunciações foram elaboradas previamente e delas fazer cuidadosa revisão a fim de selecionar aquelas que se julgue pertinentes para um levantamento de características básicas do problema investigado.

2º Passo – Procurar articular os enunciados acima referidos e explicitá-los de acordo com o texto de seus autores e o modo como o pesquisador vai compreendendo, revendo-os e, paralelamente, relacionando-os às suas próprias vivências e à de outras pessoas, tentando verificar os aspectos invariáveis desta e as suas variações na concretude (espaço e tempo) do existir humano.

3º Passo – Com subsídios obtidos na etapa anterior e através da identificação de aspectos invariáveis, vai se chegando ao levantamento de características básicas do problema investigado, enunciando e retornando às etapas anteriores, sempre que se percebe ser isto necessário, até chegar a uma enunciação final.

No primeiro passo, há a preponderância de estudos e reflexões; nos dois seguintes ocorre um processo inter-relacionado de envolvimento, vivência e intuição ou de distanciamento, reflexão e enunciação de idéias, com predomínio ora de uma, ora de outra dessas maneiras de atuar. Para a autora, embora apresentados separadamente cada um dos passos para facilitar a sua descrição, é importante ressaltar que esses vão ocorrendo de forma inter-relacionada, em um processo de avanços e retrocessos cujo objetivo é alcançar o melhor esclarecimento possível, tanto das enunciações dos autores nas quais se fundamenta o enfoque, como as do próprio pesquisador.

O pesquisador qualitativo-fenomenólogo busca retomar a experiência vivida com os sujeitos nos movimentos de uma síntese de identificação, já que também viveu a intencionalidade dos objetos de sua pesquisa. Suas interpretações têm, imediatamente, fundamento nas percepções do todo que se dá em sua pesquisa de campo, permitindo-lhe, assim, delimitar os *núcleos de significado* que deram propriedade a esse todo.

Delimitar esses núcleos, porém, não significa *escolher* situações ao acaso, mas considerá-los a partir das manifestações dos sujeitos, que oferecem nuances do sentido do todo. O núcleo de significado não tem existência natural e só se caracteriza nos movimentos de interpretação do pesquisador como pólo de convergência de falas, gestos, fisionomias, compreensões intersubjetivadas, entre outros atos de expressão. O núcleo (e seus significados) é o que move o

sentido, constitui o todo e é subjacente à experiência dos sujeitos pesquisados, segundo a compreensão do pesquisador que se empreende de sua interrogação (BICUDO, 2000, p. 143).

Ao tomar os dados para a análise, o pesquisador vê emergir essa *unidade nuclear* onde os significados atribuídos pelos sujeitos, no momento original da experiência vivida, expressam o todo percebido num foco peculiar que o pesquisador está considerando.

Os dados para análise, considerados numa abordagem fenomenológica, são as descrições dos sujeitos, aquilo que nos permite compreender inteligivelmente o seu pensar. Essa compreensão é pretendida para que se possa desocultar as idéias articuladas nos discursos expressos, que não devem ser tomados como fatos interpostos entre o pesquisador e seus sujeitos; de outra forma, na ocasião das análises eles são tomados como ligações originais das situações vividas e contituídas pelos sujeitos envolvidos.

Para tanto, é necessária uma leitura cuidadosa dos dados que permita ao pesquisador extrair os aspectos que o impressionam, dentro de seu campo perceptivo iluminado por sua interrogação e que despontam como evidências da experiência vivida. Esses aspectos, das situações vividas pelos sujeitos e percebidas pelo pesquisador, vêm a se constituir nas *unidades significativas* para as suas análises (BICUDO, 2000, p. 145).

Segundo a autora, uma *unidade de significado assim* constituída, é uma convergência de atos intervenientes, remetendo uns aos outros, não sendo cabível tomá-los numa linearização. Sua delimitação pelo pesquisador não é um resumo de dados, mas apenas propriedade desse pesquisador enquanto a percepção dessa unidade atende à sua perspectiva, ancorada nele próprio quando personifica a história de sua interrogação e no diálogo que estabelece com seus pares, outros pesquisadores de grupo de pesquisa e autores de textos relevantes para o tema pesquisado. Tal delimitação pode não ter a mesma conotação para outro pesquisador: ela não se dirige a uma categoria universalizável, apenas explicita uma compreensão assumida na perspectiva do olhar do pesquisador, que não é única, visto que pertence ao horizonte³⁴ de possibilidades abertos à compreensão. Do mesmo modo, no conjunto das descrições dos dados, nenhum objeto se apresenta isolado, mas sempre pertinente a um horizonte existencial da pesquisa, onde o pesquisador estava presente quando da realização de suas atividades, percebendo as situações vividas e o ambiente em que elas se deram (BICUDO, 2000, p. 145).

³⁴ Horizonte é usado aqui como a espacialidade que se prolonga até onde a compreensão do olhar alcança, e que estende à medida que a compreensão abrange “coisas”, apropriando-se mais do mundo .

Segundo GIORGI (1978), esta análise presta-se especialmente para o tratamento de dados qualitativos obtidos através de entrevistas, as quais, de antemão, devem ser gravadas e transcritas literalmente.

Na perspectiva apontada pelos autores aqui referidos, ao proceder ao tratamento dos dados coletados durante a pesquisa que constitui esta Tese, percebemos que o sentido do *todo* se impôs nas descrições das ações dos sujeitos, levando-nos a considerá-las em um conjunto de significados articulados. Esses conjuntos conduziram à idéia das *Unidades de Significados*, concebida e utilizada como uma possibilidade metodológica no quadro de referências teóricas da pesquisa qualitativa.

4.1.2 Em Relação ao Pólo Instrumental – As Entrevistas Fenomenológicas

Em função do método fenomenológico, para a análise das informações individuais e coletivas, optou-se basicamente pela *Entrevista Fenomenológica*, que consistiu em entrevistas dialógicas, semi-estruturadas, gravadas e transcritas, realizadas com tutores, professores, alunos e coordenadores, nas quais se pretendeu compreender a os significados por eles atribuídos ao ser tutor hoje. Composta por questões norteadoras explícitas e implícitas sobre o problema de investigação, a entrevista deixou os depoentes com total liberdade de expressar as suas vivências.

O fato de gravá-las garantiu a fidedignidade de seu conteúdo. Adotando o pressuposto de Carvalho (1987, p. 7) de que a entrevista fenomenológica se dá “*sob a forma de existência situada no encontro*”, foi apresentada a todos os entrevistados uma síntese de suas falas, de modo a que pudessem confirmar as experiências narradas.

As entrevistas foram agendadas com antecedência, estabelecendo-se local e hora e atenderam ao seguinte roteiro:

| ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA | |
|--|---|
| 1. Dados de Identificação: | Nome *, Formação, Atuação Profissional, Tempo de Atuação. |
| 2. Perguntas norteadoras da entrevista (explícita) | <p>- Para tutores: O que significa ‘ser tutor’ na sua trajetória de vida?</p> <p>- Para professores/coordenadores/alunos: Na sua concepção como professor e/ou coordenador e/ou acadêmico, o que significa ser tutor ? Quais são as suas percepções sobre o movimento (ação) do tutor na EAD, hoje.</p> <p>. Objetivo: Compreender as vivências e experiências dos sujeitos a partir das representações e significados quanto ao ser-tutor;</p> |
| 3. Questões Norteadoras Implícitas: | <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o papel do tutor hoje; • Quais foram os aspectos facilitadores e/ou limitadores do ser tutor; • Como ocorre a formação desses tutores. <p>Objetivo: Compreender as relações entre o ser tutor e suas possíveis implicações nos processos educativos implícitos.</p> |
| 4. Outros tópicos que possam surgir no decorrer do processo e que devam ser compartilhados pela sua implicação com a pesquisa | |
| 5. Avaliação da entrevista | <p>Por parte do participante</p> <p>Por parte do entrevistador</p> |

Os passos para a análise das informações das entrevistas, obedeceram ao método proposto por GIORGI³⁵ (1985), COMIOTTO³⁶ (1992):

* Na análise dos dados, os entrevistados serão identificados pelas iniciais dos seus respectivos nomes e sobrenomes.

³⁵ Amedeo Giorgi foi professor visitante, por períodos curtos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1985 e 1986, e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) em 1988. Ainda em 1988, participou de um Simpósio sobre “Variações no tratamento analítico de depoimentos na pesquisa qualitativa” na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Giorgi, 1989). A vinda de Giorgi para o Brasil foi importante na consolidação do núcleo de estudos em Psicologia Fenomenológica do Programa de Pós-Graduação

Coletas de Informações Verbais: É a coleta de dados propriamente dita, através de entrevistas gravadas e transcritas ou respostas de questionários aplicados.

A Busca do Sentido do Todo: Ouvir várias vezes a descrição da experiência narrada pelo entrevistado. Ler e reler o texto até se captar o sentido do fenômeno como um todo e poder expressá-lo.

A Discriminação das Unidades de Significado: Essa fragmentação tem como objetivo a impregnação do pesquisador pelo fenômeno, visando a captação das essências do mesmo. A divisão do texto em unidades de significados é realizada utilizando-se como critérios de divisão das unidades, uma perspectiva psicopedagógica. A unidade de significado é numerada em ordem crescente e discriminada no próprio texto com um travessão (/) ou separada do texto com um ou dois toques do teclado “enter” quando se percebe uma mudança no sentido da situação descrita pelo sujeito pesquisado. Nesta etapa a linguagem do sujeito é mantida sem qualquer alteração.

A Transformação das Unidades de Significado em Linguagem do Pesquisador: Esse ponto tem o intuito de constituir o objeto da pesquisa, mantendo-o ligado ao foco pesquisado. Nessa etapa são feitas as transformações da linguagem diária do sujeito em linguagem científica, mantendo-se sempre a ênfase no fenômeno que está sendo pesquisado: é o processo de reflexão intuitiva. Portanto, essa etapa é basicamente interpretativa, originando uma leitura de cunho científico, hermenêutico e fenomenológico. Isso é feito através de um processo de reflexão imaginativa, embora com certa distância entre a especificidade da situação concreta e as dimensões do ser tutor mais gerais evocadas pela análise. O objetivo do método, porém é atingir a essência através das expressões concretas narradas pelos sujeitos envolvidos, ou seja, suas histórias de vidas como ser tutor. Essas transformações são necessárias porque o sujeito expressa realidades múltiplas, muitas vezes de maneira obscura e, conseqüentemente, para compreender os significados é preciso elucidar os aspectos de seu discurso com profundidade.

Síntese das Unidades de Significado: Constitui-se em uma descrição harmoniosa e consistente das entrevistas, para evidenciar, ou seja, mostrar a essência do fenômeno vivido pelos sujeitos. Unidades de significados serão sintetizadas de tal forma a valorizar a essência do fenômeno. Sintetizar é integrar os “insights” contidos nas unidades de significados transformadas

em Psicologia da UFRGS. Em 1970, Giorgi escreveu seu mais importante livro *Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica*, traduzido para o português em 1978 por Riva S. Schwartzman.

³⁶ Profa. Dra. Miriam S. Comiotto. A professora Comiotto lecionou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), durante muitos anos, na linha de pesquisa “Desenvolvimento Humano e Educação”, com foco na Fenomenologia. Atualmente, reside em Porto Alegre RS.

em uma descrição consistente com uma estrutura do ser tutor. Nessa síntese todas as unidades de significado devem ser levadas em consideração.

O Encontro das Dimensões Fenomenológicas: São elementos significativos em que se deixou aflorar a essência do fenômeno dos participantes a partir do foco da investigação que se pretendeu abordar. Esses aspectos emergem a partir da própria redução fenomenológica, abstraindo tudo aquilo que faz parte do fenômeno até chegar a sua essência. Através das dimensões, as categorias se revelam.

4.2 OS SUJEITOS DEPOENTES

O grupo de 23 depoentes envolvidos nesta pesquisa incluiu: uma *diretora de um sindicato* de professores do Rio Grande do Sul, responsável pelas discussões sobre educação a distância; dois grupos *de tutores e de professores e coordenadores, ligados respectivamente às duas instituições* de ensino superior – uma pública e uma privada - que trabalham com cursos de graduação em Pedagogia a Distância no Rio Grande do Sul, *e um grupo de alunas concluintes* de curso de Pedagogia a Distância 2007, conforme o quadro a seguir:

| Sujeitos* | Formação | Atuação e tempo de atuação | Instituição |
|-----------|---|---|-------------|
| RTCE | Graduada em Psicologia, mestre e doutoranda em Educação | Professora de EAD – 4 anos de atuação | PRIVADA |
| NS | Licenciada em Ciências e Biologia, mestre e doutoranda em Educação | Professora de EAD – 4 anos de atuação | PRIVADA |
| SFT | Graduado em Sociologia, mestre em Sociologia e doutorando em Educação | Professor e Coordenador de EAD – 4 anos de atuação | PRIVADA |
| GRLP | Graduada em Pedagogia, mestre em Planejamento da Educação | Professora e ex-coordenadora de EAD – 4 anos de atuação | PRIVADA |

* Os sujeitos depoentes serão identificados pela composição das iniciais dos seus respectivos nomes originais.

| | | | |
|------|---|---|---------|
| NGB | Licenciada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e Formação para EAD | Tutora – 3 anos de atuação | PRIVADA |
| LPS | Graduação em Pedagogia, especialista em EAD e mestranda em Educação | Tutora – 2 anos de atuação | PRIVADA |
| RBR | Graduada em Direito, especialista em Gestão da Educação e Formação para EAD | Tutora – 6 anos de atuação | PRIVADA |
| MS | Graduada em Artes, especialista em Psicopedagogia e Formação para EAD | Tutora – 3 anos de atuação | PRIVADA |
| EJCL | Licenciada em Matemática e especialista em Formação para EAD | Tutora – 3 anos de atuação | PRIVADA |
| HML | Concluinte do curso de Pedagogia a Distância 2007 | Acadêmica – Professora de Ensino Fundamental | PRIVADA |
| NT | Concluinte do curso de Pedagogia a Distância 2007 | Acadêmica – Professora de Ensino Fundamental e EJA | PRIVADA |
| NMSS | Concluinte do curso de Pedagogia a Distância 2007 | Acadêmica - Secretária | PRIVADA |
| MCGM | Concluinte do curso de Pedagogia a Distância 2007 | Acadêmica – Professora de Educação Infantil | PRIVADA |
| RAN | Graduada em Psicologia, mestre em Educação e doutora em Informática na Educação | Coordenadora de curso em EAD – 12 anos de atuação na área de educação a distância | PÚBLICA |
| GC | Graduada em Pedagogia/Supervisão | Tutora – 1 ano de atuação | PÚBLICA |

| | | | |
|-------------------------|--|--|-----------|
| | Escolar | | |
| RES | Licenciada em Educação Física, especialista em Psicomotricidade | Tutora – 1 ano de atuação | PÚBLICA |
| CDL | Licenciada em Letras/Português | Tutora – 1 ano de atuação | PÚBLICA |
| TFS | Graduada em Pedagogia, cursando especialização em Gestão Escolar | Tutora – 1 ano de atuação | PÚBLICA |
| SBC | Graduada em Psicologia, mestre em Saúde Coletiva, Licencianda em Psicologia | Tutora – 2 anos | PÚBLICA |
| MKLZ | Licenciada em Pedagogia, especialista em Informática na Educação, mestranda em Informática na Educação | Coordenadora da Tutoria – 2 anos | PÚBLICA |
| SR | Graduada em Psicologia, mestre em Educação | Tutora – 5 anos de atuação | PÚBLICA |
| FSH | Graduada em Psicologia, mestre em Psicologia | Tutora – 4 anos de atuação | PÚBLICA |
| CMF ³⁷ | Bacharel em Direito e Licenciada em Letras | Professora, Diretora, Conselheira e Representante de EAD | SINDICATO |
| Total: 23 Participantes | | | |

Quadro 2: Participantes das Entrevistas

³⁷ Em função das categorias e suas respectivas dimensões emergidas, sentiu-se necessidade também de buscar a opinião de um sindicato representativo no Rio G. do Sul, sobre as perspectivas presentes e futuras referentes ao papel do tutor. Esta manifestação também foi endossada pelos participantes do V Congresso Internacional de Educação, ocorrido nos dias 20 a 22 de Agosto de 2007. Na ocasião, foi apresentado em forma de comunicação oral o referido Projeto de Tese.

4.3 CONFIGURANDO OS SUJEITOS DEPOENTES E O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) PRIVADA

A configuração do grupo de sujeitos da IES privada foi estabelecida basicamente em dois momentos: a) nos encontros sistemáticos com tutores e professores do curso de Pedagogia a Distância, ocorridos nos anos de 2005 e 2006; b) realização de entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas com tutores, professores, alunas formandas em Pedagogia a Distância e coordenação do referido curso.

4.3.1 Dos Encontros Sistemáticos

Os encontros ocorridos em 2005 e 2006, foram propostos pelo Núcleo de Educação a Distância da IES como espaço de discussão sobre o papel do tutor, proporcionando um ambiente de reflexão e integração entre os tutores e professores de diferentes pólos, promovendo o compartilhamento das experiências dos tutores entre si, visando a resolução de algumas dificuldades encontradas no percurso da tutoria.

O Público alvo desta atividade, foi constituído por tutores, coordenadores de pólos e professores que atuavam no Módulo em vigência por ocasião dos encontros.

Os objetivos traçados foram³⁸:

- Promover um espaço de escuta dos tutores, para que estes possam explicitar suas dificuldades e suas angústias, bem como buscar o apoio no próprio grupo, proporcionando o bem-estar dos mesmos e a promoção da saúde mental destes; Possibilitar a troca de experiências entre os integrantes do grupo e a interação dos mesmos considerando as suas individualidades, proporcionando, dessa forma, que cada tutor possa colocar-se no lugar do outro, buscando sempre manter uma comunicação ativa, ou seja criadora;
- Melhorar a comunicação entre o grupo de trabalho;
- Construção da identidade do tutor na instituição, levando em consideração as suas individualidades e a de seu âmbito de atuação.

A operacionalização dessa atividade foi realizada da seguinte forma:

³⁸ ERBS, Rita Tatiana C. e BELLEI, Fabrício C. *Projeto de Acompanhamento dos Tutores da IES Privada.*, 2005.

- Encontros específicos com os tutores, professores e coordenadores;
- Os encontros foram realizados inicialmente nos pólos dos tutores, realizados com dois ou mais pólos em conjunto;
- Foi apresentada aos tutores justificativa para a realização dessa atividade, com o objetivo de esclarecer a proposta de investigação e os assuntos a serem abordados nos encontros;
- A cada encontro, realizou-se o registro do que foi discutido em grupo, sendo encaminhado ao Núcleo de Educação a Distância, para avaliação de novas propostas ou procedimentos.

4.3.2 Os sujeitos das Entrevistas

A escolha dos coordenadores e professores entrevistados na IES Privada ocorreu em função de contatos pessoais e proximidades profissionais. Quanto às tutoras, procurou-se preferencialmente entrevistar aquelas que atuavam a mais tempo na tutoria na instituição. Em relação aos alunos, optou-se pelos acadêmicos que estão em fase de conclusão de curso e que manifestaram espontaneamente no seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) as suas considerações sobre o papel do tutor e suas relações com os seus respectivos tutores.

As tutoras são todas especialistas em Formação para Educação a Distância (*lato sensu*), com diferentes graduações: duas em Pedagogia, uma em Direito, uma em Matemática e uma em Artes, variando seu tempo de atuação na instituição de dois a cinco anos em tutoria.

Todos os professores possuem título de Mestres, sendo que três deles também são doutorandos em Educação. Suas graduações são: Psicologia, Biologia e Ciências, Pedagogia e Sociologia e têm aproximadamente cinco anos de experiência nos níveis de ensino e gestão em EAD.

As alunas, formandas do curso de Pedagogia a Distância, sendo que duas delas são professoras de Ensino Fundamental, uma de Educação Infantil e uma atua como Secretária de Escola.

4.3.3 O Contexto Institucional da Atuação dos Entrevistados da IES Privada

Para fins de situar o contexto no qual atuam os sujeitos da pesquisa, apresenta-se uma síntese do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância dessa instituição e suas perspectivas quanto ao *ser tutor*.

Conforme o Projeto Político Pedagógico de 2007, o curso proposto resulta da transformação de curso já oferecido desde 2004 pela Instituição, o Curso de Licenciatura em Pedagogia: Habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de educação a distância, adaptado às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006.

O curso de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação a Distância, está alicerçado nos princípios institucionais³⁹ e contribui para a concretização do projeto pedagógico da Instituição, que se apresenta como um referente sinalizador, tanto para os projetos pedagógicos dos vários cursos, quanto para a definição do perfil profissional do egresso desses cursos, conforme Plano de Desenvolvimento Institucional⁴⁰. A educação a distância está sendo utilizada como alternativa metodológica para ampliar os benefícios do ensino presencial, abrangendo um universo maior de professores a serem qualificados.

Os dispositivos legais decorrentes da LDB/1996, tornam importante uma ação rápida na oferta de alternativas de qualidade para a titulação daqueles professores que ainda não têm a devida qualificação, que no caso de nossa região representam um número significativo⁴¹. Assim, a proposta institucional da IES responde à necessidade de formação de um pedagogo em condições de dar conta dessas áreas de atuação, além de estar preparado para atuar em outros níveis de educação: na educação de jovens e adultos, no Ensino Médio Normal, e em cursos de

³⁹ Os princípios que orientam o planejamento e a ação institucional são: Respeito à pessoa em suas dimensões de indivíduo, de cidadão e de membro e usuário da instituição; busca permanente de qualificação das pessoas, da estrutura e dos programas e ações institucionais; sujeição dos interesses particulares aos interesses maiores da instituição; abertura para a inovação científica, tecnológica e cultural; Integração acadêmica, expressa na articulação fecunda das diferentes áreas e formas de conhecimento; inserção simultânea no plano regional, nacional e internacional; busca da melhoria da qualidade de vida nos planos individual, social e ambiental; compromisso comunitário, preservada a autonomia no exercício da missão.

⁴⁰ *Plano de Desenvolvimento Institucional*, aprovado pelo Conselho Universitário em 18 de abril de 2002, através da Resolução 13/02 do CONSUNI.

⁴¹ Dados sobre a Educação Infantil na região de influência da Universidade Privada.

Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos.

Considerando as diretrizes normativas vigentes, a proposta institucional configura-se como uma estratégia, uma modalidade de ensino a serviço da Educação. Desse modo, os cuidados com a estrutura do curso, o currículo, os critérios de avaliação serão os mesmos observados nos cursos convencionais. A decisão pela modalidade de Educação a Distância surge com o intuito de atender a maior demanda de professores, proporcionando uma crescente facilidade de acesso, tempo⁴² e espaço⁴³.

Nesta perspectiva, a IES Privada, no ano de 2002, inicia a sistematização do projeto de um curso que se denomina “Licenciatura em Pedagogia – Educação Básica – Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Educação a Distância”. Mesmo existindo a proposta do curso e estar em construção seu projeto pedagógico, a Licenciatura entra em vigor somente em Maio de 2004, devido às tramitações legais e exigências do Ministério da Educação (MEC).⁴⁴ Durante o período, de 2003 a 2004, os profissionais que atuam no projeto ou os que se agregam à equipe (professores especialistas⁴⁵, tutores e coordenadores de Pólo) reúnem-se, periodicamente, para discutir os assuntos pertinentes à construção do curso. Paralelamente, realiza-se um curso de Pós-Graduação em “Formação para a Educação a Distância”. Nos dias 8 e 20 de dezembro de 2003 a Comissão de Avaliação do MEC visita alguns dos Pólos envolvidos no Projeto. Porém, somente no dia 29 de março de 2004, através da Portaria n.º 792, o MEC credencia o curso de EaD. A Portaria de credenciamento é publicada em 30 de março de 2004, no Diário Oficial da União (DOU): n.º61, p.13.⁴⁶ Para responder a essa demanda inicial, são criados 10 pólos regionais⁴⁷, alguns em dependências da própria universidade, outros em locais cedidos pelas prefeituras dos municípios conveniados. Todos os Pólos estão organizados e apresentam condições efetivas para atender seus estudantes nas demandas próprias do curso, tanto em termos de recursos humanos quanto físicos, tecnológicos e bibliográficos.

⁴² Dentro da proposta de EaD o tempo é flexível, o aluno pode escolher o melhor momento para estudar e o seu tempo em relação à aprendizagem é respeitado.

⁴³ A mesma coisa acontece com o espaço, o aluno pode escolher o melhor lugar para estudar e/ou realizar os encontros dos grupos de estudos.

⁴⁴ CERCATO, Schana C. 2006, p. 49.

⁴⁵ Integrantes do quadro funcional da instituição com experiência de ensino, titulação mínima de pós-graduação em nível de especialização, sujeito responsável pela produção do material didático do curso de Pedagogia na modalidade a distância.

⁴⁶ Idem 13, p. 50

⁴⁷ O 10º município que se agregou ao grupo como Pólo de Educação a Distância foi Terra de Areia em 2005.

Concepções Metodológicas anunciadas no PPP

Conforme o PPP (2007, p.35), coerentemente com as possibilidades oferecidas pela EAD, as ações pedagógicas centram-se na aprendizagem ativa dos alunos:

[...] “utilizando-se de procedimentos que visam à problematização dos assuntos tratados e à assimilação ativa de conhecimentos em relação à prática pedagógica e à organização escolar.

As atividades de ensino desenvolvidas ao longo do Curso têm estreita relação de interdependência com a pesquisa e a extensão, enquanto dimensões da educação superior. Assim, o ponto de partida de todo o trabalho é a identificação e análise do estágio em que se encontra o tema ou problema a ser tratado, e a conclusão do trabalho levará, necessariamente, à intervenção na realidade estudada.

A multidimensionalidade do conhecimento, assumida de forma ampla e integrada, tanto pelos professores do Curso, quanto pelos alunos, permite a superação dos limites impostos pela organização dos cursos por disciplinas, levando a que, ao longo do período, se identifiquem e examinem todos os fatores e variáveis que interferem na qualidade do ensino, atuando sobre eles. A metodologia utilizada propicia o diálogo, desencadeado a partir do respeito aos interesses dos alunos e do estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, estimulando a autonomia de pensamento e a construção de aprendizagens significativas, visando não apenas a aprender a fazer, mas, sobretudo, a aprender a aprender, aprender a ser e aprender a conviver.

As estratégias e práticas pedagógicas selecionadas para cada etapa do Curso buscam favorecer a metacognição, implicando o desenvolvimento das capacidades de abstração e reflexão sobre a aprendizagem realizada. Assim, não basta que um aluno realize com exatidão uma atividade no domínio teórico ou um processo de trabalho. É preciso que ele perceba, conscientemente, os avanços realizados e os explique, no contexto do novo conhecimento produzido. O desenvolvimento da metacognição pode ser entendido como a formação de uma competência transversal, no sentido que atravessa todas as atividades de aprendizagem, em seus níveis crescentes de complexidade e abstração.

São estimuladas, a partir das atividades individuais e grupais, a imaginação e a criatividade dos alunos, na construção de caminhos para a solução de casos e situações-problemas propostos. Parte-se, para isto, de uma metodologia que torne habitual na prática profissional a descrição da realidade ou assunto investigado, a análise e interpretação dos pontos críticos ou cruciais da realidade ou do assunto e o prognóstico da realidade pesquisada, estabelecendo estratégias para intervenção nela ou para compreensão mais ampla dos fatores a ela relacionados. A aprendizagem cooperativa é um dos focos estratégicos do trabalho conjunto de todos os envolvidos no Curso. Tendo presente que “a compreensão é sempre intersubjetiva”⁴⁸, o Curso busca ampliar as possibilidades e a capacidade de interação dos alunos com seus professores, dos alunos entre si e dos alunos com o contexto escolar e social.

Centradas em estratégias de metacognição, as práticas pedagógicas devem contribuir para a construção e reconstrução permanente de conceitos relacionados à educação, ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem, e para a formação de valores, habilidades, competências e objetivos almejados pelo Curso. Para que se efetive tal proposta, o Curso é organizado de forma a que todos os envolvidos possam acompanhar os avanços produzidos, possam avaliá-los com base no potencial identificado, nas lacunas

⁴⁸ FELTES, Heloísa Pedrosa de Moraes. Linguagem hipermediática: horizontes e objetividade entre-parênteses. *Revista Portuguesa de Humanidades*, vol. 5, n. 1/ 2, Braga, 2001.

apresentadas e no processo de aprendizagem realizado, permitindo um trabalho integrado de construção, por parte dos alunos, do compromisso com sua própria formação como profissionais e como cidadãos.

Embora sendo esta uma proposta pedagógica para um curso a distância, é preciso que se tenha presente, tanto na sua organização quanto na execução, que a construção do conhecimento é um processo individual e intrínseco, realizado na interação. As pessoas não aprendem a distância; elas utilizam dados e informações que podem ser obtidos a distância ou presencialmente e, trabalhando com eles, constroem seu conhecimento. Para tanto, as pessoas utilizam processos mentais, que podem se desenvolver de forma diferente em cada um. Se as inteligências são múltiplas, a forma de desenvolvê-las também. Assim sendo, é preciso que os ambientes de ensino a distância considerem as individualidades e que sejam diversificados. É preciso, ainda, que pessoas qualificadas e atentas aos processos de aprendizagem, ritmos e estilos individuais possam apoiar o desenvolvimento de cada aluno.

Em termos operacionais, o Curso é organizado de modo a disponibilizar aos alunos um conjunto de recursos e procedimentos interativos, incluindo-se o apoio dos orientadores acadêmicos, a comunicação com os professores especialistas, seminários e atividades presenciais, grupos de estudo, exercícios com acompanhamento *on-line*, ferramentas tira-dúvida com suporte técnico e pedagógico e acompanhamento e supervisão nas atividades práticas.

O aluno recebe todo o material impresso, referente a cada fase do Curso, nas sessões presenciais. A ele cabe estudar os textos, fazer as leituras indicadas e realizar as atividades recomendadas (exercícios dirigidos, trabalhos escritos, provas, elaboração/execução de projetos de investigação científica) e comunicar-se com o orientador. A comunicação bidirecional entre o aluno e o seu orientador acadêmico, apoiado pela equipe de professores especialistas, ocorre em encontros presenciais e pode ser ampliada por via escrita, por telefone/fax e por Internet.

Espaços e papel da tutoria

Como elemento intermediário no sistema, o tutor tem um papel fundamental no processo educativo, na medida em que, com seu apoio, o aluno toma contato com o material didático do Curso. Na função de tutor, ele tem a responsabilidade de propiciar auxílio e apoio pedagógico no processo de aprendizagem do aluno e de viabilizar oportunidades de contatos entre os alunos, em encontros presenciais e por meio de recursos tecnológicos de comunicação. Ele é responsável, junto com a Coordenação do Pólo, pela organização dos encontros presenciais, cuja metodologia de funcionamento deve possibilitar a socialização de conhecimentos, o intercâmbio de idéias e de produções escritas, o relato de experiências e a indicação de leituras complementares.

Há a previsão de um tutor para cada grupo de até 30 alunos, disponível para atendê-los em horários pré-fixados e para apoiar as comunicações assíncronas e as comunicações síncronas.

Processo de Avaliação

Conforme o PPP (2007, p.38),

[...] “o processo avaliativo integra o processo de formação do professor-aluno permitindo aferir resultados alcançados, diagnosticar lacunas a serem superadas e evidenciar avanços realizados, bem como reorientar os próprios processos do ensinar e do aprender. Em vista disso, a avaliação é processo contínuo e complexo. Tem por objeto investigar, além das competências individuais, também as competências para interagir em grupo. Sendo assim, os instrumentos e mecanismos de avaliação devem incidir sobre a análise de situações educativas complexas e/ou problemas de uma dada realidade.

A avaliação das aprendizagens é feita ao longo de cada etapa do curso, envolvendo as produções do aluno e o processo de desenvolvimento individual, explicitado em diferentes níveis de desempenho, conforme plano dos diferentes módulos. Dentro da perspectiva da avaliação formativa, os instrumentos de avaliação devem propor desafios ao conhecimento do aluno, levando-o a raciocinar para compreender e interpretar o problema proposto. A avaliação das aprendizagens é feita por módulo, envolvendo a produção dos alunos e o seu processo de desenvolvimento individual, conforme planos de cada unidade de estudo.

Pelas características do Curso, a avaliação é realizada de forma contínua e sistemática, tendo como ênfase a formação do aluno, podendo ser mediada pelo orientador acadêmico e pelos ambientes tecnológicos construídos para atender a essas especificidades. Para isso, ela se desenvolve em quatro níveis:

Nível 1 – Acompanhamento ao processo de estudo realizado pelos alunos: Esse nível de avaliação deve permitir aos professores especialistas, com o apoio dos orientadores acadêmicos, analisar como cada um dos alunos consegue acompanhar as abordagens propostas no material didático; como desenvolve as atividades previstas; como busca ampliar seus conhecimentos através das leituras propostas; se busca apoio e interlocução com seus colegas, orientadores e professores; que dificuldades está encontrando em seus estudos, pesquisas e outras tarefas; como está estabelecendo relações entre o conhecimento trabalhado e a prática docente, enfim como realiza seu processo de aprendizagem e o que faz para realizá-lo.

Nível 2 – Auto-avaliação realizada pelos estudantes: O aluno é estimulado a acompanhar seu próprio crescimento e a refletir sobre ele, utilizando-se, para tal, de auto-avaliações sistemáticas, que o ajudarão a perceber, a discutir e a superar suas dificuldades e fracassos. O roteiro para essa auto-avaliação é definido pelo professor-especialista, podendo contar com a participação dos alunos e do orientador acadêmico, em função das especificidades de cada módulo, mas deverá contemplar, no mínimo, os aspectos do nível 1. O nível 2 caracteriza-se especialmente pela ênfase na percepção ou visão do aluno sobre o seu processo de aprendizagem.

Nível 3 - Avaliações individuais presenciais, realizadas nos pólos em diferentes momentos de cada módulo: São realizadas a partir de textos escritos pelos alunos ou de questões que exigirão níveis mais elaborados de pensamento, posicionamento crítico-analítico, sínteses dos conteúdos trabalhados, e estabelecimento de relações complexas, as quais indicarão em que medida cada aluno está conseguindo alcançar os objetivos propostos. Essas avaliações são realizadas ao menos duas vezes ao longo de cada módulo, sendo que a elaboração e a correção dos instrumentos de avaliação são sempre de responsabilidade dos professores do módulo, de acordo com as especificidades de cada etapa do curso e com o andamento das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Nível 4 – Estudos e pesquisas relacionados com o cotidiano escolar e com as questões educacionais e pedagógicas: Estas atividades são propostas pelos professores especialistas e pelos próprios alunos, apresentadas e discutidas em seminários temáticos, que devem oportunizar aos alunos a análise crítico-reflexiva do fazer pedagógico e uma síntese integradora das diferentes áreas estudadas. Este nível de avaliação também contempla a dimensão colaborativa da aprendizagem e, por isso, os estudantes realizam suas atividades, preferencialmente, organizados em grupos de estudo. As orientações para os

estudos, pesquisas e seminários, bem como os critérios de avaliação são estruturados pelos professores especialistas responsáveis pelos módulos.

A integração e interdependência desses níveis e de seus diferentes momentos ao longo do curso, importantes para efetivação de um processo contínuo, formativo e abrangente, permitem a avaliação global dos alunos ao final de cada módulo, com vistas a apoiá-los na superação das lacunas verificadas e a promovê-los ao módulo seguinte. Permitem ainda a verificação do desempenho dos alunos ao final do curso, o qual é traduzido em conceitos, conforme Regimento Geral da Universidade.

Os resultados do Nível 3, realizado presencialmente, assim como os do nível 4, cuja etapa final é presencial, predominarão sobre os dos outros dois níveis. Para tal, os alunos devem atingir no mínimo 60% dos objetivos previstos em cada um dos dois níveis referentes às avaliações presenciais a fim de que sejam considerados na avaliação do módulo os resultados dos dois outros níveis. Os alunos que não atingirem esse mínimo de desempenho em qualquer um dos dois níveis relativos à avaliação presencial são encaminhados para a realização de atividades suplementares, paralelas aos módulos seguintes, com utilização de material de apoio e acompanhamento do professor especialista e do orientador acadêmico. Desenvolvem, ao final de cada período de recuperação assim previsto, novas atividades para avaliação dos resultados. O tempo máximo previsto para conclusão do curso é de 4 anos, prorrogável por mais um ano.

Nos casos de obtenção pelo aluno de conceito 0 (zero), correspondendo à menção Insuficiente, o professor especialista define as atividades a serem refeitas, para que o aluno possa, novamente, em data posterior, submeter-se ao nível 3 ou 4 de avaliação, conforme o caso. Esse procedimento não impede o aluno de se matricular nos módulos seguintes, que são desenvolvidos paralelamente às atividades de recuperação dos módulos anteriores.

Nesta perspectiva, a pretensão do curso de Pedagogia, na modalidade de EAD da IES Privada, é a de trabalhar com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar dos conteúdos, tendo em vista que o fenômeno aprendizagem é um processo que o sujeito desenvolve na relação com outros e com o mundo. Neste sentido, toma-se importante focalizar a mediação como um dos princípios que fundamentam a concepção de EAD da instituição. As estratégias de ensino são concebidas na perspectiva de que aprendizagem do estudante seja mediada por atores (professores, orientadores acadêmicos e colegas de curso) e por recursos didáticos (AVA, guias didáticos etc.).

4.4 CONFIGURANDO OS SUJEITOS DEPOENTES E A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) PÚBLICA

A configuração do grupo de sujeitos da IES Pública ocorreu, em um primeiro momento, a partir das observações e registros do contingente de tutores, professores e estudantes que participaram da disciplina de “Tutoria em EAD” ocorrida no segundo semestre de 2006, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E depois, das entrevistas

individuais e coletivas com tutores e coordenação do curso de Pedagogia a Distância. Foram registradas, igualmente, manifestações dos sujeitos no Fórum *OnLine*. Por isso, julgo conveniente caracterizar a disciplina, pois ela faz parte do contexto institucional em que atuam os sujeitos.

4.4.1 A Disciplina “Tutoria em EAD”

A disciplina reuniu na ocasião, os tutores que atuavam no curso de Pedagogia a Distância da IES Pública, os coordenadores, os professores e estudantes de pós-graduação interessados pela temática. A análise crítica sobre papéis e funções do tutor em cursos a distância era um de seus objetivos básicos.

Durante o percurso da disciplina, fui estabelecendo contatos informais com os tutores, professores, estudantes assim como com a coordenadora do curso de Pedagogia a Distância, procedendo a meus registros pessoais sobre as discussões que emergiam em relação ao papel do tutor, registrando e acompanhando os seus anseios e dilemas. Propus-me, portanto, a ser mais uma espécie de “observador” dentro de sala de aula, do que propriamente um acadêmico, assumindo a postura de *escuta*, de atenção e presença ao que se passava nos encontros, procurando não deter-me no que eu “gostaria de ouvir e ver”, mas no que os próprios tutores tinham a dizer de si quanto aos aspectos formais e informais do ser tutor.

Madalena Freire (1996)⁴⁹, afirma que não fomos educados para o olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modelo autoritário, e em obediência aos pressupostos da Fenomenologia, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. O olhar envolve a *atenção e presença*. A atenção que envolve sintonia consigo mesmo e com o grupo. Concentração do olhar inclui a escuta de *silêncios*. O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral, não ouvimos o que outro fala, mas sim o que eu gostaria de ouvir. Temos o hábito de um olhar e de uma escuta dessintonizados, alienados da realidade do grupo, buscando ver e escutar não o grupo real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia, o grupo “idealizado”.

4.4.2 O Fórum OnLine

Como parte da disciplina, foi também disponibilizado um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pelo ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem).

O ROODA é um ambiente de Educação a Distância, desenvolvido com o objetivo de atender as demandas do corpo docente e discente da IES Pública. O seu acesso disponibilizou-se via Web (Internet). Esse ambiente integra funcionalidades síncronas e assíncronas que possibilitaram o desenvolvimento da disciplina e a comunicação entre os professores, coordenadores, tutores e os estudantes. Como exemplos de funcionalidade do ambiente virtual registram-se: atividades, bate-papo, biblioteca, compromissos, conceitos, configurações, contatos, dados pessoais, diário de bordo, enquete, fórum, lembretes, mural, dentre outros.

No fórum, foi proposta pela coordenadora do curso de Pedagogia a Distância, a possibilidade de se discutir o papel do tutor. As discussões foram importantes na busca pela elucidação quanto às funções e representações acerca do significado do ser tutor. Muitos dos tutores sustentaram a importância do seu trabalho no curso e principalmente de um trabalho de equipe (integração entre tutores, professores e coordenação). Muitos ressaltaram, porém, que visualizam a ‘identidade’ desse tutor como um processo em construção. Portanto, o seu papel ainda não estava totalmente claro, conduzindo os próprios tutores a um [...] *trabalho muito mais de conferência de atividades do que de estímulo ao ensino-aprendizagem* (TUTORA FSH), o que ocasionou algumas dificuldades de entendimento e de definições quanto ao papel do tutor e papel do monitor.

Segundo os tutores, é necessário incentivar mais os encontros entre equipe para trocas de idéias, na busca por uma linha de ação comum, de trabalho interdisciplinar. Para alguns, também é necessário resgatar a função pedagógica e social do tutor, que precisa ser mais explorada. Pois conforme a tutora SBC, [...] *os tutores possuem qualificação para contribuir mais com o processo de aprendizagem dos alunos*. Neste sentido, o tutor RJRO, afirmou que o tutor não pode ser visto somente como um ‘trabalhador braçal’, mas ele também deve ser visto como um ‘trabalhador intelectual’.

⁴⁹ FREIRE, M. (et al.) Observação, registro, reflexão. Instrumentos Pedagógicos. SP: Espaço Pedagógico, 1996, p. 10-11

Muitos tutores afirmaram também da importância do trabalho do tutor no curso de Pedagogia a Distância, como uma busca pela quebra (rompimento) com o paradigma tradicional, [...] *onde os professores estão acostumados a ‘ensinar’ e os alunos esperam que se faça o mesmo.* (TUTORA MKLZ).

Os tutores expressaram no fórum, a importância da manutenção dos encontros presenciais para exporem suas angústias, seus relacionamentos com os cursistas, com os professores, falar de sua prática diária e semanal [...], *com o intuito de trocar experiências e construirmos uma rede entre os tutores, uma rede ancorada pelo respeito, amizade, solidariedade e união* (TUTOR RJRO).

Para a tutora SR, como o curso é novo, todos que compõem esse universo (alunos, professores e tutores),

[...] estão ainda se adaptando e descobrindo coisas novas, novas formas de se comunicar, de aprender, de interagir e atuar. (...) Devemos estar sempre pensando em nossas atividades, no que fazemos, como fazemos e como poderíamos melhorar e discutindo sobre elas com os colegas e professores.

Outras questões específicas foram apontadas pelos participantes do fórum, no entanto, serão exploradas com uma maior profundidade no Capítulo V dessa Tese, intitulado de “As Compreensões Alcançadas”.

4.4.3 As Entrevistas Realizadas com os Tutores da IES Pública

Foram entrevistadas oito tutoras e a coordenadora do curso de Pedagogia a Distância, sendo que uma das tutoras é a coordenadora responsável pela tutoria do referido curso. Os cursos de graduação das tutoras são: 1) Licenciatura Plena em Pedagogia/ Supervisão Escolar; 2) Licenciatura Plena em Educação Física, Pós-Graduada em Psicomotricidade e Ergonomia; 3) Licenciatura Plena em Letras; 4) Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós-Graduada em Gestão Escolar; 5) Graduada em Psicologia (Formação de Psicólogo), mestre em Saúde Coletiva e licencianda em Psicologia; 6) Licenciatura Plena em Pedagogia, especialista em Informática na Educação e mestranda em Informática na Educação; 7) Bacharel em Psicologia, mestre em Educação, atuando também como tutora em outra instituição de ensino superior; 8) Graduada em Psicologia, mestre em Psicologia e também atuando como tutora em outra instituição de ensino.

A coordenadora do curso é graduada em Psicologia, mestre em Educação e doutora em Informática na Educação.

O tempo de atuação das entrevistadas varia de seis meses a doze anos de experiência em tutoria. A escolha das tutoras deu-se por aproximação pessoal durante o curso de Tutoria em EAD e uma maior proximidade geográfica do autor com os pólos de Porto Alegre, São Leopoldo e Sapiranga.

Apresento a seguir, para fins de contextualização do estudo, excertos do Projeto Político e Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância dessa universidade.

4.4.4 O Contexto Institucional da Atuação dos Entrevistados da IES Pública

Conforme Nevado, Carvalho e Bordas (2006), a proposta do Curso a Distância – Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental para professores em exercício, tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura (Res. CNE 01/2002), os Referenciais de Qualidade da SEED para Cursos a Distância e orienta-se pela proposta de Diretrizes, apresentada pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia - SESu/MEC, incorporada no documento elaborado pelo FORUMDIR, encaminhado em maio de 2004 ao CNE.

[...] “Entendemos que o ponto de partida para a formação do profissional da educação, nas diferentes etapas, é a compreensão da dinâmica social e da rede de relações que a cria e sustenta, assim como do espaço que nela ocupa a educação. Isto significa compreender e, portanto, ser capaz de explicitar através da prática docente, o próprio processo de construção da vida humana que não é distinto daquele de transformação do mundo do trabalho. Implicação imediata de tal compreensão é perceber que tratar a pedagogia como ação mediadora da sociedade, como um campo de confluência do conhecimento científico e como profissão, é tratar do próprio processo de realização humana.

Tal formação implica o desenvolvimento permanente e continuado da pessoa como ser cultural e político, num processo de construção de conhecimentos e da própria identidade profissional. Daí a importância e a necessidade de serem oferecidos aos professores programas consistentes, atualizados e inovadores, quer se trate de sua formação inicial regular quer da formação em serviço. A exigência desse processo contínuo de desenvolvimento justifica-se plenamente pela simples consideração das circunstâncias que determinam a vida social de hoje e das perspectivas discerníveis para o próximo século, das quais destacam-se:

- A reestruturação do mundo do trabalho decorrente do constante avanço tecnológico e o conseqüente aumento das exigências de qualificação profissional demarcada especialmente pela capacidade de rápidas adaptações às inovações;
- O crescimento, igualmente acelerado, dos conhecimentos científicos postos à disposição da sociedade e as rápidas mudanças culturais que ocorrem nas artes, na comunicação e nos valores sociais.

· O caráter, aparentemente inevitável, da globalização econômica que visa a expansão do sistema produtivista, cujos efeitos mais visíveis do ponto de vista social são o temor em relação ao crescente esgotamento dos recursos naturais em função dos modelos de produção e de consumo contemporâneos, que agrava os problemas de desemprego, exclusão social, com o conseqüente aumento das desigualdades sociais.

Por fim, ressalta-se a natureza deste Projeto que, ao propor-se como um Curso a Distância de Pedagogia: Docência nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental, para professores em exercício, o viabiliza numa perspectiva de educação continuada e, como tal, não pode perder de vista o patamar histórico, político, social e cultural em que se insere. Esta dimensão emerge do entendimento de que o ensino é práxis social, resultante das interações que medeiam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos neste processo refletirem sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertencem. Este é um Projeto que se fundamenta também na experiência da Educação Popular, prática cotidiana já exercida pelos professores não habilitados em nível superior e na educação universitária por suas dimensões integradas de ensino, de pesquisa e de extensão, na busca de (re)inventar, constantemente, uma prática social educativa capaz de gerar uma pedagogia viva, cidadã e participativa.

Princípios Norteadores do Curso

[...] "Considerando a especificidade que deve caracterizar um processo que é, ao mesmo tempo, de formação inicial e continuada de professores, o Projeto Político Pedagógico do Curso se organiza em função de três pressupostos básicos:

- Autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas dos sujeitos aprendizes;
- Articulação dos componentes curriculares entre si, nas distintas etapas e ao longo do curso;
- Relação entre Práticas Pedagógicas e Pesquisa como elemento articulador dos demais componentes curriculares, constituída como estratégia básica do processo de formação de professores (NEVADO, CARVALHO E BORDAS, 2006, p. 13-14)

Objetivos do Curso

Segundo Nevado, Carvalho e Bordas (2006), obedecendo aos princípios orientadores e às características da organização curricular, o curso proposto pela Instituição, tem como finalidade habilitar em nível superior os alunos-professores para o exercício das atividades docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitando-os a:

[...] “ Compreender o contexto histórico, sociocultural e científico dos processos de formação humana, de produção do conhecimento e de organização do trabalho pedagógico, na perspectiva de uma educação crítica, que contribua para a transformação social;

- Dominar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhe cabem ensinar e as respectivas didáticas e metodologias, de maneira a poder conceber, planejar e administrar situações de ensino e aprendizagem;
- Compreender a vinculação teoria-prática que orienta as decisões do fazer docente, transformando seus conhecimentos científicos específicos e a teoria pedagógica em prática pedagógica escolar, selecionando e organizando conteúdos de modo a superar a compartimentalização atual das disciplinas, mediante a construção coletiva de formas pedagógicas que tomem a inter e a transdisciplinaridade como princípios;
- Buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas, através de procedimentos metodológicos, apoiados em bases epistemológicas adequadas;
- Atribuir novos significados aos papéis do professor, no que concerne a sua função como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos de aprendizagem;
- Qualificar os professores para a utilização de recursos informáticos na escola, privilegiando a aprendizagem baseada na construção cooperativa de conhecimento;
- Contribuir para criar uma cultura de redes cooperativas intra e interescolas, a partir do uso de novas tecnologias de comunicação e informação na prática pedagógica;
- Refletir sobre aspectos teórico-práticos que propiciem aos alunos-professores meios adequados para avaliar criticamente, tanto os métodos educacionais vigentes quanto os recursos informáticos disponibilizados;
- Organizar e gerir o espaço escolar, de forma democrática, internamente e em suas articulações com a sociedade;
- Desenvolver o ensino, numa perspectiva investigativa, refletindo sobre sua própria prática docente, desenvolvendo saberes educacionais a partir das questões nela experienciadas;
- Atribuir novos significados aos papéis do professor, no que concerne a sua função como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos de aprendizagem;
- Buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas.

Reiteramos que o desenvolvimento de um currículo orientado por tais princípios implica pensar a organização do currículo para além da tradicional divisão em disciplinas fechadas em si mesmas e em seqüências isoladas de trabalho docente. A idéia geradora do currículo deste curso é romper com a organização disciplinar e instaurar Interdisciplinas que agregam e articulam os conhecimentos específicos teóricos e práticos em cada semestre. Essa articulação será garantida por Seminários Integradores e pela abordagem de Enfoques Temáticos.

Entende-se que a possibilidade inovadora proposta só se viabilizará se os docentes do Curso e os próprios alunos-professores abandonarem a idéia de “domínio” sobre seus respectivos campos de saber e sobre seus espaços próprios de atuação e se disponibilizarem a compreender as perspectivas da intercomunicabilidade dos saberes e de atuar interdisciplinarmente”.

Proposta metodológica

O documento Diretrizes Gerais do Programa de Formação e Titulação de Professores Leigos na IES Pública (CEPE,1999) esclarece aos cursos de licenciatura desenvolvidos pela Universidade que sua estrutura curricular deve possuir uma identidade própria a partir da identidade do público-alvo, aproveitando suas experiências docentes, de forma a contribuir para a

reelaboração teórico-científica das mesmas. (id., p. 9-10). O mesmo documento recomenda que o exercício do trabalho pedagógico deve realizar-se de maneira coletiva, integrada e investigativa, o que implica na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

[...] “Nesta perspectiva o Curso de Licenciatura em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental vem reforçar, não só a importância atribuída à articulação dos componentes curriculares entre si, no semestre e ao longo do curso, mas também sua ligação com as experiências docentes, ou seja, com a prática pedagógica realizada nas escolas e classes onde as alunas-professoras desenvolvem a docência. Para tanto, é preciso adotar ações de planejamento e ensino, que possam atender a estas especificidades, a saber:

- Compartilhamento de disciplinas por professores oriundos de diferentes áreas de conhecimento e departamento;
- Trânsito constante entre teoria e prática, através da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, bem como atividades de pesquisa;
- Eixo articulador por semestre, que deve orientar e constituir os conteúdos das Interdisciplinas de cada período do Curso;
- Professor articulador do semestre, desenvolvida pelo professor responsável pela concreta associação entre os demais professores e suas respectivas Interdisciplinas no semestre, bem como nos diferentes semestres entre si;
- Reuniões presenciais e on-line de planejamento conjunto das atividades do semestre, com os professores articuladores dos eixos, para garantir a desejada integração.

É fundamental observar que para garantir seu correto funcionamento, é preciso assegurar ao Curso sua efetiva inter-relação com as atividades institucionais decorrentes da manutenção de outros cursos regulares da Universidade/Faculdade de Educação e de instituições parceiras, de modo a que não se constituam em atividade paralela ou tangencial em relação aos demais cursos. Isto significa que, além da necessidade de previsão, pelos respectivos Departamentos, de carga horária compatível para os professores que atuarão no novo Curso, impõe-se a existência de um coordenador específico para o Curso, com trabalho integrado à Comissão de Graduação da Faculdade de Educação e às demais parcerias envolvidas” (NEVADO, CARVALHO E BORDAS, 2006, p. 16-18)

Para as autoras, a estruturação básica do curso privilegia uma articulação entre os estudos teórico-metodológicos e a apropriação tecnológica, em torno de situações de aprendizagem propostas pelas interdisciplinas:

[...] “O modelo metodológico é centrado em atividades teórico-práticas sistemáticas, a serem realizadas pelos professores-alunos a partir de um delineamento inicial, definido pelos próprios objetivos da formação. Com isso, espera-se desencadear um processo de reflexão e tomada de consciência de seu próprio processo de aprendizagem, bem como a construção de conhecimentos referentes aos temas de estudo elegidos. Considerando o quadro teórico que oferece suporte ao projeto pedagógico do curso, as intervenções do professor direcionam-se para o incremento das possibilidades de interação, de explicitação, de reformulação, de criação de “teorias” por meio da ação e reflexão, da construção de sistemas simbólicos diferenciados etc. Nessa metodologia, o professor formador atua como um

possibilitador da aprendizagem e provocador de transformações, usando, para tal, duas estratégias interdependentes e complementares:

- Estratégias de problematização e provocação: o professor formador age de forma a convidar os alunos à reflexão aprofundada e crítica sobre os pressupostos e as práticas convencionais, as crenças, os valores etc.. (a verticalidade das relações, a transmissão etc.).
- Estratégias de apoio à reconstrução: a estratégia de problematização é complementada por uma função de apoio às reconstruções. Se o docente intervém no sentido de problematizar, ele também age no sentido de incentivar e apoiar a aprendizagem.

Estratégias de Problematização

As estratégias de problematização comportam as seguintes categorias de intervenções:

[...] Categoria I: Nessa categoria incluímos as intervenções dos docentes que buscam incentivar as “explorações” de idéias, de recursos tecnológicos e de ações práticas desenvolvidas, promovendo reflexões sobre essas ações e pensamentos.

Categoria II: Nessa categoria estão inseridas as intervenções que contrapõem diferentes idéias e, dessa forma, pretendem que sejam realizadas reflexões e análises comparativas entre elas. Essa categoria coloca à prova o nível de estabilidade das idéias apresentadas pelos professores-alunos. A categoria II também é auxiliada pelas intervenções dos próprios professores-alunos que contrapõem suas idéias às apresentadas pelos colegas.

Categoria III: Intervenções com solicitações de esclarecimentos e justificativas. Essas intervenções têm como objetivo principal a análise ou reflexão acerca da coerência entre as idéias formuladas no sentido de sua “depuração”. As justificativas servem também à análise e testagem do grau de estabilidade de uma idéia apresentada.

Categoria IV: Propostas de atividades-desafio e procedimentos incentivando as experimentações, as explorações. As estratégias de apoio à reconstrução comportam as seguintes categorias de intervenções:

Categoria V: Oferecimento de informações e sugestões de leituras, bibliografias e utilização de materiais de apoio. Essas intervenções visam apoiar as construções dos professores-alunos, disponibilizando um acervo de informações e materiais diversificados.

Categoria VI: Apresentação de conteúdos segundo uma postura interpretativa perante a teoria. Esse tipo de intervenção tem como objetivo colocar em circulação idéias teóricas que possam ampliar a discussão. Considerando que os docentes assumem uma postura não diretiva, essas idéias não são apresentadas como verdades, ficando explicitado que se trata de postura interpretativa do docente frente aos conceitos e idéias.

Categoria VII: Essa categoria abarca as intervenções que provocam a inclusão de novos sujeitos na interação, acolhem e incentivam a participação, facilitando o entrosamento desses sujeitos e a fluência das interações.

Categoria VIII: essa categoria compreende as intervenções que se orientam à criação de ambiente acolhedor, enquanto aceitação dos erros e ansiedades. Juntamente com a categoria VII, situa-se numa

política de acolhimento e inclusão. As intervenções comentadas e exemplificadas acima certamente não esgotam todas as formas de intervenção. Muitas outras categorias poderão vir a ser possíveis, otimizando ou mesmo reformulando algumas dessas formas de intervenção docente.

Comunicação Entre Alunos, Tutores e Professores

Para garantir a comunicação entre alunos, professores, estagiários e monitores, o desenho do curso propõe o seu desenvolvimento nas modalidades (1) a distância e (2) presencial, tendo como base uma metodologia interativa e problematizadora.

[...] “Essa metodologia caracteriza-se pela formulação de problemas, pelo levantamento de hipóteses e pelo o planejamento de situações experimentais para testagem das hipóteses através do desenvolvimento compartilhado de projetos interdisciplinares. Na modalidade a distância, as interações serão efetivadas via ambiente virtual, além da utilização de videoconferências. Será intensificado o uso de serviços da Internet: correio eletrônico, listas de discussão, fóruns de debate, comunicação em tempo real (IRC, chat etc) e, ao mesmo tempo será organizado um repositório de produtos, relatórios de experiências, textos, webfólios educacionais de avaliação formativa e continuada, a partir da produção dos próprios estudantes do curso, como registro de suas atividades e coleta de informações. Além disso, os alunos terão acesso aos Pólos para desenvolverem estudos individuais, estudos e discussão em grupos, pesquisa, resolução de problemas-desafios, resolução de desafios na área de informática, busca de informações na Internet, troca de dados e informações pela rede, estudo de software, entre outros.

Diretrizes para a comunicação. O professor terá a comunicação com os alunos facilitada se ele:

- Estabelecer com os alunos um contrato de aprendizagem, explicitando as expectativas da interdisciplina e definindo os papéis e a sistemática de trabalho;
- Acolher os alunos e fomentar a interação entre o grupo;
- Aceitar sugestões e estar aberto a reorganizações em função das necessidades dos alunos;
- Apresentar propostas de atividades de forma clara e especificada;
- Utilizar linguagem acessível, buscando apresentar as suas propostas como convites à aprendizagem, evitando usar linguagem imperativa. Lembramos que em situações de interação virtual - via escrita - o aluno não poderá observar o tom da voz do professor e nem mesmo a sua expressão facial e corporal;
- Definir, juntamente com os tutores e alunos, quantidades e qualidades de produções, manifestações em fóruns, chats etc.
- Definir juntamente com os tutores e alunos o que é considerado como participação substancial. Por ex. quando o aluno posta em um fórum algo como “olá, estive aqui lendo as mensagens, muito legal” ou “concordo, gostei”, estas manifestações poderão ser importantes para o início da criação das comunidades, porém poderão não mostrar relevância para as aprendizagens específicas das interdisciplinas. No Curso, os docentes formadores poderão assumir papéis diversificados, porém interdependentes:
- Como especialistas em conteúdos, planejando e produzindo os materiais pedagógicos e oferecendo suporte dentro de seu campo de especialização;
- Como docentes, apoiando a aprendizagem dos alunos mediante o uso de estratégias de resolução de problemas e novas alternativas criativas e originais de soluções; sistematização de conteúdos para estabelecer relações produtivas entre as informações das áreas de interesse envolvidas no projeto possibilidades de exploração e socialização das produções, utilizando recursos multimeios;

- Como orientadores, acompanhando e orientando os projetos, os estagiários, os monitores e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- Como articuladores, dinamizando as interações necessárias entre alunos e especialistas nas sucessivas etapas do curso. No papel de articuladores, os docentes buscarão identificar possíveis áreas de interesse e/ou necessidades dos aprendizes, articulando-as no sentido de promover situações, presencialmente ou via telemática, que apontem possíveis intersecções entre os conhecimentos, projetos, seminários, oficinas tecnológicas etc. Os tutores atuarão nos Pólos e na Sede, apoiando o trabalho dos professores formadores e dos alunos do Curso. Para tal, eles deverão estar capacitados para o uso da metodologia interativa e problematizadora, bem como aplicar conhecimentos relativos à área de informática na educação e dinâmica de grupo. Os monitores de graduação atuarão no sentido de manter as condições de infraestrutura para as comunicações e o desenvolvimento das atividades do Curso, apoiando o trabalho de professores e tutores.

Avaliação do Curso: Acompanhamento e Análise dos Eixos Articuladores

Conforme o PPP (2006), o objetivo primordial de acompanhamento de cada eixo é aperfeiçoar o trabalho e refletir com a equipe docente os aspectos positivos, as limitações e os pontos sensíveis no trabalho com EAD, caracterizando-se a avaliação nos termos a seguir descritos:

[...] “A avaliação do curso, por eixo articulador, contempla todos os segmentos com a perspectiva de antecipar ações ou corrigir os encaminhamentos no curso. Os itens a seguir serão todos desenvolvidos, via formulário eletrônico, com a intenção de agilizar o diagnóstico da situação e a proposição de ações. Seu caráter não é o controle, mas sim mapear os problemas, as soluções e as alternativas encontradas pela equipe para dar conta de um curso a distância. A avaliação eletrônica, endereçada a todos os alunos no final do semestre, terá como foco:

- os tutores na sede e nos pólos;
- os professores;
- a coordenação do eixo;
- a secretaria e o help desk;
- os encaminhamentos didático-pedagógicos;
- a infra-estrutura dos pólos e das escolas.

O curso de Pedagogia a Distância da IES Pública, apresenta como características gerais a perspectiva interdisciplinar, concentrando-se principalmente nos eixos: tecnológico e o metodológico. Do ponto de vista tecnológico, fazendo o uso intensivo das Tecnologias da Informação e da Comunicação, buscando superar as dificuldades originadas pelas relações de espaço e tempo. Do ponto de vista metodológico, buscando integrar a teoria à prática, fazendo com que a teoria seja usada como ferramenta de análise e que, ao mesmo tempo, possa servir de instrumento para reflexões e reformulações das práticas do professores em exercício.

CAP. V – AS COMPREENSÕES ALCANÇADAS

Se o fenômeno em foco é sempre *estruturado*, ele apresenta uma multiplicidade de sentidos e significações. E se esse discurso é *significante*, a pertinência que o caracteriza é uma *intensificação* e *explicitação* dessa *significância*.

Augusto Novasky

O ponto de partida para as compreensões alcançadas nesta Tese, ou seja, o foco central da investigação ora apresentada foi a permanência do movimento do pensar fenomenológico, respeitando-o enquanto postura filosófica e metodológica. Neste sentido, procurou-se ficar atento ao que se buscava enquanto problema de pesquisa e à necessidade de conduzir esse processo investigativo com critérios de rigor.

Nessa trajetória, amparou-nos o pensamento de Bicudo (2000) que afirma serem os critérios de rigor valorizados: 1) a perspectiva de *adequação* entre a observação do existente e o observado, sendo esse o sentido que emerge os processos de significações; e 2) a *objetividade* na efetivação das análises e respectivas interpretações. O último critério é o que permite o desenvolvimento de procedimentos mais elaborados a fim de garantir a *exatidão* das afirmações emitidas, a qual é conseguida mediante a obtenção criteriosa de dados. Os meios escolhidos para esse fim são tão mais precisos quanto mais permitirem a quantificação ou a representação “fidedigna” do fenômeno observado. Portanto, a autora citando Edmund Husserl, refere-se à *descrição* exaustiva do fenômeno e aos *invariantes ou significações*, detectados nas diferentes descrições, de modo a que a reflexão sobre tais invariantes, baseada na inteligibilidade do que permite compreender, nos conduza a *categorizações* do fenômeno investigado. A dinâmica dessa categorização desvela *isto que existe* pelo modo *como existe*. Portanto merecem destaques as palavras: descrição e invariantes (significações).

O respeito às dimensões enunciadas no processo de análise sistematizada dos dados obtidos possibilitou alcançar a compreensões das essências do fenômeno investigado, através do

longo e pormenorizado aprofundamento em cada um dos dados em sua relação com o foco, no resgate global de cada caso e a busca pela percepção do fenômeno em sua totalidade.

A observância dos detalhes da técnica de análise ocorreu gradualmente, a partir da sequência de passos proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992), complementada de acordo com as necessidades surgidas ao longo da escrita da tese e em função de leituras conduzidas ao longo do processo. HUSSERL, (1975, 1986, 1987, 1996, 1997); CAPALBO, (1996), MORAES, (1991), BICUDO (2000), CARVALHO (1987); REZENDE (1990), RICOEUR (1975, 1983, 1991, 1997).

Este procedimento hermenêutico formalizou-se, como já referido, em um conjunto de opções técnicas e metodológicas que foram sendo assumidos dentro de um processo cíclico, dinâmico e interativo na busca e pré-análise das informações obtidas durante a construção da tese. Isto significa que o exame do material coletado ocorreu em dois momentos principais ainda que superpostos e integrados:

1) A análise de cada material individualmente, voltado à percepção das essências do fenômeno sobre a compreensão do significado do ser tutor hoje.

2) A análise integrada dos materiais coletados. Nesse segundo momento o objetivo foi o de captar as categorias que se destacavam e perpassavam os diferentes materiais visualizados tomados em seu conjunto. Esse procedimento é conhecido pela busca dos processos invariantes, ou também conhecidos como “Categorias Abertas⁵⁰”, que são constructos ou estruturas, que apresentam grandes convergências de Unidades de Significados já analisadas e interpretadas. Indicam, assim, os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à capacidade de metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/sujeitos/contextos.

O exame de cada informação coletada sempre se iniciou por uma leitura exaustiva. No caso das entrevistas, o próprio autor desta tese optou por ouvi-las repetidamente e transcreve-las, até captar uma percepção global de cada caso especificamente. Também foram retomadas sistematicamente as gravações ao longo do processo, não só para esclarecimentos, mas principalmente para a retomada da captação das unidades de significados emergidas. Esses procedimentos são recomendados dentre outros, por GIORGI (1985). Este autor esclarece ainda

⁵⁰ Esses procedimentos foram sendo construídos paulatinamente a partir da década de 80, com o prof. Joel Martins e pessoas que com ele participavam de seminários, debates e grupos de orientação de pesquisa, envolvidos com fenomenologia e com a investigação rigorosa que essa visão epistemológica e de realidade permitem.

que a identificação das unidades de significados emerge diretamente do texto transcrito das entrevistas, salientando, ainda, que essas unidades de significados estão interligadas ao seu contexto, não representando elementos independentes, mas constituintes deste. Cabe frisar que esse procedimento hermenêutico, constitui-se num processo basicamente espontâneo e intuitivo, no qual não existem regras mecânicas e infalíveis para determinar estas unidades. Portanto, o mais importante nesse momento do trabalho é o envolvimento e a resultante impregnação no conteúdo das informações coletadas.

Concluída a análise de cada um dos aspectos das informações obtidas, investiu-se na busca pela integração dessas informações como um todo. Assim, o segundo momento da análise consistiu na contrastação e comparação de informações reunidas a partir da análise anterior, com vistas à busca pela síntese das essências do fenômeno que está se investigando.

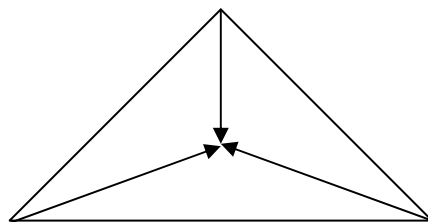
Na verdade, os dois momentos de cunho hermenêutico foram bastante interrelacionados. Ao mesmo tempo em que se conduzia a análise individual das informações, foi-se percebendo e registrando aspectos em comum, vivências e experiências que se sobressaíam no seu conjunto.

O exame conjunto desses dois momentos apontou para a percepção das categorias a seguir citadas e suas respectivas dimensões fenomenológicas, respondendo às questões norteadoras da tese:

- 1) O Tutor em Busca de Si Mesmo: Um Ser em Construção e Formação.
- 2) A Função Social Docente do Ser-Tutor.
- 3) A Perspectiva da Educação Inicial e Continuada: Formação e Capacitação do Ser-Tutor.

As categorias e suas dimensões fenomenológicas estão intimamente interligadas indicando a dimensão do todo, como mostrado na Figura a seguir. Destaca-se que indubitavelmente a Categoria “Função Social Docente” assume uma perspectiva de discussão transversal diante das outras dimensões.

- 1) O Tutor em Busca de Si Mesmo: Um Ser em Construção e Formação



2) A Função Social Docente do Tutor

3) A Perspectiva da Educação Inicial e Continuada do Ser-Tutor

Figura 1: Categorias e Dimensões Fenomenológicas Emergidas sobre o Significado do Ser-Tutor

Foram ao todo analisadas 264 Unidades de Significados emergentes das transcrições das entrevistas, conforme o procedimento de análise proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992). A reunião dessas significações permitiu o movimento para um nível maior de articulações possíveis, ao buscar as convergências dessas unidades de significados. A ação de reunir, conforme o procedimento fenomenológico, é um ato em si de fazer teoria, como um movimento efetuado quando se procede à redução fenomenológica e se caminha em direção aos processos de significações cada vez mais abrangentes. É um todo engrandecido pela realização de reflexões sucessivas em suas partes, ou seja, os três passos básicos do método fenomenológico (descrição, redução e interpretação).

Visualizadas as análises das categorias e dimensões fenomenológicas numa perspectiva mais ampla do processo conforme a figura 1, destacaremos as unidades de significados numa perspectiva individual e coletiva de modo mais esclarecedor, discutindo-as na sequência indicada.

5.1. O TUTOR EM BUSCA DE SI MESMO

"Uma coisa que se tem bem claro é que nós
estamos em um processo inicial de ser-tutor e
nós estamos em uma construção de identidades".

Tutora da UCS

5.1.1 Dimensões Fenomenológicas

As sucessivas reduções fenomenológicas obtidas permitiram a organização de um texto dividido em três dimensões fenomenológicas: i) constatando as indefinições de papéis, incertezas, conflitos e frustrações dos tutores; ii) o universo do 'eu múltiplo' dos tutores; iii) caracterizações e o modelo 'ideal' do ser tutor, conforme o quadro a seguir, com suas respectivas unidades de significados.

Conforme Bicudo (2000), a construção de um quadro ou *matriz ideográfica* como também é conhecido, é um recurso muito utilizado hoje em dia em pesquisas qualitativas-fenomenológicas para expor as descrições das unidades de significados. O quadro é construído pelo cruzamento entre a indicação das *Unidades de Significados* e a indicação das *Dimensões Fenomenológicas*, obtendo-se, desse modo, uma Matriz ou Quadro das Categorias.

As casas, elementos ou células, apresentam a interconexão entre esses dados. Mediante a leitura das linhas horizontais e as colunas verticais dessas casas, visualiza-se a relevância das unidades de significados emergidas constituindo, assim, as categorias e dimensões fenomenológicas:

| CATEGORIA 1: O TUTOR EM BUSCA DE SI MESMO | |
|--|---|
| DIMENSÕES FENOMENOLÓGICAS: | UNIDADES DE SIGNIFICADOS (UNISIG): |
| A) Constatando as indefinições de papéis, incertezas, conflitos e frustrações dos tutores. | 3, 4, 10, 12a, 12b, 14, 24, 26a, 26b, 28, 32, 33, 35, 40, 41, 43, 53, 54a, 54b, 54c, 69, 79, 81, 82, 96, 98, 102, 103, 110, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 257, 258. |
| B) O universo do ‘eu múltiplo’ dos tutores. | 8, 13, 16, 27, 58, 60a, 60b, 68, 86, 95, 258, 259. |
| C) Caracterizações e a busca pelo modelo ‘ideal’ do ser tutor. | 14, 30, 35, 36, 55, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 87, 97, 99, 103, 113. |

Quadro 3: A Identidade do Ser-Tutor: Um Processo em Construção

5.1.2 Constatando as Indefinições de Papéis, Incertezas, Conflitos e Frustrações dos Tutores

(...) Onde nós vamos pisar? Com certeza, há a necessidade de se ter isso mais firme. Para alguns outros setores, eles também estão meio perdidos. Também não sabem bem qual é o papel do tutor. Uma coisa que se tem bem claro, é que nós estamos em um processo inicial, e nós estamos em um processo de construção de identidades. (UniSig26a)

‘*Onde nós vamos pisar?*’ - Numa primeira análise como parte desta dimensão, percebe-se nas falas dos entrevistados, um sentimento de indefinição quanto a papéis e funções de tutores e de professores que atuam em EAD, como registrado a seguir.

Conforme a tutora entrevistada RBR, a identidade do tutor está hoje em vias de consolidação, pois ainda não se sabe claramente qual é o seu papel no caso brasileiro. Em outras palavras, quem define a identidade do tutor hoje? A tutora afirma que todos os setores que estão interligados à EAD estão “*meio perdidos* (grifo pessoal) *com relação à função do tutor*”. (UniSig26b).

Função indiferenciada

Para a coordenadora RAN e o professor e coordenador SFT, uma das preocupações no início do planejamento do curso de Pedagogia a Distância, consistia justamente no fato de que, para eles, a figura do tutor surgia com uma função bastante indiferenciada. Para SFT, a primeira coisa que lhe vinha em mente era a palavra ‘*indefinição*’. (UniSig 227). Idêntico sentido foi assumido pela entrevistada RAN, não se conseguia vislumbrar exatamente qual era a função do tutor em um curso de EAD naquele momento:

Quando a gente começou a planejar o curso, nós pensávamos sempre e muito e mais fortemente na questão do professor. Para mim, o tutor naquele momento era uma figura com uma função bastante indiferenciada. Eu não conseguia vislumbrar exatamente qual era a função do tutor em um curso de EAD” (UniSig102)

A professora e ex-coordenadora GRLP se posiciona diante da perspectiva da função ainda indiferenciada do tutor afirmando que “*não existe ainda uma concepção muito explicitada sobre o conceito e a função do tutor. Portanto, esse trabalho é fundamental, neste sentido, para se crie um certo consenso em torno deste ‘papel’ do tutor, e qual é o seu significado na EAD*” (UniSig 257). A professora complementa seus argumentos, dizendo:

Um dos nossos fatores limitadores, inicialmente, foi o não entendimento deste papel, a falta de compreensão sobre o que representaria e a nossa experiência neste sentido, que tipo de contrato fazer com essas pessoas, como localizá-los na estrutura da Universidade. No Brasil, não há uma clareza, sobre o verdadeiro papel, sobre o significado desta figura que faz esta mediação, e aonde ele deve ser localizado. (UniSig 258)

Incertezas

O ritmo acelerado de perspectivas e mudanças acaba gerando também muitas incertezas. É o que relata a entrevistanda SBC. Conforme o seu relato, um dos aspectos limitadores no processo de construção da identidade do ser tutor hoje acaba sendo o próprio mundo das incertezas em que vive o tutor no seu cotidiano. *tudo é muito incerto, tudo é muito volátil, tudo é muito rápido*”, afirma. Segundo ela, muitos desistem de ser tutor em função do quadro de instabilidade e das incertezas somadas já no início da formação inicial enquanto tutor:

Como aspecto limitador do ser tutor hoje, eu fico pensando em coisas que dizem para nós no começo da nossa formação como tutor, ou seja: da questão da incerteza. Tudo é muito incerto, tudo é muito volátil, tudo é muito rápido. Tu tens que embarcar muito nesse inusitado. Isso é uma marca do nosso tempo. Na própria formação, as pessoas que sentiram isso, não agüentaram e saíram”.
(UniSig98)

Dualidade

Para a professora e psicóloga RTCE, ao trabalhar com diferentes tutores na instituição, percebeu-se muito fortemente existirem sentimentos de dualidades frente à função do tutor. Para ela, era comum o tutor expor nas suas falas o sentir-se em um lugar estando em outro lugar e, portanto, não saber exatamente qual é o seu lugar (espaço) como tutor na universidade. Segundo RTCE, a perspectiva do dualismo evidencia-se também nos confrontos de sentimentos dos tutores como, por exemplo: felicidade *versus* tristeza, em função das expectativas depositadas sobre os próprios tutores pelos professores. Para os professores a função de ensino era sua atribuição, no entanto, segundo RTCE, os tutores acabaram também compartilhando desta dimensão pedagógica, gerando assim, insegurança e incertezas quanto à função do tutor, como demonstra o relato a seguir:

Nas reuniões que tivemos com os tutores, surgiu de uma maneira bem forte essa questão da dualidade: de sentir-se em um lugar estando em outro lugar e não saber qual é realmente esse lugar do tutor aqui na universidade. O que a gente percebe conversando com os tutores é que, inicialmente, a idéia que eles tinham e que toda equipe tinha, é que a função de ensino ficaria restrito aos professores. O ensino nas suas mais diversas funções: planejamento, a avaliação, do ‘dar aula’. Só que isso não aconteceu dessa forma. Aconteceu que o ensino, nas suas diferentes etapas, foram compartilhados. Então os tutores também avaliaram, também planejaram, etc. Então, as categorias que surgiram nesses encontros foram de dualidades, tipo: exclusão e inclusão, sentimentos de tristeza e de felicidade, sempre aparece algo se contrapondo a outro. Isso mostra muito a insegurança e a incerteza, as condições ainda, pouco esclarecidas da função do tutor. Eles (tutores) estão numa situação cambiante. Eles não têm uma definição clara do que realmente é a sua função e de como agir em determinadas situações e isso é também um reflexo da própria equipe. **(UniSig 40)**

Cercato (2006, p.105), em sua dissertação de mestrado que trata do papel do tutor em EAD, revela que as expectativas depositadas sobre a função do tutor e a função do professor em cursos a distância podem gerar confluências ou divergências, gerando assim pontos de conflitos e tensões entre ambos. Para a autora, estabelecer parâmetros equilibrados em se tratando da função do tutor e da função do professor, têm sido o ponto nevrálgico, o “tendão de aquiles⁵¹” da educação a distância hoje. O pensamento da autora é complementado afirmando que muito do tutores hoje, atuando em cursos a distância, têm formação equivalente ao de “professor”. Muitos têm formação docente de nível superior. São especialistas em formação de professores para a Educação a Distância e, além disso, são “mestres” e até “doutorandos”. *“Todos eles tem formação. Muitos deles com mestrado concluído e alguns já entrando para o doutorado, então, o pessoal é bem qualificado”* **(UniSig82)** – Complementa o pensamento a tutora MKLZ.

Ambivalência

Em seu depoimento, a professora NS assinala que os conflitos entre professores e tutores ocorrem em função de uma perspectiva ambivalente quanto à função do tutor. Para ela, essa ambivalência apresenta-se configurada na proposta pedagógica e metodológica da instituição:

⁵¹ Expressão usada para se referir a um ponto de tensão e de conflito ou a um ‘ponto frágil, fraco’.

Para mim, essa ambivalência é uma questão metodológica na EAD. Em função de custos, em função de ‘pressões acadêmicas’, se opta por um modelo pedagógico que acaba dando um valor maior para o professor e um valor menor para o tutor. Valores em todo os sentidos. E se isto fosse de uma certa forma equiparado, seria compartilhado de uma outra maneira. Mas se têm ainda a idéia de que o professor detêm o conhecimento, detêm o conteúdo e o tutor seria uma espécie de auxiliar, veiculador e não alguém que estar junto, propiciando para que este conhecimento aconteça **(UniSig43)**

Hierarquização

Já para a tutora entrevistada EJCL, o “caminhar juntos” não é tão fácil assim; ela afirma que existem professores que vêem o tutor como uma figura menor no âmbito da EAD: *Eu vejo que há professores que acham que o tutor é uma figura menor no âmbito da Educação a Distância. Eles subestimam o trabalho do tutor. Para alguns, existe uma hierarquia.* **(UniSig 03)**

O mesmo significado é atribuído pela representante do sindicato CMF, afirmando que os conflitos existentes entre o papel do professor e do tutor decorrem justamente do que foi colocado pela tutora EJCL, conforme ela narra:

Porque o que a gente tem entendido é que o ‘dito’ professor na EAD tem sido considerado este profissional que elabora materiais escrito e on-line (internet). O ‘professor’ é considerado como sendo o formulador, o construtor da organização daquele conhecimento. E o tutor aparece como desenvolvendo um trabalho de acompanhamento ao aluno, seja o acompanhamento nos momentos presenciais, seja no acompanhamento nas atividades à distância. Nós não entendemos que esta função que hoje é exercida pelos tutores ela seja menor. Porque esta é, por excelência, a função do professor. Então, o tutor para nós não pode ser um ‘sub-professor’. Ele é o professor por excelência. O problema grande que eu encontro é quando se quer colocar o tutor como uma categoria abaixo. Esta é a nossa grande preocupação. A atividade de auxiliar o desenvolvimento dos alunos, fazer com que os alunos consigam entender, isto exige muito mais na minha opinião do responsável, no caso o de ser o tutor. **(UniSig 228)**

Assim, para as duas depoentes, o tutor não pode ser um ‘sub-professor’, ele é um professor por excelência, o que de certo modo é confirmado pela tutora EJCL, ao reforçar que é o tutor que têm uma relação direta com o aluno e este mesmo tutor acaba sendo a base do

professor. Segundo a tutora, o tutor é a ponte entre o que o professor produziu e o que o aluno vai receber.

Mediadores de Conflitos

A tutora RES, por sua vez, afirma que os tutores acabam atuando como ‘mediadores de conflitos’ gerados pelas frustrações de professores que ‘idealizam’ e criam muitas expectativas para os alunos; essas expectativas acabam não se configurando na prática, e os alunos também ‘se frustram’ por não conseguir corresponder a tudo o que o professor pede:

Os professores ‘idealizam’ que os alunos vão ser assim, vão se empolgar com tal atividade e vai ter tempo disponível para realizá-la. Os professores vão imaginando e vão propondo coisas e chega na hora, na prática, as coisas não acontecem. Os professores se frustram e nós estamos no ‘meio’: o aluno que não consegue dar conta e o professor que se frustra; e nós temos que resolver esse conflito aí”. (UniSig69)

Inexperiência e “Substituição do Papel do Professor”

Para a tutora SR, os conflitos e as frustrações dos tutores decorrem justamente da falta de tempo e da inexperiência de certos professores em não saber lidar com a EAD. Em função disto, é o próprio tutor que acaba ‘substituindo’ o professor e assumindo o que seria em tese o papel daquele, conforme ela narra:

Porque, muitas vezes, a gente acaba substituindo o professor. Por exemplo: nos fóruns, os alunos perguntam muito sobre os textos e muitas vezes é a gente que acaba respondendo, porque o professor não têm muito tempo de entrar. O tutor, portanto, têm que estar por dentro do assunto, tem que saber do que se estar falando. (...) O tutor tem que saber do que ele estar falando. Ele têm que ter o conhecimento na área, pois a gente ajuda a corrigir trabalho, ajuda a corrigir provas, então você tem que saber para poder avaliar. A gente acaba ocupando muito o lugar do professor. Muitos professores acabam dando aula pela primeira vez na EAD. Muitos professores não tem a noção de como dar aulas em EAD, eles acham que dar aula em EAD é a mesma coisa que dar aulas no presencial. Têm professores que entram nos fóruns somente uma vez por semana e nos outros dias a gente percebe que os alunos querem muito essa resposta do professor. Muitas vezes, o tutor é quem dar a resposta para o aluno. (...) O tutor acaba tendo muito mais contato com os alunos do que o professor. A gente consegue acompanhar muito melhor o aluno. De uma certa forma, o tutor não deixa de ser um professor. (UniSig110)

A aluna formanda MCGM, também confirma a perspectiva da tutora SR, principalmente no que diz respeito à presença direta do tutor, porque, na prática, é o tutor que acaba assumindo o papel do professor. Ela afirma:

O professor me disponibilizou o texto, eu li, mas eu não tive nenhuma relação com ele. Eu até podia mandar um e-mail, tirar dúvidas, mas eu não tinha essa conversa direta, mas com a tutora era diferente, ela estava mais presente. (...) A minha ligação com o tutor é mais próxima do que com o professor. Muitas dúvidas que eu tinha era o tutor que resolvia, ela mandava uma resposta para nós. Muitas vezes foi o tutor que foi o nosso ‘professor’. O tutor acaba assumindo o papel do professor na prática. (UniSig 230)

Ainda dentro desta ótica, conflitos emergiram no que diz respeito à indicação de professores para orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) das formandas. Na concepção das acadêmicas, a orientação dos TCC deveria partir dos próprios tutores e não dos professores. A acadêmica HML, coloca que:

“(...) Sobre a questão do professor especialista em relação ao TCC, eu coloquei que é inadmissível uma pessoa que não nos conheceu simplesmente avaliar um trabalho de final de curso, pois, esta pessoa (professor) se quer leu um trabalho meu. E aí vai julgar se está bom ou não sem ao menos conhecer. O TCC, o Memorial, é a vida da gente!!! Por que as tutoras não puderam avaliar o TCC? Não sei, mas ficou uma lacuna. Para mim, quem tem moral para avaliar o meu trabalho é o tutor, ou seja aquela pessoa que deu conta, que foi em busca do aluno e que tem moral para nos avaliar”. (UniSig 231)

A acadêmica NT, complementa: –

“Esta foi uma surpresa minha também, porque eu imaginei que a própria tutora iria nos acompanhar no Trabalho de Conclusão, pois são elas que poderiam dizer do nosso crescimento. Era elas que liam os nossos trabalhos, que atestavam sobre nós. A dinâmica do curso quem conduziu foi o tutor. O tutor foi alguém que eu pude contar, que me encorajou. A minha tutora foi fundamental para concluir o curso” (UniSig 232)

Baixa Remuneração

Emergiram também entre os entrevistados as frustrações frente às baixas remunerações comparadas ao de um professor da área. Como coloca a tutora EJCL:

Nós temos ainda uma outra questão sobre o papel do tutor que é a questão salarial. O tutor fica muito aquém do especialista da área. É uma diferença muito grande do salário do tutor e do salário do professor. Talvez, quando foi pensado a proposta, não foi pensado nessa bagagem que o tutor tem que ter para ser tutor. Hoje eu sou uma funcionária da instituição. O tutor ganha $\frac{1}{4}$ do que ganha um menor professor. Isso, na verdade, acaba sendo um problema nacional. O trabalho do tutor é muito importante para que se efetive a EAD. Inclusive, o tutor precisa estar constantemente se formando, estudando para dar conta do material. Nós sugerimos para a coordenadora do curso que a gente ficasse com o salário equivalente a um professor de Ensino Médio. **(UniSig54b)**

A tutora MS concorda com tutora EJCL e afirma que a sua remuneração ainda é muito baixa. Segundo ela também é referente a *um quarto do salário de um professor (UniSig54a)* e que poderia desempenhar a sua função de tutora se pudesse ter um pouco mais de exclusividade para a tutoria. Diz ela: *Hoje, essas questões financeiras fazem com que tenhamos muitas outras funções (UniSig54c)*. Para a tutora SR, houve momentos em que pensou em desistir de ser tutora, muito em função da remuneração. *“Porque a gente é muito mal remunerada. A gente não tem nenhum vínculo com a instituição. No momento em que o curso não acontece, você pode ir para rua. Isso desmotiva bastante” (UniSig79)*. Conclui a tutora.

Etapas Nova

Registrou-se entre os entrevistados, o entendimento de que ser tutor é uma etapa nova e que faz parte de um processo maior; portanto, é necessário se “enxergar” como “estar sendo tutora”. É o que afirma a tutora LPS:

Eu não me sinto assim: ‘eu sou tutora!!!’. Porque, eu ainda não estou pronta. Eu estou junto com as alunas e os colegas me ‘descobrimo’ como tutora (...) A cada momento tudo é novo para mim (...) Eu gosto de ‘estar tutora’. É uma outra identidade, na verdade, que eu acabei assumindo. A cada dia eu vou aprendendo um pouco mais (...) Os encontros com os próprios tutores é muito importante e significativo para trocas. Uns falam como estão fazendo assim, outro organizou de uma outra forma. Então, tu também vê os colegas juntos nesse crescimento, pois está todo mundo em processo de formação em ser tutor. Durante o curso, é passado para nós algumas idéias chaves como sendo o perfil ideal de ser tutor. Mas, eu acho que mesmo assim, dentro desse perfil, a gente tem uma certa liberdade. Nenhum tutor é igual ao outro. Cada um tem a sua maneira de conduzir. **(UniSig 35)**

Conforme a coordenadora de tutoria MKLZ, a tutoria está sendo uma experiência nova para todos e, portanto, torna-se um trabalho coletivo em construção permanente. Afirma ela: *“a maioria dos tutores está trabalhando pela primeira vez, então, neste sentido, trata-se de uma experiência nova para todo mundo. É uma coisa nova que está sendo construída junto, portanto, um trabalho de construção”*. (UniSig81)

5.1.3 O Universo do ‘Eu Múltiplo’ dos Tutores

Nos relatos dos entrevistados, emergiram fortemente algumas imagens e representações no sentido de revelar mais precisamente o que significava ser tutor no seu cotidiano, evidenciando um tutor com múltiplas responsabilidades e arquiteturas que culminam na constituição de um ser múltiplo e de muitos “eus”. É nesta mesma perspectiva que Melucci (2004) afirma a coexistência simultânea, em nosso eu, de vários componentes, o aspecto mais profundo da experiência das incertezas e os conflitos visualizados anteriormente; e é justamente desses que se origina a dificuldade de se usar apenas uma imagem ou representação para se identificar e da obrigatoriedade de fazê-lo para poder agir, como se observa a seguir.

O TUTOR É UM POUCO TUDO!

Para a tutora GC e a tutora MKLZ, o tutor é *...um pouco de cada coisa, afirmando ser o tutor um pouco psicólogo, um pouco amigo, professor e um pouco tudo!*(UniSig 58 e 86 respectivamente).

O CONFIDENTE E O MARISCO!

A tutora EJCL , afirma que o tutor acaba assumindo uma configuração de “confidente” e alguém que sabe ouvir os alunos. Diz ela: *O tutor é um confidente. Eu me torno meio que confidente delas (alunas), porque essas outras relações também interferem no estudo e como o contato é comigo como tutora. Eu é que fico sabendo da vida da aluna.* (UniSig08). Também esclarece que o tutor deve ter jogo de cintura e saber ser um “mediador” para se manter “vivo” e ilustra a sua percepção a partir da figura de um MARISCO! *Eu sempre digo que o tutor é como*

um marisco. Ele está entre o mar e a rocha. Entre o especialista e o aluno. Ele tem que saber nadar, tem que saber se virar ali, para não ser engolido nem pelo mar e nem arreventado na rocha. (UniSig16)

O SUPER-HERÓI!

Para a tutora RBR, o ser tutor é representado pela imagem de uma espécie de super-herói a quem ela atribui o significado de “O SUPER-HERÓI”, com base no filme “Os Incríveis” Ela conclui

Até uns dias atrás, nós nos comparávamos com aquele desenho animado que passou recentemente no cinema: ‘Os Incríveis!’ Para ser tutor, nós teríamos que ser um ‘super-herói’. Nós teríamos que ter ‘flexibilidade’ como a Mulher-Elástica; a ‘rapidez’ como o menino que corre bastante; ter a ‘força’ como o pai da família e de vez em quando ficarmos ‘invisíveis’ como a menina. São papéis que nós devemos assumir no dia-a-dia como tutores. (UniSig27)

PEGAR NO COLO E O CAMALEÃO!

A tutora RES, por sua vez, afirma que o tutor tem que ter presente o domínio da afetividade representado pela imagem do PEGAR NO COLO! *Para mim, a função do tutor é pegar no colo. Existe uma carência muito grande. (...) Nós entramos nessa situação de segurá-las (alunas), porque para elas é tudo novo. Essa questão familiar é muito forte. O tutor é quem tem que definir a vida delas” (UniSig60a).* Segundo a tutora, a afetividade demonstrada pelo tutor aos alunos também revela o caráter do tutor frente ao domínio pedagógico e vínculo com a educação, portanto, para ela:

[...] a prioridade do tutor é ter um vínculo com a educação. Quem não tem vínculo com a educação, vai se perder. O pedagógico é fundamental. Paciência! O tutor estar ali e tem que explicar mil vezes a mesma coisa para o aluno. (...) Quando tu falas em tutor tu falas em educação, quando tu falas em educação tu falas em professor. Para as alunas é muito difícil separar uma coisa da outra (UniSig60b).

A tutora finaliza revelando mais uma imagem: “A IMAGEM DO CAMALEÃO!”, afirmando que: *tutor tem que ter jogo de cintura, tu tens que ser ‘camaleão’. E se tu não estás acostumado com essa situação de aluno e professor, tu te perdes e saís correndo. (UniSig68)*

A REDE!

A REDE! Para a tutora SBC, o significado do ser tutor emerge da configuração de uma espécie de “rede”, na qual o tutor atua como colaborador e educador, afirma a mesma:

Eu imagino o ser tutor como uma ‘rede’. São vários pontos: o professor, o tutor, o aluno, o coordenador do curso. São várias pessoas que estão envolvidas, onde eu vejo muito a imagem de uma rede. O tutor é um colaborador. Eu fico pensando que é interessante para mim, vivenciar esse momento de papel de educadora”. (UniSig95)

A TUTORA: ‘PONTE’ ENTRE O COMPROMETIMENTO E A AFETIVIDADE

Para a formanda em Pedagogia a Distância NT ela afirma que *...Eu vejo as tutoras como uma ponte. As nossas tutoras foram muito comprometidas, muito afetivas, que assumiram o trabalho nesta proposta da universidade.* (UniSig 258)

A EAD COMO UMA GRANDE FAMÍLIA E AS TUTORAS COMO ‘AS MÃES’!

Conforme a formanda em Pedagogia a Distância, a aluna NMSS:

Acredito que nosso curso pode ser comparado a uma grande família, onde pudemos ter tido pais, irmãos e parentes. As tutoras, como mães, com seus olhares perspicazes, mantiveram o grupo unido, supriram as necessidades e acompanharam cada acadêmico no seu crescimento e desenvolvimento. Tivemos os colegas como irmãos, que de forma mais presente se juntavam e ajudavam dividindo as certezas e incertezas, erros e acertos, sentimentos e angústias. E ainda os colegas de outros pólos, nossos parentes mais distantes, os quais nos encontrávamos esporadicamente, mas que sabíamos que como nós cumpriríamos metas para a construção do saber de forma efetiva e autônoma. (UniSig259)

5.1.4 Caracterizações e a Busca pelo Modelo Ideal do Ser-Tutor

Os entrevistados também revelaram características e perspectivas do que seria o modelo ‘ideal’ do ser tutor, convergindo com algumas diretrizes apontadas por autores como Arnaiz (2002) e Aretio (2002), visualizados no item 2.1 desta Tese.

Um aspecto que chama a atenção nos relatos dos entrevistados é que ao falar do ‘ser’ tutor, muitos visualizam o ‘ter que’, demonstrando que o ‘ser’ e o ‘ter que’ aparecem interligados entre si. O ‘ter que’ emerge como um ideal de busca e de um agir sobre o si mesmo, evidenciando assim que o ser e o próprio agir dos tutores caminham juntos, ambos se mesclam de uma maneira indissociável. De fato, muito do que o tutor *é* (o ser), é fruto conseqüentemente do seu próprio *agir* (o ter que), da sua busca constante como o ideal do ser tutor.

É preciso ‘ter’ muita disponibilidade, ‘tem que’ ter uma formação interdisciplinar e ‘tem que’ saber como responder para os alunos. É o que revela a tutora MKLZ:

Trabalho de tutoria é muito trabalho! Trabalha muito mais do que numa aula presencial. Porque tu não tens Sábado, tu não tens Domingo. Os alunos estão sempre te mandando e-mails, portanto, tens que ter disponibilidade. O tutor tem que ter uma formação próxima da interdisciplina (conteúdos) que irão trabalhar, porque ele tem que saber como ele irá responder para os alunos. Ninguém trabalha só as horas que é contratado. Quem realmente se destaca são os tutores que gostam do que estão fazendo. A dedicação é fundamental para ser tutor. (UniSig87)

A tutora GC complementa a perspectiva ideal de seu tutor afirmando que “*ser tutor não é fácil. Tem que ter perseverança, disponibilidade e estar aberto*”. (UniSig70)

Para ‘ser tutor’, afirma a tutora TFS, é necessário

[...] ‘ter’ muita tolerância, paciência, disposição. Saber ouvir os problemas, as angústias e ansiedades das alunas. ‘Ter’ interatividade com os outros pólos, com os tutores da sede, com os professores e ‘ter’ união com o grupo desenvolvendo relações de amizade, cooperação, porque a gente aprende com o aluno”. (UniSig72)

Tais características ideais do ser tutor também são significadas pela tutora RES, às quais ela acrescenta a importância de ter vínculos fortes com os demais tutores e com professores.

[...] ‘ter’ equilíbrio. ‘Ter’ noção de tecnologia, ‘ter’ paciência, ‘ter’ didática e ‘ser’ pedagógico, porque o tutor é o estímulo e é a base! Tutor, para mim, é a base de tudo! Algo fundamental é tu teres vínculo com os outros tutores e com os professores (UniSig73).

Na perspectiva da tutora CDL,

O tutor que não domina a tecnologia é um processo dificultador. Tu ‘tens que’ correr atrás, ‘tu tens que’ estudar e testar programas. E o tutor ‘tem que’ ter disposição para trabalhar com pessoas. ‘Tu tens que’ se dar bem, saber comunicar, ‘ser’ uma pessoa disponível para ajudar. ‘Tens que’ estar sempre pronto para ajudar”. (UniSig65).

Essa tutora coloca claramente como ideal de ser tutor a busca constante pela atualização, o ‘correr atrás’, estudar, disposição para trabalhar com pessoas, saber se comunicar e ser uma pessoa disponível para ajudar, agindo como uma espécie de conselheiro.

Já para a tutora SBC o ideal do ser tutor é saber lidar com a improvisação, pois o tutor tem criar muito no seu dia-a-dia, saber ‘inventar na hora’ e ser flexível, como ela coloca: “*Tem coisas que a gente ‘tem que’ criar muito na hora. Inventar na hora. A gente ‘tem que’ ter essa flexibilidade*” (UniSig99). SBC, complementa afirmando que

[...] ‘ser’ tutor implica ‘ter’ uma abertura para a novidade. É necessário, então, ‘ter’ abertura do aprendizado, de querer aprender o novo e de poder contribuir também para a criação desse lugar de modelos de educação a distância.” (UniSig97)

A coordenadora RAN, afirma que, inicialmente, tinha uma visão de um tutor que agia mais dentro de uma concepção de educação a distância tecnicista, ou seja, um tutor agindo dentro de uma postura principalmente de *dar retornos de atividades para os alunos* (UniSig103). No entanto, com o decorrer das suas experiências em EAD, seu ideal de ser tutor amplia-se, convergindo com um ideal de ser tutor que promove a aprendizagem dos alunos e que sabe lidar com um trabalho em equipe, assumindo assim uma atitude aberta, de pesquisador e de docente. Conforme o seu relato:

‘Ser tutor’, portanto, significa poder dar conta de um lugar no qual a gente ‘tem que’ promover aprendizagem dos alunos e a gente ‘tem que’ lidar com equipes. Esse lugar, é um lugar complicado no sentido de que eu sou responsável por uma parte do trabalho. Eu não sou responsável por todo o trabalho, portanto, ‘ser tutor’ é buscar formas de promover aprendizagem do aluno, interagindo com ele, colocando desafios. ‘Ser tutor’ é ‘ter’ também uma atitude aberta, uma atitude de pesquisador e uma atitude docente. (UniSig113)

5.1.5 O Processo Hermenêutico e a Busca pela Compreensão de Uma Fenomenologia Identitária do Ser Tutor

As sucessivas reduções fenomenológicas a que foram submetidos os depoimentos dos sujeitos tornaram possível a discussão dos achados à luz de um processo interpretativo e hermenêutico, entendido como de uma *Fenomenologia Identitária do Ser Tutor*.

Esta Fenomenologia Identitária do Ser-Tutor revela, em última análise, a relação processual e dialética entre a mesmice e a ipseidade⁵². O significado sobre o ser-tutor, na plena consciência de sua individuação, é um encontrar-se consigo mesmo na direção da alteridade. É um processo de ressignificação da práxis tutorial. A ressignificação não significa, nesta análise, *obrigatoriamente*, uma mudança de rumo, uma ruptura com a prática exercida até o momento, mas uma retomada do sentido da própria práxis e fortalecimento do sentido (significação) do que se faz.

Reitera-se que a discussão sobre o significado do ser-tutor está intimamente interligada a uma perspectiva conceitual de identidade como um “ser em construção”. Isso implica afirmar que o tutor, individual e coletivamente, é um ser sujeito da sua própria ação e que busca um sentido pleno de “ser” e que está “grávido de sentido”. Esta busca está acoplada à maneira como o tutor se percebe e se vincula a uma rede de convivência e de comunicação entre si. Esta ‘rede’ se constitui a partir da percepção do mundo próprio dos tutores (o si mesmo) e se desloca para o mundo compartilhado com os outros (o ser – com). Como implicação desse processo, o ser tutor emerge como sendo um ser de desafios constantes e conseqüentemente tem que estar preparado para esse desafio, buscando apoios e tornando-se parte de um “nó” de uma rede, como coloca a tutora CDL: *Ser tutor é ser um desafio e tem que estar preparado para esse desafio. Buscar os apoios e formar ambientes colaborativos que uma das coisas que mais estão falando. Nós temos que ser um desses ‘nós’ dessa rede (Un.Sig. 71).*

Como já discutido no Capítulo da fundamentação teórica, para Forghieri (2004), a ótica fenomenológica descreve as características básicas do indivíduo sempre em função de suas relações com o mundo, distinguidos um mundo circundante, um mundo humano e um mundo próprio. Trata-se de uma totalidade que constitui a estrutura básica de todas as significações

⁵² Conforme o *idem* e o *ipse* proposto por Paul Ricoeur.

peçoais e que dá a direcionalidade para a ação (intencionalidade). Contudo, a distinção permite algumas especificações importantes para localizar as ações do sujeito no mundo. O mundo circundante refere-se às relações com o ambiente, o mundo humano focaliza as relações interpessoais e o mundo próprio especifica as relações intrapessoais.

As histórias dos tutores, narradas em seus depoimentos, ilustram esta concepção teórica. O tutor está localizado temporalmente e contextualmente; sua inserção profissional ocorre num mundo específico e acadêmico, pedagógico, permeado por expectativas, de sociabilidade, de inter-relações, de sistemas educativos, de ações e concepções políticas, de projetos pedagógicos. O discurso do tutor, não é, pois, um “falar de si para si mesmo” (solipsismo). É um falar do encontro com a alteridade, é um falar com o outro a partir de seus sentimentos de incertezas, conflitos e frustrações, das múltiplas atividades exercidas e pela busca de caracterizações do ideal do ser tutor. Neste sentido, os tutores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das suas escolhas e contingências da ação humana. Contextos de limites e horizontes, de potencialidades e de temporalidade. Seu fazer e seu saber não emergem no vazio, mas em espaços macro e microsociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração, em realidades fundadas nas dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação, contruídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas. Na perspectiva fenomenológica, são experiências tecidas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade. Assim, em suas relações com um mundo circundante, um mundo humano e um mundo próprio, os tutores vão se lapidando, apresentando entre si continuidades e descontinuidades vivenciando um ‘eu’ que vive um processo de profunda transformação e que se faz ‘múltiplo’.

Esta construção identitária do ser-tutor pode ser compreendida como sendo um processo seguido de percepções e movimentos internos, acompanhados de conflitos, inquietações, expectativas, incertezas, ambivalências, que vão sendo vivenciadas no seu contexto de atuação. Neste âmbito, é possível afirmar que este processo de construção identitária do ser-tutor caminha em dois sentidos: as vivências dos respectivos tutores entre a dimensão do “real” (a constatação dos conflitos, inquietações incertezas e ambivalências emergidas) e do “ideal” (os desafios, os anseios e a busca pelas caracterizações do ideal de ser tutor).

Em conformidade com os relatos recolhidos, desvela-se uma forte tendência em conceber o significado do ser tutor a partir de processos de idealizações (caracterizações do ideal), limitando seu agir a uma perspectiva pragmática, determinista e estática. *O tutor, portanto, é “tudo” (um super-homem) e ao mesmo tempo ele não é “ninguém”.*

O motivo disso é porque, para algumas instituições e determinados modelos de educação a distância, o que importa é o que o tutor “faz”, ou seja, é o seu “fazer”, seus resultados, e não o que ele *é* realmente. O que importa realmente é o cumprimento das rigorosas exigências e idealizações – que aumentam a cada dia – relativas a seus múltiplos afazeres e atividades. O tutor acaba sempre “correndo atrás da máquina”, sem refletir sobre o si mesmo e sobre o seu cotidiano.

Num primeiro momento, o tutor é levado a conceber a sua identidade e a compreensão de si mesmo como um traço *estatístico* que define o ser. O indivíduo, portanto, aparece isolado, sua identidade é como algo imediato e regulado pelo “ativismo”. Todavia, como parte desse processo de construção identitária, o ofício de ser tutor deve ser compreendido como parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais, perspectiva de sociedade e educação, compreensão de si mesmo e do outro, configurando-se num processo de inter-relações pessoais e profissionais de construção permanente, indo além de uma perspectiva pragmática e estática. Torna-se necessário possibilitar a mediação entre o sistema proposto e as relações cotidianas, entre o ideal e o real, de modo a adequar as estratégias e reorientar os procedimentos quanto ao significado do ser-tutor de forma efetiva.

Outro aspecto interpretativo importante a ser demarcado nesta Tese refere-se às indefinições de papéis apontadas pelos entrevistados. Lembrando que Melucci (2004) assinala que em nosso ‘eu’ coexistem simultaneamente várias partes, destaco que o aspecto mais profundo da experiência da incerteza e dos conflitos é que estes surgem justamente da dificuldade de usar apenas uma delas para se identificar e também, ao mesmo tempo, a cobrança da obrigatoriedade de fazer-se uso de “tudo” para poder agir. Melucci lembra também que as atuais indefinições de papéis e de funções sociais, sejam no contexto pessoal como profissional, são geradas pela multiplicação das participações sociais e a quantidade excessiva de possibilidades e de mensagens que ampliam desmedidamente o campo da experiência. Com isto, se enfraquecem as referências tradicionais que fornecem a possibilidade de identificação (família, igreja, partido, escola, raça, classe, docência), e torna-se difícil afirmar com segurança no tempo “eu sou X ou eu sou Y”. Surge, portanto, a necessidade de responder continuamente à seguinte pergunta: “quem sou eu?”.

Para Melucci, a construção da identidade individual e coletiva estrutura-se na busca por âncoras existentes na nossa história pessoal. Ainda somos aquilo que éramos? Poderemos ainda ser os mesmos diante dos requisitos do amanhã?

Os sentimentos expressos pelos entrevistados podem ser descritos e compreendidos como um reflexo da pluralidade e da multiplicação de papéis sociais, de redes associativas e de uma infinidade de grupos e sistemas de referência. Entra-se e sai desses sistemas com mais frequência e rapidez do que no passado; o indivíduo, a cada dia, torna-se um *nômade do presente*. Deste modo, o indivíduo acaba participando de múltiplas realidades (infinidade de mundos), cada um deles caracterizado por uma cultura, uma linguagem, um conjunto de papéis e de regras, aos quais se deve adaptar a cada migração. Isso comporta uma pressão constante à mutação, à transferência, à tradução daquilo que eu fui há um segundo atrás para novos códigos e novas formas de relações.

A multiplicação desses papéis sociais, das redes associativas e dos muitos mundos humanos, contribui conseqüentemente aos inúmeros conflitos vividos pelos envolvidos no espaço educativo investigado. Encontros e desencontros são comuns nos relatos dos entrevistados, como já foi relatado.

A marca do nosso tempo hoje perdeu sua uniformidade e assumiu um ritmo variável, que lhe é imposto pelo fluxo e pela qualidade das informações que se recebe e emite. A percepção amplia-se ou restringe-se, tornando-se lenta ou acelerada na variabilidade das migrações das quais se participam ou para as quais são arrastadas. Não se têm mais a certeza de uma direção final do tempo, que a modernidade alimentou com os mitos do progresso ou da revolução.

Diante disso, concordo com Melucci (2004), de que é necessário e incumbe ao indivíduo o destino da *escolha* e de *negociação*. Relativamente às possibilidades de escolhas, vivencia-se o paradoxo da escolha como destino, porque configura-se impossível não escolher entre os possíveis. Para agir, o indivíduo precisa fazer escolhas, com frequência cada vez maior e repetidamente: toda vez que ele movimenta-se de um sistema para outro, toda vez que passa de um tempo a outro, toda vez que simplesmente age.

A negociação, neste sentido, comporta o contínuo reajustamento da perspectiva temporal e a capacidade de tecer novamente, por meio do presente, a ligação entre memória e projeto de vida; ou seja, o futuro está contido no passado e dele brota, no sentido, ao menos, do que tange ao fato de que não se pode apagar o que se foi um dia e nunca se pode ter todas as possibilidades ao

seu dispor. Desse modo, cada vez que o indivíduo se coloca diante do possível, do que se pode ser quando projeta o futuro, toda vez que toma uma decisão que antecipa a decisão que virá, o passado modifica-se, sofre uma releitura e adquire um novo significado. Portanto, o indivíduo reescreve continuamente a sua jornada e a jornada do mundo. A sua memória é seletiva e reconstrói a história do mundo e a sua própria a partir de um projeto de vida. O amanhã depende da matriz do passado.

o que eu vou ser é uma re-leitura e uma re-elaboração do que sou. O presente é o único horizonte possível para essa ligação; a presença é o lugar em que o passado e futuro pode estar numa relação circular. É no presente que o passado reflete sua luz e sua sombra sobre o futuro e que este ilumina ou turva aquela porção de mim mesmo no qual se quer ou se pode reconhecer. (MELUCCI, 2004, p.23)

5.2 A FUNÇÃO SOCIAL DOCENTE DO TUTOR

Eu vejo como uma opção é a figura do ‘professor-tutor’. Que é o que vem sendo colocado nas discussões sobre EAD atualmente no Brasil. Isso é uma coisa que a gente não pode desconsiderar.
Professora RTCE

Os agrupamentos realizados permitem compreender que as implicações desta categoria revelam o tutor como um ser docente, um educador, um ser professor dentro do seu contexto social. O tutor acaba assumindo uma postura de “ser professor” no seu cotidiano sem sê-lo oficialmente, apresentando um processo de construção de identidade ambivalente, como foi observado anteriormente, exercendo assim uma mediação pedagógica, afetiva e interativa com os alunos. O tutor se vê, se percebe como um professor, conforme o quadro a seguir:

| CATEGORIA 2: A FUNÇÃO SOCIAL DOCENTE DO TUTOR | |
|--|--|
| DIMENSÕES FENOMENOLÓGICAS: | UNIDADES DE SIGNIFICADOS (UNISIG) |
| 1) SER DOCENTE, SER PROFESSOR | 1, 6, 7, 11, 15, 17, 20, 21, 22, 25, 29, 34, 41, 45, 46, 47, 50, 51, 63, 74, 78, 88, 90, 91, 100, 101, 104, 105, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 134, 135, 145, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255. |
| 2) SER PEDAGÓGICO: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS, AFETIVAS E INTERATIVAS COM OS ALUNOS | 2, 3, 5, 9, 12b, 17, 18, 31, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 52, 56, 57, 61, 62, 64, 66, 67, 75, 76, 77, 84, 85, 93, 94, 107, 108, 109, 114, 125, 128, 130, 131, 132, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 150, 229, 256. |

Quadro 4: A Função Social Docente do Tutor

5.2.1 O Ser Docente, O Ser Professor

MEMÓRIA E PROJETO DE VIDA EM DOCÊNCIA

As evocações da memória do ser professor e do projeto de vida em docência, foram o fio condutor para que muitos tutores buscassem os caminhos da tutoria, como testemunham os relatos que se seguem.

Ser tutora, segundo a entrevistada EJCL, foi uma maneira de manter-se interligada ao mundo acadêmico:

Ser tutora foi uma oportunidade na minha vida e tem um significado muito grande, porque eu venho de uma vivência de escola pública estadual. Trabalhei 32 anos em escola estadual como professora e ensino médio, como supervisora, como vice-diretora. Me ‘tornei’ professora porque eu sempre quis ser professora e eu tenho paixão por isso. Gosto disso e eu não queria me afastar... (UniSig01)

A tutora RBR afirma que o seu desejo sempre foi o de ser professora.

Terminei o curso de Direito, entreguei o diploma para o meu pai e disse: ‘Bom, agora eu quero ser professora!’ E fui buscar isso e isso fez parte da minha história” (UniSig21). Sobre a sua atuação como tutora ela reflete: “Nós somos professores, nós não somos professores, mas nós trabalhamos ‘como se fosse’. Como que é visto isto?” (UniSig25)

A tutora LPS relata que ser tutora foi um processo ‘novo’ que aconteceu na sua vida. Seu projeto de vida sempre foi calcado na docência do ensino presencial e a perspectiva de atuar com EAD surgiu como um ‘desafio’ posterior, conforme seu depoimento:

Primeiro é que, ser tutora, foi uma coisa muito nova que aconteceu na minha vida. Foi realmente um desafio. Eu vi isso como um desafio porque eu sempre trabalhei na educação presencial. Dez anos sempre no ensino fundamental com alfabetização, com língua inglesa, sempre com criança. Portanto, eu tinha três desafios: o primeiro, era trabalhar com adultos, pois eu tinha uma pequena experiência com educação de jovens e adultos e depois também em trabalhar no ensino superior, e o terceiro era em trabalhar com a Educação a Distância (UniSig29)

Para SBC, atuar como tutora está sendo muito positivo porque ela se sente como sendo uma educadora e professora em potencial. O seu projeto de vida consiste em atuar como professora: *Bem, falando um pouco do que isso significa na minha vida. Eu penso muito em trabalhar como professora. Eu venho trilhando uma carreira acadêmica. Por isso procurei o mestrado e surgiu essa oportunidade e eu acho que seria um bom espaço para poder exercer um pouco essa função de ‘educadora’ ”.* (UniSig 88).

FUNÇÃO SOCIAL DOCENTE

Segundo a própria tutora SBC, a função social docente é uma questão clara, conforme ela narra:

Acho que, dentro desta proposta de poder pensar, de me pensar em formação enquanto educadora, está sendo muito positivo. É um lugar em que eu posso estar próximo das alunas, no sentido de poder estar contribuindo com a aprendizagem delas. De poder estar contribuindo com o acompanhamento e a estruturação de um trabalho pedagógico, de uma disciplina específica. (...) No curso, a gente vem discutindo sobre a construção da identidade do tutor: ‘O que é ser tutor?’ Para mim, o que fica claro é essa dimensão pedagógica. Então, aí e vejo essa dimensão educadora do tutor. ‘A função social docente é clara!’ (...) Me leva a pensar muito o papel do tutor como professor, ou como educador. (UniSig 91)

SEGUIR CARREIRA ACADÊMICA

O relato da trajetória de vida da tutora SR muito se assemelha com o anterior, quanto a seguir a carreira acadêmica:

De uma certa forma, o tutor não deixa de ser um professor. Quando eu comecei a trabalhar como tutora, eu tinha terminado a minha graduação e fui fazer o mestrado. Logo que eu me formei eu pensava em seguir uma carreira acadêmica, de poder dar aulas. A tutoria, foi uma maneira, de certa forma, de me inserir nesse desejo. Você tem contatos com professores, você acaba aprendendo muitas coisas. (UniSig78)

A professora e coordenadora RAN, concorda com a percepção da tutora SBC sobre as significações sobre função social docente e perspectiva da atuação do tutor como um professor. Ela narra o seguinte:

De todas as funções que eu já tive como coordenadora de curso lá em Brasília e em outras cidades do Brasil, na verdade, não existe uma definição de tutor ‘faz isso’! Nos cursos em que eu acompanhei, o tutor na verdade ‘é um professor’. Ele é o professor que aplica o material e não é com pouco preparo. O tutor, portanto, exerce uma função de auxílio para os alunos, de manejo de tecnologias. Eu acabo vendo esse tutor, desempenhando uma ‘função docente’. (UniSig 104)

A mesma depoente ainda afirma que “*no futuro, não deveríamos ter tutores. Nós deveríamos ter ‘professores’ no curso. E nós poderíamos ter equipes de professores com funções*

diferenciadas”. (UniSig 105). Pois, afinal de contas, completa a tutora SBC, ao falar sobre os ‘contratos’ que são efetivados implícita ou explicitamente na relação professor e tutela: “...o tutor acaba estabelecendo uma parceria com o professor e, nesta relação, ‘contratando’ formas de trabalho, implícita ou explicitamente. Cada tutor acaba trabalhando muito do jeito do professor” (UniSig100).

O SURGIMENTO DO PROFESSOR-TUTOR

A professora RTCE declara que também visualiza a opção da ‘figura do professor’ como sendo o ideal para o tutor. Conforme narra, é o que vem mais sendo enfatizado atualmente no Brasil nas questões de EAD. Ela afirma:

Eu vejo como uma opção é a figura do ‘professor-tutor’. Que é o que vem sendo mais colocado nas discussões sobre EAD no Brasil. Isso é uma coisa que a gente não pode desconsiderar. O tutor aqui na instituição ele consegue dar conta de tudo e de todas essas dimensões que envolve a EAD, é porque ele ‘é um professor’. Se ele não fosse um professor, ele não daria conta. Então, isso é uma coisa importante para se pensar e para ser revisto. O tutor, seja ele compartilhando com o professor, seja ele tendo um trabalho mais solitário, ele também necessita ser um professor. Porque todas essas questões sobre interação, sobre afetividade, o acompanhamento, a avaliação das produções desses alunos; tudo isso precisa do olhar de um professor. Não seria outra categoria profissional que vai dar conta de toda essas questões de EAD. (UniSig 47)

OS ALUNOS VÊEM O TUTOR COMO PROFESSOR

Segundo a tutora EJCL, os próprios alunos ‘estranham’ a perspectiva do tutor em *não* ser um professor. Ela diz que “o aluno estranha, no início, que ele está lidando com uma pessoa que não é o professor deles. Então, eles me chamavam de ‘professora’. E hoje tem algumas que ainda me chamam”. (UniSig06)

A tutora LPS também confirma a visualização do tutor como docente pelos alunos. “No início do curso as alunas nos vêem como professoras. Elas acham que nós somos professoras” (UniSig34). Confirmando esta mesma opinião, a tutora RES afirma que “quando tu falas em tutor, tu falas em educação, quando tu falas em educação, tu falas em professor. Para as alunas, é muito difícil separar uma coisa da outra” (UniSig63)

Assim, EJCL afirma: “Nós temos estudado, o nosso grupo do pólo, da identidade do tutor. E eu defendo que o tutor deveria ser chamado de professor-orientador, porque tu partes da

concepção de professor. O que é um professor? Se o professor é aquele que proporciona a mediação, então, nós estamos nesse papel de mediador”. (UniSig07)

A tutora MS, conjectura que o ideal para ser tutor é ser professor em primeiro lugar:

Particularmente, vejo que o tutor deveria ser também um professor em primeiro lugar. Ele teria que ter tido algum contato com a educação, com sala de aula e com escolas. Porque só assim ele vai entender todo esse universo do professor. Portanto, o tutor é um professor, apesar de não ser considerado professor nessa universidade. (...) O nosso trabalho é de professor é de professor e nós fazemos muito mais do que um professor especialista e somos considerados ‘técnicos’.

(UniSig50)

Para a mesma tutora, é o próprio tutor que fica frente a frente com o aluno, acabando por desenvolver uma série de características que o identificam como sendo um ‘professor-orientador’.

Somos nós que estamos ali, frente a frente com o aluno. Somos nós que somos os mediadores, somos os panos quentes, somos o escudo, somos a peneira, somos o incentivo. E isso qualifica o próprio andamento do curso. Nós somos o funil, que recebe todas as informações e a gente seleciona a mais adequada, a mais correta para aquele momento. Então, isso é muito complicado. E penso que a gente é o orientador. Mas nós, somos o professor-orientador. (UniSig51)

5.2.1.1 Cruzando Alguns Achados: Um Olhar “De Fora” Da Pesquisa

Os Encontros de Tutores em Educação a Distância (ENATED)

Depoimentos e achados semelhantes aos até aqui descritos, foram registrados durante o Primeiro e no Segundo Encontro Nacional de Tutores em Educação a Distância (I e II ENATED)⁵³, do qual participei na qualidade de pesquisador-doutorando. Em função dessas

⁵³ Entre os meses de Julho de 2006 e Março e Abril de 2007, ocorreram, a nível nacional, o 1º e o 2º Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância (I e II ENATED), com o objetivo de discutir temáticas que permeiavam a atividade do tutor de Educação a Distância. O evento aconteceu totalmente *online (pela internet)*, possibilitando a participação de tutores, professores, estudantes e pessoas interessadas na temática, através de vários fóruns de discussões virtuais.

Considera-se o ENATED, como um momento histórico tanto para os tutores, como para o autor. ***Para os tutores*** – surge a oportunidade de se discutir vários temas referentes a importância e o desempenho de seu papel como tutor – e ***para o autor***, foi extremamente significativo o fato de convergir o momento da escrita da Tese com esse evento, possibilitando-me complementar e contrastar a coleta e análise dos dados obtido nas entrevistas com as mensagens produzidas nos fóruns de discussões *online*, principalmente com cruzamento da *segunda e terceira*

coincidências e pelo muito que me foi permitido aprender durante o evento, julgo ser válido acrescentar a esta Tese algumas evidências das discussões então realizadas, na medida em que contribuem para reforçar ou contrapor-se às narrativas dos sujeitos desta pesquisa.

Espaços e papéis do tutor

Entre os participantes dos fóruns de discussões *online*, emergiu com muita intensidade a perspectiva do ser tutor como um ser professor, um ser educador. Foram inúmeras as indicações provenientes de professores, estudantes, coordenadores e tutores em geral, em apoio à idéia de que a principal função do tutor está intimamente interligada a uma extensão da docência, ou seja, o significado do ser tutor é *ser um docente*, um ator regente, um investigador, incentivador, instigador, mediador, um professor ativo e não um mero executor de tarefas.

Ilustrando tais manifestações, apresenta-se a seguir um quadro com algumas das principais mensagens de textos nos quais aparecem as referidas unidades de significados que emergiram nos fóruns de discussões sobre “o significado do ser tutor” e o “papel do tutor hoje”.

categoria e dimensões fenomenológicas emergidas na tese. Um dos fóruns de discussão intitulado de “Em busca do Significado do Ser-tutor Hoje”, eu tive a oportunidade de participar como mediador. A Comissão Organizadora do evento autorizou que o material de discussão produzido nos fóruns poderia ser utilizado para estudos e comparações, desde que os nomes dos participantes fossem omitidos.

| MENSAGEM DOS FÓRUMS | UNIDADES DE SIGNIFICADOS |
|--|---|
| <p>“Gostei de sua reflexão no que diz respeito a “conjunção” do papel do tutor..... Ser tutor deve ser percebido como muito mais do que um simples orientador, ele deve ser compreendido como um <i>ator regente</i>; um parceiro que dentro do ambiente e do conteúdo do qual ele se destina a dinamizar, se compromete a intermediar as dificuldades e remeter seu aluno a superar as mesmas..... Vejo que assim, ele torna-se um <i>agente significativo</i> para o processo de aprendizagem”. (UniSig115)</p> | <p>Ator Regente – Agente Significativo.</p> |
| <p>“Você indicou um artigo excelente como objeto de reflexão e ação do Papel do Tutor hoje. Percebo, a partir da leitura do referido artigo, a importância da <i>vivência docente</i> na modalidade educação a distância. Em razão disso, estou ansioso para iniciar o trabalho como tutor, pois o conceito de tutor deve ser construído e contextualizado pelo próprio <i>professor-tutor</i>, que tem a responsabilidade social de ser um <i>educador</i>. O que vocês acham?” (UniSig116)</p> | <p>Vivência Docente/Educador – Professor-Tutor.</p> |
| <p>“Amigos, se me permitem, gostaria de trocar algumas idéias com vcs a respeito dessa discussão, já que o aumento da oferta de cursos a distância, como vimos observando, tem levado profissionais assumirem a <i>função de tutor muitas vezes sem um preparo pedagógico específico para a EaD</i>. Ao longo dos anos, esse mesmo tutor, vem assumindo diferentes papéis em função desse aumento dos cursos e também das diferentes concepções e propostas trazidas pelos espaços onde atuam, que muitas vezes <i>descaracterizam a dimensão de professor que está implícita em seu papel</i>”. (UniSig117)</p> | <p>Despreparo pedagógico do tutor – Descaracterização da dimensão do ser professor.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>“Olá! Você identificou na <i>legislação específica de EAD</i> o significado do ser tutor. Aliás, trata-se de uma definição legal que considera o tutor um professor. Ao meu ver, o legislador foi muito feliz, quando confirma o nosso entendimento de que não basta tecnologia de informação e comunicação, e sim, estudante e PROFESSOR – no caso o tutor – para o desenvolvimento de atividades educativas. Enfim, temos, então, o <i>professor-tutor</i>. Estamos avançando!” (UniSig118)</p> | <p>Aspectos Legais – O tutor como professor.</p> |
| <p>Não consigo pensar sem me basear pela norma maior, que temos em Lei: publicado no Diário Oficial da União (seção 1, pág. 01), o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta o art. 80 da LDB – Lei nº 9.394/1996, que trata sobre o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. ”Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”(grifo meu) Portanto, em uma Instituição de Ensino, independente de a distância ou presencial há professores. O Art. 12, deste mesmo decreto, “traz que para o credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos: [...]”, entre eles destaco: ”VIII – apresentar corpo docente com qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância” Depois disso é bom ler o Art. 17 que trata de deficiências, irregularidades ou</p> | <p>Aspectos Legais Decreto no. 5622, de 19/12/2005.</p> |

| | |
|--|--|
| descumprimento da Lei. abraços” (UniSig119) | |
| “para mim, antes da tutoria, o indivíduo tem que ser <i>educador</i> . Um tutor, sem a <i>qualificação de professor</i> desvirtuaria o processo de aprendizagem. Se alguém discordar...” (UniSig120) | O tutor como educador – qualificação de professor. |
| “A <i>figura do professor</i> sempre esteve ligada ao conceito de tutor (vide a história do homem). <i>Instigador, incentivador, mediador, protetor</i> são ações que qualificam um professor e que se confundem com o tutor ideal. Acredito que a novidade esteja no espaço onde o processo ensino-aprendizagem ocorre, obrigando-o a novos paradigmas; e as nova ferramentas que esse profissional precisa dominar.” (UniSig121) | A figura do professor incentivador, instigador, mediador é a mesma do tutor. |
| “Penso que o tutor deva ser também um professor, pois ele é quem estará em contato direto com os alunos. Temos visto por aí muitos tutores que não são professores e que muitas vezes não são nem qualificados para a função de tutor. Nestes casos, <i>acabam sendo meros executores de tarefas</i> , algo que, na minha opinião, não deveria ocorrer, pois afinal, estamos lidando com educação.” (UniSig123) | Tutor é um professor e não um executor de tarefas. |
| “Colegas Tenho visto definições das mais diversas sobre tutoria e para mim existem 3 tipos básicos de tutor: <i>o tutor-conteudista</i> (o professor que cria e disponibiliza o conteúdo), <i>tutor-professor</i> (que acompanha, orienta, motiva o aluno e avalia o seu desempenho) e <i>tutor-monitor</i> (que executa a parte operacional)”. (UniSig134) | O Tutor-Conteudista, o Tutor-Professor e o Tutor-Monitor. |
| “Ser tutor é uma experiência muito | |

| | |
|--|---|
| <p>significativa. Como a educação a distância é um novo ramo na educação, sinto-me muito honrado em ser pioneiro nesse processo. Mesmo não ministrando aulas integrais, Ter contato com os alunos e acompanhar o seu desenvolvimento é uma experiência muito enriquecedora. Posso rever assuntos estudados na graduação e até mesmo descobrir detalhes que antes eu não tinha tido contato. Acima de tudo, ser tutor é uma oportunidade de reafirmar <i>minha vocação e minha paixão pela educação</i>". (UniSig 135)</p> | <p>Vocação e paixão pela Educação.</p> |
| <p>“Até aqui tenho visto muito tutor, em projetos diferenciados, tentando substituir o professor. A meu ver, <i>ele é “professor” sem sê-lo!</i> O pulo do gato está na mediação lidando bem com os aspectos pedagógicos, burocráticos e emocionais... sem falar no tecnológico, claro”. (UniSig145)</p> | <p>O tutor é um professor sem ‘sê-lo’!</p> |
| <p>Gostaria de contribuir, dizendo que em um curso que fiz, havia uma definição sobre o papel do tutor que é: <i>O papel do professor tutor</i> inicia-se um pouco antes do curso ou atividade a distância ser publicada na Internet (ir ao ar), suas ações consistem basicamente em acompanhar o aluno e grupo de alunos durante todo seu percurso no ambiente virtual de aprendizagem organizando as atividades, mediando as interações e reorientando o percurso de acordo com a metodologia e abordagem pedagógica adotada. E segundo Fernanda Pires Jaeger em Tutoria em Educação à Distância, o tutor deve Ter características como: dinamismo, visão crítica e global, responsabilidade, capacidade para lidar com situações novas e inesperadas e saber trabalhar em equipe. Creio ainda que em EaD o papel do professor presencial se divide em 2 no digital. <i>Professor autor:</i></p> | <p>Caracterizações do Professor-Autor e do Professor-Tutor.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Os autores de cursos são os atores que desenvolvem os conteúdos, selecionando e reunindo os materiais, organizando e propondo dinâmicas, estratégias e recursos pedagógicos a serem desenvolvidos. O professor autor pode ou não acompanhar a tutoria da atividade.</p> <p><i>Professor tutor:</i> O professor tutor é o ator que acompanha a turma de alunos durante o período da atividade. Cabe ao tutor – ou professor orientador ou mediador – criar situações de aprendizagem interativas, animar as inteligências coletivas, orientar as discussões, amenizar conflitos, etc”. (UniSig 155)</p> | |
| <p>Desculpem a minha pergunta, mas professor/ docente/ tutor não é a mesma coisa?</p> <p>Quer dizer então, que se eu sou professora e por acaso deparo-me em uma situação em que as ferramentas mudem devo mudar o nome de minha profissão?</p> <p>Explicando melhor o que quero entender, se por acaso vou fazer aula em algum local que não exista lousa e giz, mas exista uma sombra de uma mangueira, terra e um galho quebrado, crianças com vontade de aprender e um professor formado para o ensino aprendizagem, que resolva aproveitar o galho e a terra e ensinar a ler, este profissional da educação deixa de ser professor e passa a ser o quê?</p> <p>Será que o fato de mudar as ferramentas muda a finalidade da educação ou do profissional de educação? E por isso se mudam os nomes dos profissionais?</p> <p>Um médico será sempre médico, um dentista será sempre dentista, um engenheiro será sempre engenheiro, <i>por que um professor não pode ser sempre professor?”</i> (UniSig157)</p> | <p>Uma vez professor, sempre professor.</p> |

Quadro 5: Mensagens de textos dos participantes ocorridos no I ENATED

No fórum de discussão intitulado de “A Formação do Tutor e o Exercício da Tutoria”, a perspectiva do tutor como professor tornou-se ‘ponto pacífico’ entre os participantes. Assim expressa a participante RA (II ENATED):

A uma conclusão parece que chegamos: o tutor é professor e ponto! Mas qual o PROJETO que ele está inserido? Possivelmente as linhas do projeto definirão quais são as características do ‘ser professor’ que ele deverá ter para o desenvolvimento de seu trabalho. Obviamente que essas características assentam-se no tripé: tecnologia-pedagogia-burocracia”. (UniSig236)

A participante e uma das coordenadoras do fórum MIC (II ENATED), complementa as idéias anteriores, problematizando questões como contratações de graduandos para atuar como tutores:

Também tenho como ‘ponto pacífico’ para mim que o tutor é ‘um professor’, que atua de modo diferente da atuação de um professor presencial porque atua numa outra modalidade, a distância. Mas é e tem que ser um professor, com formação de professor e, mais importante, com "alma" de professor. Pensem no caso de algumas instituições que estão contratando alunos de graduação para servirem de tutores em cursos de graduação. Estas instituições estão confundindo ‘estações’, estão contratando pessoas que na melhor das hipóteses poderiam ser monitores, mas nunca tutores de um curso de graduação a distância, pois nem mesmo uma graduação completa possuem. Quando se diz "tutor não é professor" é este tipo de coisa que se está apoiando. Acho importante considerar estas situações bem concretas que já estão acontecendo hoje. (UniSig239)

A participante ALSL (II ENATED) também faz um alerta sobre o exercício da tutoria para educadores, dizendo:

... mais cedo ou mais tarde, nós que lidamos com educação, seremos "convocados" a exercê-la, e, se não estivermos preparados no momento em que isso se der, ou tivermos necessidade de procurar, é bem provável que fiquemos à margem desse processo de participação do mundo virtual da educação”. (UniSig233a)

O professor WA (II ENATED) afirma que a formação de professor e a ‘alma’ de professor, é fundamental para o exercício da tutoria, tanto para o ensino presencial como à distância:

(...) Desde 1999, não dou mais cursos exclusivamente presenciais. Só tenho dado cursos totalmente online. Mas, não me sinto diferente quando atuo num ou noutro ambiente. Não me sinto nos cursos online, como se fosse alguém com alguma coisa diferente em relação ao que eu sempre fiz em cursos exclusivamente presenciais. Sinto-me ‘professor’ quando dou cursos online, tal como me sentia ‘professor’ quando atuava de forma exclusivamente presencial. O que quero dizer é que sou ‘professor’ mesmo, tanto online quanto presencial. **(UniSig240)**

A concordância na perspectiva do tutor em ser professor, tanto presencialmente como a distância, também faz parte do relato da participante WL (II ENATED) que afirma:

Dou aulas no ensino presencial e uso as ferramentas de EAD para ampliar as possibilidades de aprendizagem. No mundo virtual sou a mesma professora, estando em outros espaços e tempos que a sala de aula limita. As habilidades com os meios digitais são hoje uma necessidade para a vida contemporânea e o professor não pode ignorar este fato. Não podemos continuar professores analógicos já que vivemos em um mundo virtual. **(UniSig253)**

Para o participante JRGM (II ENATED), a visão do ‘professor-tutor’ já aponta para uma determinada tendência:

Acredito que a nova denominação dada por nós e pelos colegas de ‘professor-tutor’ é um tendência. Quando estudamos a história da educação, percebemos as diferentes identidades do professor, desde as mais conservadoras até as mais inovadoras já admitindo o papel da mediação da aprendizagem. Com mais essa quebra de paradigmas dentro da educação, acredito que algumas atribuições naturais do professor presencial serão comuns ao professor tutor. Contudo, percebo em minha prática e na prática de outros colegas que muitas características são específicas para a modalidade EAD. Quanto a formação de conhecimentos específicos do curso, vejo que será a mesma para ambos os professores. Mas a formação didática e metodológica deve ser específica ao professor-tutor. **(UniSig255)**

A participante J.A (II ENATED), ao encerrar o Fórum, afirma a ‘formação do tutor’ deve perpassar pela questão da cognição:

Acredito que a formação do professor deva, para além da técnica, perpassar pela questão da ‘cognição’. O tutor deve intervir no processo de aprendizagem, quando necessário, conferindo maior ou menor complexidade as discussões, promover o pensamento reflexivo, o sentimento de pertença ao grupo, a motivação, promover a aprendizagem colaborativa através da sua mediação. Esse para mim é o grande potencial da presença do tutor em um curso EAD. (UniSig254)

‘Ser Pedagógico’: Mediações Pedagógicas, Afetivas e Interativas com os Alunos

O conceito de ‘ser pedagógico’, discutido durante o ENATED, como dimensão da essência do tutor, constituiu-se como uma ação pedagógica mediadora, criadora de vínculos afetivos e de interações existentes entre os tutores e os alunos. Segundo os relatos dos entrevistados e dos participantes do fórum de discussão no Primeiro ENATED, é esta ação pedagógica mediadora que sustenta os cursos de EAD, nos quais tutor-professor torna-se peça fundamental para que haja um bom andamento no curso.

Segundo o participante SK (I ENATED), *um bom tutor, pela sua atuação, qualifica um curso de EAD, mesmo que os materiais utilizados sejam ‘ruins’; da mesma forma que um mal tutor pode colocar um curso no ‘lixo’, mesmo que todos os materiais e atividades planejadas sejam excelentes. Portanto, o tutor é uma peça fundamental no processo* (UniSig139).

Esta afirmativa é reforçada pelo testemunho da participante MB (I ENATED), ao falar sobre sua participação em muitos cursos na modalidade de EAD, e também, atuado como monitora de um determinado curso:

acredito que a interação do tutor com os seus alunos é fator fundamental. Ele é a ‘peça-chave’. Portanto, penso que são requisitos essenciais a um tutor: a sensibilidade, a afetividade e a receptividade. Pois, uma educação que se realiza a distância não significa que deva estar distanciada do relacionamento humano” (UniSig141).

Para o prof. e coordenador SFT, o tutor funciona como um suporte afetivo na EAD:

O tutor tem um papel fundamental nas questões afetivas. De ser um suporte afetivo. De ser uma figura, digamos de referência para o aluno. E que ele tenha esse papel de ‘injeção de ânimo’, de ser um conselheiro, de ouvir e tentar resolver essas questões mais práticas”. (UniSig 256)

A dimensão da afetividade é confirmada pela tutora CDL quando diz: *“Muitos alunos buscam o pólo, nem tanto pela ajuda da tecnologia, mas para ter esse apoio, esse suporte voltado para as pessoas. (...) A gente procura incentivar que elas se abram para que esse vínculo afetivo se torne mais forte”*. (UniSig57)

O tutor como professor-mediador

Conforme a participante CLG (I ENATED), no aprofundamento na discussão sobre o papel do tutor perpassa a questão do papel do professor como mediador e o saber lidar com questões pedagógicas, burocráticas e emocionais no trato com os alunos, afirma:

Penso que devemos aprofundar a discussão do papel do professor como mediador, pois à distância isto é imprescindível. O professor (ou tutor) precisa saber mediar as discussões, levantar questionamentos para os alunos, fazê-los pensar sobre os assuntos propostos.

Outra questão importante é saber lidar, além dos aspectos pedagógicos e burocráticos, também com os emocionais. À distância, como trabalhamos muito com a escrita, é necessário um cuidado extra, pois às vezes aquilo que escrevemos repercute de diferentes formas em cada aluno. Saber o que e como escrever é fundamental. (UniSig143)

A participante ABC (I ENATED) traz uma contribuição importante diferenciando um tutor ‘tecnicista’ de um tutor ‘participativo’, no fórum de discussão online sobre o papel do tutor:

Tenho defendido hoje que o tutor exerça um papel mais efetivo nos cursos do que simplesmente o de orientador (tecnicista). Alguns cursos engessam o papel do tutor dando a ele o mínimo de responsabilidade e participação. Os exercícios vem prontos, o processo de avaliação é definido em outro fórum e o tutor que lida diretamente com o aluno fica impossibilitado de flexibilizar o conteúdo, a avaliação, o horário. Esse modelo acaba contribuindo para a evasão nos cursos a distância e o tutor fica impotente diante deste quadro. (UniSig132)

Relativamente às idéias apresentadas e discutidas durante o ENATED, veja-se, agora, como se pronunciaram os sujeitos da pesquisa que constitui esta Tese.

O vínculo com o pedagógico e educação

Para a tutora RES, é fundamental que o tutor tenha um vínculo com a educação. Segundo ela: *“...quem não tem um vínculo com a educação, vai se perder. O Pedagógico é fundamental.*

Paciência! O tutor estar ali e tem que explicar mil vezes a mesma coisa para o aluno”. (UniSig66). Esta perspectiva mediadora é afirmada pela tutora TFS, ao dizer: “... *fundamentalmente, o papel do tutor é de mediação*”. Para ela: “*a função básica do tutor consiste em auxiliar o aluno nas suas dificuldades e não só nas ferramentas de informática, mas até na parte psicológica*” (UniSig56).

Para a professora NS, os cursos que trabalham com EAD, não podem descuidar dessas três categorias: a mediação, a interação e a afetividade. Informa ela: “*Eu discuto muito com os tutores esse tripé: a mediação, a interação e a afetividade. E tudo isso vai se dar numa questão de dialogicidade para que se atinja a autonomia. Esse é o ponto de chegada*” (UniSig45).

Conforme a mesma professora, este ‘tutor’ é alguém que exerce uma função de mediação pedagógica, é alguém que contribui na mediação pedagógica. Ela afirma:

A mediação pedagógica é feita através de várias dimensões: uma delas, é com essa figura desse tutor. Ela é feita também pelo material didático, pelos ambientes virtuais de aprendizagem, enfim, por outras instâncias. Mas, basicamente, essa função é desempenhada com esse perfil de mediação. E aí, teríamos que detalhar, debulhar o que é essa mediação, porque é uma categoria, um conceito muito importante. Remetendo isto para a ‘identidade’ desse tutor, eu acho que ela é ambivalente. Porque os tutores são professores em formação para a EAD, mas que não atuam como professores e que estão diretamente ligados aos alunos. Teoricamente, são eles (os tutores), que tem que fazer essa mediação (UniSig38)

Diante desse processo de mediação pedagógica, como coloca a professora NS, é o próprio tutor que acaba fazendo a gestão e a mediação do conhecimento, citando como um exemplo o planejamento e elaboração de um material didático.

Claro que o planejamento está posto no material didático escrito por um professor especialista. Agora, esse tutor é que tem que planejar o momento de trabalhar os conceitos apresentados no material didático, seja numa orientação em pequenos grupos, seja numa orientação em grande grupo. É o tutor que faz a gestão do conhecimento que emerge de toda a situação que ocorre a partir do material didático, por exemplo. (UniSig41)

É ainda a professora NS que propõe como superação frente aos dilemas e as diferenças existentes entre os tutores e os professores, a perspectiva da “Gestão Pedagógica Compartilhada”.

O tutor tem que assumir uma gestão pedagógica compartilhada. Ele tem que ser um gestor da aula junto comigo como professora. Eu considero isto e respeito os tutores. As atividades que eu faço para os alunos que são abertas e reflexivas, eu proponho atividades na formação dos tutores para que eles me ajudem a fazer a gestão dessas aulas, sistematizando essas produções dos alunos. Hoje, eu tenho uma outra visão: eu acho que o tutor é um ‘professor-gestor junto comigo’ (UniSig44)

A posição da coordenadora e professora RAN quanto ao processo de gestão compartilhada, aberta e participativa converge com a da professora NS. RAN complementa a idéia, afirmando que os professores, tutores e coordenadores devem ser co-responsáveis e devem atuar em equipes. Quanto mais o tutor desempenha o papel de só reproduzir, ou só conduzir aquilo que o professor quer, mais difícil é o andamento do trabalho. Conforme ela narra:

As equipes que conseguem um melhor entrosamento, são aquelas em que os professores se dispõem à fazer reuniões e que tem uma espécie de gestão aberta, acolhendo os tutores. As equipes que tem alguma dificuldade com os tutores, são aquelas que não conseguem ter uma equipe de trabalho, ou seja, ficam em um planejamento mais fechado. É aquilo que o professor define e o que o tutor tem que fazer. É simplesmente receber as questões do professor e repassar para o aluno (devolução). Quanto mais o tutor desempenha o papel de só reproduzir, ou só conduzir aquilo que o professor quer, mais difícil é o andamento do trabalho. Aquelas equipes que tem uma gestão participativa, elas conseguem um bom trabalho, porque aí foi o fruto de todos (UniSig107)

A coordenadora RAN, conclui o seu argumento afirmando que

... eu acho que agora é que a gente estar começando a compreender esse papel do tutor, enquanto alguém que interage com os alunos, que interage com o professor, mas ao mesmo tempo, esse ‘professor’ também interage com os alunos. Para não haver uma sobreposição e competição, tem que acontecer essa composição de uma equipe de trabalho” (UniSig109).

A tutora RBR, ao relatar a sua participação na coordenação de tutores, resume as idéias apresentadas pelas professoras NS e RAN, afirmando que em outro programa em que atuou “... *os tutores eram professores, deveriam ter uma graduação na área de educação e deveriam ter alguma experiência em gestão*” (UniSig17).

O ideal, é que as relações entre ambos (professores e tutores) devem ser boas e respeitadas revela a tutora EJCL, ao defender que ... *O professor e o tutor deveriam estar em um mesmo*

nível. (UniSig12b). Segundo a entrevistada o motivo decorre do fato de que tanto os professores como os tutores trabalham efetivamente as questões e o fazer pedagógico do curso. Seu pressuposto é de certo modo confirmado por NS, quando afirma que a postura assumida pelo professor e pelo tutor confluem pois ambos precisam caminhar em direção a um mesmo patamar, que é a perspectiva de docência.

A Perspectiva da Isonomia

A diretora do sindicato, profa. CMF, corrobora também com esta perspectiva afirmando que, tanto professores como tutores devem ter ‘isonomia’ nos seus direitos, pois ‘eles’ acabam sendo um só, ou seja, ‘professores’:

O que nós queremos é em breve firmar uma cláusula sobre professores e tutores. E que este tutor tenha os mesmos direitos que tem o professor. É uma luta já de alguns anos. O que existe na prática é uma quebra de isonomia. Tanto o tutor como o professor, são todos professores. Eles tem que ser vistos como professores, agora, claro, eles tem funções diferenciadas. Um é o professor mais elaborador, formulador e outro é um professor que faz a docência através do atendimento ao aluno. São, portanto, professores da mesma forma. No presencial, por exemplo, ele é um só. O elaborador e o que atende ao aluno, ele é um só. Na EAD foi instituída essa figura do tutor, mas, na verdade, ela faz parte do que o professor no presencial faz, ou seja, na EAD ele (o tutor) se especializa em ‘atendimento’ ao aluno, mas ele é um professor. Essa ‘sub-categoria’ do tutor ela não é interessante, porque é este tutor que tem uma relação mais direta com os alunos. Com isto, eu não estou dizendo que eu sou contra a presença o tutor na EAD, eu sou contrária é que este tutor tenha direitos menores ao do ser professor. Na minha opinião, deveria se chamar o professor e o professor-tutor. E que eles tivessem isonomia nos seus direitos. (UniSig 229)

5.2.2 A Interpretação Fenomenológica e o Significado do Ser-Professor

Na *primeira categoria* (o tutor em busca de si mesmo), o procedimento descritivo, hermenêutico e fenomenológico, revelou um processo de contrução identitária do ser tutor caminhando em dois sentidos: o mundo vivido desses tutores que *se mostra*⁵⁴ entre a dimensão do “real” (a constatação de conflitos, indefinições de papéis, ativismos, inquietações, frustrações, incertezas e ambivalências emergidas) e a dimensão da busca pelo “ideal” (os desafios, os anseios

⁵⁴ Processo de mostração (vivências) característico da Fenomenologia.

e a busca pelas caracterizações do ideal de ser tutor). Intitulou-se assim este processo hermenêutico de “Fenomenologia Identitária do Ser-Tutor”.

Na *segunda categoria*, emerge como parte desta compreensão, uma perspectiva de resgate da construção da *identidade narrativa e histórica* desse tutor. Conforme as dimensões fenomenológicas apontadas, as expectativas quanto ao ser tutor parecem-me muito fortemente impactadas por um passado docente, ou seja, a memórias de ser professor e a um projeto de vida em docência. A intencionalidade⁵⁵ (o ato intencional) do ser tutor é *‘ser um docente’*. Como *docência*, visualiza-se as múltiplas ações e movimentos desses sujeitos-tutores nas diferentes dimensões pedagógicas, como planejar, avaliar, gerir, tomar decisões, dentre outros aspectos. Como ser-professor, compreende-se o compromisso e a responsabilidade formal e informal assumida na perspectiva do ensinar e do aprender, estabelecida na relação direta com o aluno, seja presencialmente ou a distância. Para Niskier (1999, p. 391) *...A ligação aluno-professor ainda é, no imaginário pedagógico, uma dominante, o que torna a tutoria um ponto-chave em um sistema de ensino a distância.*

Para Ricoeur (1997, p. 361), a perspectiva hermenêutica da construção identitária narrativa e histórica decorre de um jogo complexo de intersignificações que se exerce entre as nossas expectativas dirigidas para o futuro e nossas interpretações orientadas para o passado. No entanto, Ricoeur afirma que *...todas as manifestações privadas ou comuns que visem ao futuro; como a experiência, a expectativa relativa ao futuro está inscrita no presente, é o futuro-tornado-presente (vergegenwärtigte Zukunft) voltado para o ainda-não.*

Neste sentido, o procedimento fenomenológico empreendido revelou que o processo de conscientização histórico-narrativo, ou o “fazer histórico-narrativo”, passa a assumir um indicativo do futuro, pois o conhecimento de si como projeto é fruto também de uma ‘vida examinada’, culminando com um processo de ‘identidade narrativa’. No caso dos tutores, uma vida examinada e o conhecimento de si como projeto, acaba corroborando com uma perspectiva histórica e social de docência. (RICOEUR, 1997, p.365). ,

Esta dialética entre o processo de consciência histórica e a perspectiva da identidade narrativa, pode ser compreendida como a dialética entre *mesmidade* e *ipseidade* como foi assinalado também na *primeira categoria* emergida. A mesmidade, situada do lado do caráter, representa um pólo de estabilidade e de constância; a ipseidade, como livre manutenção de si, um

pólo de inovação e de imprevisibilidade. Na identidade narrativa, pode-se recuperar a dialética da metáfora do *desvestir-se e revestir-se*. Portanto, é basicamente nesse processo dialético entre mesmice e ipseidade que ocorre o movimento dinâmico de construção, reconstrução, significação e ressignificação da identidade narrativa do tutor.

Dartigues (apud César, 1998), afirma que a narrativa que permite ao sujeito identificar-se não é somente sua narrativa autobiográfica, mas toda a narrativa histórica que ele interroga como um ‘espelho’, devolvendo-lhe uma imagem de si mesmo; a identidade buscada nessas narrativas não é a de um ‘eu’ isolado, mas de um ‘si’ que interfere com uma identidade coletiva e se amplia, pois, à de um ‘nós’.

O processo de construção da identidade narrativa, para o tutor, é o *olhar-se no espelho, de tornar à luz (mostração) do seu auto-retrato, do olhar-se como professor*.

As contribuições de cunho fenomenológico proposto por Alberto Melucci também convergem com o pensamento de Paul Ricoeur. As elucidações sobre o prisma da ‘metamorfose’, como parte de um processo de construção identitária, revelam aspectos importantes e complementares sobre os referenciais de conscientização histórica e da identidade narrativa trazidos por Ricoeur (1997), na busca pela compreensão de um tutor que *está em mudança*.

Para Melucci (2004), a identidade também deve ser radicada no presente, para poder fazer frente às transformações e para atravessar as metamorfoses que caracterizam o curso da vida sem que haja a ruptura com a ‘uniformidade’. Deve-se poder abrir e fechar os canais de comunicação com o exterior, para manter vivas as relações, sem que se seja sufocados pelo excesso de mensagens. Têm-se necessidade de novas capacidades de contato imediato e intuitivo com a realidade, a fim de abraçar um campo maior de experiências. Trata-se de exigências que modificam as fronteiras entre o interior e exterior e que acentuam a necessidade de um olhar sobre nós mesmos, conscientes de que existimos como uma entidade individual e coletiva responsáveis por nossas escolhas. Este enfoque auto-reflexivo orienta a busca pessoal de um encontro mais próximo com a experiência interior (o si mesmo).

Diante de uma realidade na qual se cruzam inúmeros circuitos de informação, de redes relacionais complexas, o indivíduo corre o risco de ficar atordoado pelo ruído, lanhado pelas

⁵⁵ Intencionalidade é sempre consciência e consciência de alguma coisa. Quando eu percebo, imagino, penso ou recordo, eu percebo, imagino, penso ou recordo *alguma coisa*.

muitas trocas e muitos desejos. Para manter a própria unidade⁵⁶, a única saída é aprender a “*abrir e fechar*”. Podemos preservar a nossa unidade se somos capazes de ‘abrir e fechar’, a participar e subtrair-se ao fluxo das mensagens (MELUCCI, 2004, p.69).

Neste sentido, o tutor precisa preservar a sua unidade de significação docente.

A metamorfose se apresenta como sendo a resposta a esta necessidade de *continuidade* ao longo do tempo. A perspectiva de unidade e continuidade da experiência individual não se enquadram em uma identificação fixa, rígida com um modelo, grupo ou cultura imposto, mas a metamorfose consiste justamente na capacidade interior de “mudar a forma”, de redefinir-se a si mesmo repetidamente no presente. Significa também em apreciar o presente como uma experiência única em nós mesmos.

Refletir sobre a perspectiva de negociação, como propõe Melucci, em função das inúmeras responsabilidades assumidas pelos tutores, parece ser oportuno, pois, a responsabilidade destes, de certa forma, consiste na capacidade de responder pela sua história pessoal construída historicamente e de posicionar-se nas relações com os outros e de ocupar o seu lugar (espaço) no mundo.

Conforme a entrevistada RAN, o posicionamento e a ocupação (reconhecimento) do espaço do ser tutor é uma extensão do processo de ensino-aprendizagem, portanto, uma extensão de docência. “(...) *Ser tutor é ter uma atitude aberta, uma atitude de pesquisador e uma atitude docente*” (UniSig113). E é justamente daí que surge o processo ‘metamórfico’.

A metamorfose do ser tutor consiste na visualização de um ‘professor’ que está em mudança. O tutor precisa abrir-se para as mudanças implícitas nos dias de hoje, no entanto, algumas ‘janelas’ do seu mundo intrapessoal, ou como diz Melucci (2004, p.80): “*os territórios de conquistas internos alcançados*”, precisam se manter preservados (essência). Segundo o autor,

Para garantir a apropriação destes territórios surgem, hoje, novos conflitos. De um lado, conquista-se a capacidade de participar e decidir na formação da identidade, de agir conscientemente sobre si mesmo, de explorar e habitar esses territórios internos. Do outro lado, essa possibilidade vem sendo negada e subtraída pela intervenção cada vez mais capilar de aparatos de controle e de regulação externa” (p. 79)

⁵⁶ Para Melucci, o termo ‘unidade’ pode ser compreendido como sendo um ‘alicerce’, uma base construída no vivido e que nos dá sentido e trajetória de vida no passado, presente e futuro. A unidade é a nossa essência.

passando, assim, o indivíduo a não ser mais ‘nada’, ou passa a ser ‘tudo’, criando-se assim aparatos polarizados, estáticos e inflexíveis, tornando-se mecanismos institucionais *não-metamórficos*. Apropriar-se dessas mudanças internas e externas, significa estar ciente de que o indivíduo pode tornar-se terra de conquista (MELUCCI, 2004, p. 80)

É neste sentido que esta categoria “Função Social Docente” acaba permeando transversalmente um processo de discussão diante das outras categorias emergidas na Tese. Para o tutor, torna-se necessário manter a sua continuidade e memória (a receptividade do passado) naquilo que sempre foi a sua referência, ou seja: *‘uma identidade narrativa do ser docente, do ser professor’*.

A perspectiva de mudança, conforme os relatos dos entrevistados, se refere ao modo de ser e de agir do tutor como professor, diante de um cenário que se configura e re-configura diariamente que é o cenário da EAD acoplado às TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Machado (2003), afirma que de uma maneira geral, os conhecimentos necessários ao tutor não são diferentes dos que precisa ter um docente. Este necessita entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios da sua organização conceitual e os princípios das novas idéias produtoras de conhecimento na área. Porém, a sua formação teórica, metodológica e tecnológica sobre o âmbito pedagógico-didático, deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais, como será visualizado mais precisamente na terceira categoria.

Tiffin e Rajasingham (2007, p.95), apresentam como proposta a ser refletida, a possibilidade de conciliar os diferentes níveis de ensino-aprendizagem em cursos de EAD, com funções diferenciadas de atuação de professores, mas com perspectivas igualitárias de docência. A proposta não necessariamente reforça uma hierarquia com fins econômicos, entretanto, ela se apresenta uma possibilidade de conciliar uma possível hierarquização acadêmica para o futuro, conforme a figura a seguir:

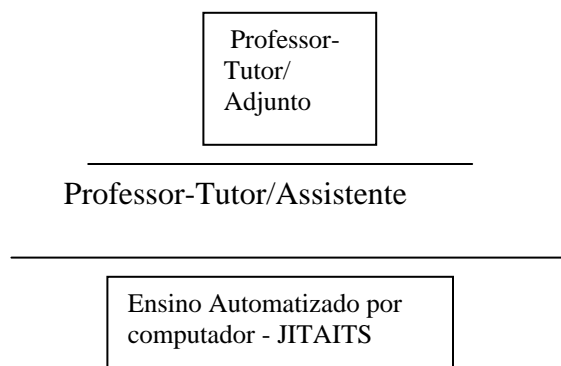


Figura 2: Uma Hierarquia Acadêmica Para o Futuro

Para os autores, a base da hierarquia do ensino será computadorizada. De uma perspectiva do ser professor, conforme a figura da pirâmide, o nível mais baixo das atividades de ensino incluirá a correção de provas, exames e tarefas com respostas predeterminadas, preenchimento de dados, número de faltas e resultados finais, funcionando como uma espécie de “tutorial administrativo”. Essas atividades podem ser feitas pelos computadores. Os autores intitulam esse procedimento de JITAITS. Os JITAITS têm como base o conceito de sistemas especializados e de ensino assistido e inteligente por computador, podendo realizar muitas das tarefas tradicionais de um professor. No entanto, este tipo de programa não é suficiente pleno para ser usado em diferentes níveis professorais, concluem os autores. É necessário, portanto, a participação ativa dos professores assistentes e professores especialistas (adjunto).

O segundo nível seria o de professor assistente, ou de “tutoria”. Sendo para os autores, uma das funções acadêmicas mais importantes. Os professores-assistentes (ou professores-tutores) interagem com os alunos para orientar sua aprendizagem, o que envolve em ouvir os alunos, compreender suas dificuldades em dominar uma disciplina e sua aplicação, fazer com que participem, ser capaz de explicar e demonstrar, monitorar a prática dos alunos, corrigir tarefas, testes e exames em que as respostas sejam abertas, oferecer *feedback* detalhado e responder a questões. Uma comunicação direta ou em pequenos grupos é necessária, e é também a razão para que o bom ensino esteja atrelado a um número baixo de alunos por professor.

Conforme Tiffin e Rajasingham (2007), em alguns países não é incomum que professores atuem como tutores em um determinado programa. O que é diferente nessa hierarquia é a relação

que os professores teriam com a instituição. Para os autores, o trabalho do professor-tutor é razoavelmente estável, em que os tutores recebem uma taxa fixa pelo número de alunos pelos quais são responsáveis.

O terceiro nível de hierarquia é aquele dos professores especialistas. Nesse nível, encontraríamos professores no sentido de provedores de conteúdo. Eles seriam pessoas que tivessem atingido uma importância acadêmica por meio de pesquisa e de publicações e, portanto, de fato disporiam de um conteúdo a oferecer.

Segundo Palloff e Pratt (2002), as classificações quanto aos papéis do professor-tutor são importantes, não no sentido de torná-las rígidas e inflexíveis em si mesmo, mas para “mapeá-los”, servindo como uma espécie de “bússola”, uma trajetória a ser desenvolvida. Estes classificaram as várias tarefas e papéis exigidos deste ‘novo’ professor-tutor em quatro áreas; pedagógica, gerencial, técnica e social.

* Função Pedagógica – diz respeito ao fomento de um ambiente social amigável, essencial à aprendizagem online. O papel do professor em qualquer ambiente educacional é o de garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos. No ambiente online, o professor torna-se um *facilitador*. Ele conduz o grupo de maneira livre. Ele conduz o grupo mais livremente, permitindo aos alunos explorarem sem restrição o material do curso ou os materiais a ele relacionados. O docente pode trazer assuntos gerais para serem lidos e comentados, além de fazer perguntas visando a estimular o pensamento crítico sobre o assunto discutido. Nesse contexto, o professor atua como *animador*, tentando motivar seus alunos a explorarem o material mais profundamente do que fariam na sala de aula presencial.

* Função Gerencial – envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de decisões. O professor de um curso On line é também seu administrador. Ele é responsável por enviar um programa para o curso com as tarefas a realizar e as diretrizes iniciais para a discussão e adaptação. Palloff (2002) sugere que no início sejam disponibilizados aos alunos, além de um plano de ensino, as diretrizes e as regras desenvolvidas para o referido curso. Em seguida os participantes podem comentar e debater sobre suas expectativas em relação ao curso.

* Função Técnica – depende do domínio técnico do professor, sendo então capaz de transmitir tal domínio da tecnologia aos seus alunos. Os professores devem conhecer bem a tecnologia que usam para atuar como facilitadores do curso. Além disso, deverá haver um suporte

técnico disponível, de modo que, mesmo um professor menos proficiente, possa ministrar um curso online.

* Função Social – significa facilitação educacional. O professor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade online. Isto implica estimular às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isto inclui em manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver as compreensões da coesão do grupo. Esses elementos estão no cerne dos princípios necessários para construir e manter a comunidade virtual.

Dando continuidade ao relato, exponho a *Terceira Categoria* e as *Dimensões Fenomenológicas* emergidas.

5.3 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO SER-TUTOR

Aqueles que querem ser tutor precisam de formação e preparação, tanto em termos teóricos como metodológicos. Eles têm que se movimentar bem nas questões teóricas, metodológicas e tecnológicas”.
Coordenadora de EAD

Em relação a esta categoria de análise, a perspectiva da educação inicial e continuada revelou-se de fundamental importância no exercício da tutoria, como revelam as falas dos depoentes. O tutor precisa de uma formação adequada na sua área de conhecimento, bem como assumir uma condição de autoformação, atualização e capacitação continuada ao longo da vida como professor e educador. O quadro a seguir, configurou-se da seguinte forma:

| CATEGORIA 3: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO SER-TUTOR | |
|---|---|
| DIMENSÕES FENOMENOLÓGICAS: | UNIDADES DE SIGNIFICADOS: |
| A FORMAÇÃO DO TUTOR | 02, 19, 20, 23, 82, 124, 126, 137, 140, 146, 164, 165, 167, 168a, 168b, 170, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 206, 208, 210, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 226, 260, 261, 262, 263, 264. |
| CAPACITAÇÃO | 61, 80, 83, 93, 96, 101, 111, 112, 127, 133, 148, 158, 159, 160, 161, 162, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 169, 171, 172, 175, 176, 178, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 202, 204, 205, 207, 209, 211, 213, 221, 222, 223, 225, 233b. |

Quadro 6: A Perspectiva da Educação Inicial e Continuada do Ser-Tutor

5.3.1 Formação e Capacitação do Tutor

PREPARAÇÃO EM CONHECIMENTOS E PREPARAÇÃO EMOCIONAL

Para a tutora RBR, a formação do tutor é fundamental, afirma a tutora, narrando as suas experiências como formadora de tutores. Neste processo de formação, é necessário preparação de conhecimentos e preparação emocional:

A formação, portanto, é muito importante para ser tutor. E quando nós trabalhávamos com a formação de tutores aqui no Estado do Rio Grande do Sul, nós percebíamos isso.. A formação do tutor é fundamental. Ele tem que estar preparado para também trabalhar com os alunos. Não é simplesmente entregar material, devolver material. Ele tem que ter uma ‘preparação de conhecimentos’. Ele tem que ter ‘preparação emocional’ (UniSig23)

A tutora RBR complementa afirmando que o tutor precisa buscar proximidades com a sua área de conhecimento através da formação, participação de cursos de capacitação e também é necessário ter um mentor:

Portanto, para quem quer ser tutor, tem que buscar proximidades com a sua área de formação, participar de cursos de capacitação, Ter um mentor, ou seja, alguém que orienta, que senta com a pessoa e conversa sobre tudo o que funciona na EAD: contato com o material, processo de interação, fóruns, ambientes...” (UniSig80).

FORMAÇÃO COMPLEXA (UM SUPER-TUTOR!)

Aqueles que querem ser tutor precisam de preparação, tanto em termos teóricos, como metodológicos. Ele tem que se movimentar bem nas questões teóricas, metodológicas e tecnológicas. Ele é um Super-Tutor! (UniSig111), é o que afirma a coordenadora RAN, destacando a complexidade da formação do tutor, que requer bom domínio de conhecimentos e competências nas dimensões teóricas, metodológicas e tecnológicas.

Em relação à perspectiva da formação e educação continuada dos tutores, novamente vamos nos valer dos depoimentos e achados semelhantes aos dos sujeitos da pesquisa, registrados nos fóruns de discussões On line, ocorridos no ENATED.

No fórum de discussão sobre o papel do tutor, a participante MB (I ENATED), diz que “um curso de ‘capacitação’ para tutores seria o ideal e também alguma ‘especialização’ na área de EAD” (UniSig127).

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS (ÁREA DE CONHECIMENTOS) VERSUS CONHECIMENTOS EM TUTORIA (EAD)

Para a participante ABD (I ENATED), a formação do tutor deve contemplar pelo menos dois aspectos importantes:

- “(...) Em minha opinião, existem dois tipos de formação adequada, pelo menos:
- ‘Conhecimentos específicos’ sobre os temas discutidos no curso.
 - ‘Conhecimentos relativos à tutoria’ em cursos de EAD. Aqui entram, por exemplo, conhecer perfeitamente o curso, ter capacidade de fácil comunicação e intervenção, estar sempre atento e, portanto, disponível (dentro dos limites estipulados), Ter facilidade em localizar informações que possam ser solicitadas por um ou outro participante, ser dinâmico e acreditar efetivamente que a EAD é uma forma muito eficiente de educação, desde que bem feita.” (UniSig146)

No entanto, a participante MB (I ENATED), faz um alerta em relação aos conhecimentos específicos como área de formação:

Tenho observado é que grande parte dos professores que se dizem ‘tutores’, têm apenas formação na área de conhecimento específico, e algumas noções de conhecimentos relativos a tutoria de cursos a distância. Razão disso são alunos desmotivados com esta modalidade de ensino”. (UniSig140)

Conforme MB (I ENATED), *“é imprescindível que o tutor desenvolva como parte de sua formação, as competências tecnológicas, sociais e profissionais”* (UniSig161).

UM BOM DOCENTE É UM BOM TUTOR

Este pressuposto é posto em discussão pela participante ADMP (I ENATED), apoiada em LITWIN (2001). Afirma ela:

(...) Quanto à formação, penso que um ‘bom docente’ será também um ‘bom tutor’. Um bom docente ‘cria propostas de atividades para a 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’. Estes atos são responsabilidades tanto do docente no ambiente presencial, como do tutor na modalidade a distância” (LITWIN , 2001, p. 99) (UniSig137).

Na perspectiva da coordenadora MICC (I ENATED), enunciada no fórum de discussão intitulado de ‘transformar a informação em conhecimento’: *“...existe a necessidade dos cursos ou programas a distância, terem além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas, deve contar também com parceiros no coletivo do trabalho político-pedagógico e profissionais das diferentes TICs, conforme a proposta do curso.”* (UniSig124)

É NECESSÁRIO MUDAR O ‘FOCO’

Para a coordenadora do fórum ENATED, é necessário também que esta “formação do tutor contemple competências que o auxiliem a desenvolver uma prática pessoal no uso dos conhecimentos na ação e na mudança do foco para o “fazer aprender em detrimento ao ensinar” (UniSig158). Assim, provoca ela, tanto o tutor como o professor devem abandonar a postura de ... ‘donos do saber’, *“pois afinal, ser professor é também uma das dimensões do tutor, não é mesmo?”* (UniSig260).

RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No seu entendimento da mesma coordenadora, o grande desafio para a formação do tutor hoje, consiste em última instância, em *...uma ressignificação da dimensão da 'formação do professor', onde ser 'um constante aprendiz' irá contribuir significativamente para desenvolver competências que vão dar suporte à sua própria ação (UniSig160)*

A REDE DE CONHECIMENTO VERSUS ACÚMULOS DE DADOS

Segundo a participante MC, sujeito da pesquisa:

A competência maior recai sobre o 'aprender a aprender'. Conhecer as tecnologias disponíveis para o apoio pedagógico e as melhores técnicas de intervenção pedagógica, tece assim uma 'rede de conhecimento' e não somente de informação, possibilitando a transformação da informação em conhecimento e não somente meros acumuladores de dados" (UniSig162)

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA

Para o coordenador WA, no fórum (*I ENATED* "O que você precisa ou quer aprender para ser um ótimo tutor?", a perspectiva da 'educação continuada' é uma necessidade de todos os tutores:

Todo tutor de educação a distância quer e precisa aperfeiçoar-se para desenvolver um trabalho que leve aos melhores resultados com seus alunos a distância. No entanto, são algumas poucas e raras iniciativas de educação continuada que são oferecidas pelas próprias instituições nas quais trabalham os tutores. Fica sempre um 'resíduo' de coisas que se precisa ou se quer aprender para fazer um bom trabalho, mas que não são abordadas ou pelo menos não são suficientes tratadas (UniSig159)

Diante desta perspectiva de educação continuada, vários participantes manifestaram, neste mesmo fórum de discussão, suas necessidades e prioridades mais urgentes, revelando conhecimentos e competências a serem aprendidas por fazerem parte do cotidiano da atuação do tutor; tornou-se clara a importância de um processo de reciclagem e atualização constante na dinâmica da tutoria, envolvendo a aquisição de múltiplas competências, a saber: competências tecnológicas, acadêmicas, interpessoais e intrapessoais, dentre outras, como mostra o quadro a seguir:

| MENSAGENS | FÓRUM: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTINUADA (O QUE VOCÊ PRECISA OU QUER APRENDER PARA SER UM ÓTIMO TUTOR?) |
|---|---|
| “(…) Precisamos aprender a desenvolver a ‘paciência’ com o tempo do outro. Nossa impaciência pode assustar nosso aluno...” (UniSig261) | Competência Intrapessoal. |
| “Preciso me afinizar mais com o domínio da tecnologia, conhecendo melhor as plataformas que dão suportes para os cursos para otimizar o uso do tempo e o contato com os alunos”. (UniSig262) | Competência Tecnológica. |
| “(…)Assim, entendo que o aguçamento desta capacidade de observação a distância, e as metodologias e mecanismos de apuração e avaliação, sejam uma das aptidões que precisam ser desenvolvidas nos tutores”. (UniSig163) | Competência Metodológica e Mecanismos de apuração e Avaliação. |
| “(…) Este profissional-docente precisa conhecer as características do público-alvo que irá fazer o curso...” (UniSig165) | Análise de Realidade. |
| “(…) É importante que este profissional saiba ‘escutar’, pois aprendemos segundo Freire (1996) a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com os alunos, ou seja, o educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, em uma fala com ele (aluno)”. (UniSig168a) | Competência Intrapessoal (Saber Escutar o aluno). |
| “Tenho trabalhado num programa em EAD com tutoria e tenho identificado algumas questões em relação à: como gerenciar o tempo do tutor; como trabalhar a interdisciplinaridade sem perder o foco na formação do professor; como trabalhar a formação continuada do professor nas instituições, se geralmente os cursos que funcionam com tutoria são pontuais. Gostaria de aprofundar esses questionamentos”. (UniSig171) | Gerenciamento do Tempo, Interdisciplinaridade e Formação Continuada. |
| “Como tutora de cursos de pós-graduação EAD, gostaria de gerenciar melhor alguns pontos: Administração do tempo: dedicação e divisão de atividades; Trabalhar a comunicação: linguagem e foco; Desenvolvimento de material em EAD; e Parâmetros de avaliação”. (UniSig175) | Competências em Gerenciamento do Tempo, Comunicação, Preparação de Material Didático e Avaliação. |

| | |
|---|--|
| <p>“Para ser um tutor-professor deve-se aprender a Ter o domínio das ‘competências fundamentais’ (Levy, 1994), que envolvem a comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Gramática, ou seja, dominar a construção coerente do discurso... b) Dialética, ou seja, dominar o raciocínio lógico-formal, isto significa saber interpretar, Ter consciência crítica, ética, respeito saber dialogar com o outro e trabalhar em equipe; c) Retórica, ou seja, saber construir mensagens coerentes para os interlocutores...” <p>(UniSig185)</p> | <p>As Competências Fundamentais: Gramática, Dialética e Retórica.</p> |
| <p>“Bem, vejo que também é necessário e muito importante passar pela experiência de ser aluno online...”. (UniSig188)</p> | <p>Assumir a condição e competência de ser aprendiz.</p> |
| <p>“O que preciso e quero aprender está diretamente ligado a ‘necessidade do aluno’. Quero aprender a mediar com mais eficiência sua aprendizagem, não permitir que o silêncio virtual aconteça e que a ‘motivação pessoal’ permaneça viva diariamente”. (UniSig191)</p> | <p>Necessidades dos Alunos e Competências Intrapessoais (Motivação Pessoal).</p> |
| <p>“O que eu gostaria de aprender mais é sobre os ‘estilos de aprendizagem’, para criar um ambiente mais estimulante de aprendizagem colaborativa virtual”. (UniSig192)</p> | <p>Competências de Aprendizagens.</p> |
| <p>“O que eu preciso saber para ser um ótimo tutor/professor?</p> <p>-Estratégias de intervenção (em relação ao conteúdo, uso de ferramentas e colaboração entre alunos);</p> <ul style="list-style-type: none"> - O conteúdo do curso, objetivos de aprendizagem, intencionalidades da proposta; - Usar o potencial da tecnologia; - Avaliar o processo ensino-aprendizagem; - Exercitar a autonomia no curso; <p>- Gerenciar o tempo.” (UniSig 195)</p> | <p>Competências Acadêmicas e de Ensino-Aprendizagem.</p> |
| <p>“Penso que o que mais precisamos aprender está nos quatro pilares para a educação propostos no relatório da UNESCO (Delors 5, 1996), aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e por fim, aprender a ser.” (UniSig199)</p> | <p>Os Quatro Pilares para a Educação.</p> |

| | |
|---|--------------------------------------|
| <p>“Ainda sou novato em tutoria em EAD e os pontos que me preocupam e quero desenvolver são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - melhorar leitura (a fim de ler todas as respostas e os comentários, fazeno os devidos ‘ganchos’); - melhorar digitação; - melhorar o gerenciamento do tempo; <p>- melhorar a habilidade de instigar os alunos.” (UniSig201)</p> | Competências de Ensino-Aprendizagem. |
| <p>“Para ser um ótimo tutor, além de investir na capacitação constante e de Ter conhecimento na área do curso, acredito que deve haver muita ‘interatividade’ com os alunos e professores. Minha experiência como tutora tem sido muito positiva”. (UniSig204)</p> | Competências de Interatividade. |
| <p>“Penso que para ser um bom ou ótimo tutor, são necessários vários fatores e eu gostaria de me aprimorar em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ser professor, pois penso que para ser um bom tutor é necessário ser primeiro um bom professor (presencial ou online); - comunicar-me bem com os jovens (presencial ou online); - comunicar-me bem através das TIC; <p>Andragogia mediada pelas TICs” (UniSig222)</p> | Competências de Docência. |

Quadro 7: Necessidades e Prioridades Mais Urgentes Quanto à Formação

ISTO É TUTORIA? OU É SER PROFESSOR?

Em relação às necessidades expostas no quadro, a participante LR (I ENATED), faz a seguinte pergunta:

As competências que se tem colocado para o professor de EAD colaborativa são variadas, como ter domínio do conteúdo, da mediação que provoca a colaboração, da necessidade de comunicar, de acompanhar o processo de aprendizagem, de gerenciar o ambiente virtual... e mais um monte de coisas. ‘Será que isto é tutoria? Ou ser professor?’ Esta idéia de tutoria não estaria acoplada a crescente desvalorização do trabalho docente em EAD? Creio que vale pensar nisto também, quando pensamos na competência do professor-tutor em EAD. **(UniSig198)**

FALTA TREINAMENTO PARA A PRÁTICA DE TUTORIA EM EAD

Para a participante ETG (I ENATED), o que ela sente mais falta é de material didático em EAD e mais treinamentos visando à prática de ser tutor:

Mas, na verdade, o que mais sinto falta é de não termos a nossa disposição uma bibliografia em EAD, isto é, material didático em EAD e treinamentos para a prática. Na realidade, acho que já estamos num bom nível de discussão teórica, mas nos faltam esses recursos para consultas, experimentos e ensaios”. (UniSig197).

O coordenador do fórum WA (I ENATED), faz um esclarecimento e de um possível ‘equívoco’ que poderia surgir com relação às múltiplas necessidades emergidas nas discussões. Ele esclarece:

Acho que preciso desfazer um equívoco: o foco da pergunta não está no ‘ser ótimo tutor’. A pergunta é mesmo ‘o que você precisa ou quer aprender’. Ou seja, a proposta da discussão tem como foco as necessidades e desejos de aprendizagem do ‘professor-tutor’ que deseja ser ótimo. Não estamos discutindo o ‘ótimo tutor’. Estamos discutindo necessidades de aprendizagem de tutores-professores. Com certeza que para ser um ótimo tutor, é preciso um monte de coisas. Uma destas coisas é a ‘educação continuada do tutor’, o atendimento às necessidades de aprendizagens contínuas deste profissional no exercício de sua profissão. É disto de que estamos tratando”. (UniSig211)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR

Na concepção de NPVC (I ENATED), as necessidades apontadas no fórum pelos participantes, antes de tudo, devem estar interligadas ao conceito do que significa ser tutor. Para a participante o ‘professor-tutor’ deve ser formado para esta atividade, em diferentes níveis:

Para mim, o ‘professor-tutor’ deve ser formado para esta atividade. Em diferentes níveis e propósitos:

1. Para a educação básica (Fundamental e Médio) deve ter licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento e capacitação em EAD, seja ela feita em curso de especialização ou na própria grade curricular de sua formação universitária.
2. Para o Ensino Superior, deveria ser a obrigação legal, assim como na educação básica, deveria ser ou especialista, ou mestre ou doutor com capacitação em EAD.

Se as pessoas souberem o que é um professor-tutor com clareza, provavelmente, poderão se perguntar o que precisam conhecer para exercerem tal profissão, se já estão atuando como professores-tutores poderão escolher aprender aquilo que os leve ao sucesso. (UniSig224)

Na perspectiva do participante MCG, o que realmente se está discutindo é a formação do professor e formador,

....considerando que estamos tratando de educação, o tutor precisa ser professor e formador. Desta maneira, é necessário que possua conhecimentos, capacidades e habilidades para trabalhar nas dimensões educativa, tecnológica e comunicativa, no processo de tutoria na educação a distância”. (UniSig210)

5.3.2 A Interpretação Fenomenológica e os Horizontes de Uma Formação Docente Contínua e o Processo de Autoformação Como Construção de Si e de Dentido

“O Tutor Está em Formação” (UniSig110)

Estivemos discutindo, como parte da segunda categorização e suas dimensões fenomenológicas, o desvelamento de um processo de resgate da consciência e experiência histórica do ser tutor numa perspectiva individual e coletiva, como primeira instância na compreensão da “Função Social Docente do Tutor”. Afirmou-se que a consciência e experiência deste tutor resultam de uma ‘intencionalidade’ de docência - a ação intencional desse tutor implica numa produção de sentidos e significados de cunho existencial e de ser pedagógico. Os tutores vêem a tutoria, por exemplo, como uma possibilidade de ascensão social docente (seguir uma carreira acadêmica). Os tutores, mesmo não sendo considerados professores ‘oficialmente’, conforme o projeto politico-pedagógico das instituições que fazem parte, agem como se ‘fossem’ professores intuitivamente.

A participante ALSL (II ENATED) , adverte: ... *A diferença entre o docente e o tutor é institucional, e que leva a consequências pedagógicas importantes (LITWIN, 2001:102) (UniSig233b).*

Em relação a essa *terceira categorização*, sentiu-se a necessidade de retomar uma literatura mais específica sobre *formação e identidade profissional docente*, mais voltada para a idéia de um *formação centrada em histórias de vida e experiências formativas*; buscou-se assim clarificar e complementar teoricamente o procedimento hermenêutico adotado, resgatando as idéias de autores como António Nóvoa, Michaël Huberman, Maria Helena Cavaco, Maria da Conceição Moita, José Alberto M. Gonçalves e Marie-Christine Josso. Estes autores que

analisam a carreira profissional de professores e educadores, considerando fundamental o processo de formação inicial na construção da identidade profissional, na medida em que ele oportuniza, como afirma Gonçalves (1996, p. 369), a *..construção de um corpo de saberes e saberes-fazer, no sentido da interiorização de um saber-ser e de um saber tornar-se*. O autor aponta ainda para a importância da experiência para a apropriação dos saberes profissionais, no decorrer de toda a formação.

Neste caminho, *A terceira e última categoria* intitulada de: “A Perspectiva da Educação Inicial e Continuada do Ser-Tutor”, é uma *decorrência* da segunda categorização emergida. As dimensões fenomenológicas, segundo Litwin (2001), revelam um ‘professor-tutor’ caminhando, abrindo e fechando horizontes⁵⁷ (espaços) em busca de uma formação e capacitação especializada. Hoje a idéia da formação e capacitação permanente vigora para todas as profissões, mas especialmente para os profissionais da educação. *O tutor como docente se encontra diante de uma tarefa desafiadora e complexa* (LITWIN, 2001, p.103).

A Terceira Categoria revela que um dos fatores que tornam a educação a distância um desafio para a maioria dos professores é o fato desta ser conduzida por intermédio de uma determinada *tecnologia*, e conseqüentemente, de procedimentos *tutoriais*, que precisam ser dominados. Conforme Sá (1998, p.46),...*exige-se mais da figura do tutor de que cem professores convencionais*, pois este necessita ter uma excelente formação acadêmica e pessoal.

Conforme os entrevistados, esta formação acadêmica pressupõe capacidade intelectual e domínio de conteúdo, destacando-se as técnicas metodológicas e didáticas. Além disso, deve conhecer com profundidade os assuntos relacionados com as disciplinas e a área profissional em foco. A habilidade de planejar, acompanhar e avaliar atividades, bem como motivar o aluno para o estudo, também são importantes. Na formação pessoal, deve ser capaz de lidar com as diferenças relacionadas ao quadro de alunos e ser possuidor de atributos psicológicos e éticos: maturidade emocional, empatia com os alunos, habilidade de mediar questões, liderança, cordialidade, gestor do tempo e capacidade de ouvir. ***ELE DEVE SER UM SUPER-TUTOR*** (UniSig111), conforme a expressão usada pela coordenadora RAN, revelando a importância de uma formação complexa e especializada. Segundo Azevedo (2005), a quase totalidade dos professores que atua hoje como tutores teve sua formação básica e profissional de forma

⁵⁷ Os próprios tutores fecham-se, ou pelos menos, tentam se fechar, para as marcas de uma trajetória histórica, pedagógica e epistemológica concebida dentro de um modelo tradicional de ser-professor.

exclusivamente presencial, o que gera neles uma dificuldade de superar os desafios de uma educação *online*.

Destaca-se a seguir, alguns dos temas recorrentes nos depoimentos recolhidos.

APRENDER A APRENDER

Nesta acepção, visualiza-se um exercício de tutoria que emerge como uma evolução profissional da docência, mas que requer um ‘novo’ olhar sobre a formação desses professores-tutores. Em meio às incertezas de uma nova arquitetura de formação inicial e continuada que se desenha, é importante que este professor-tutor em formação compreenda que a docência *online* contribui para a criação de comunidades e redes de aprendizagens; que são estes atores e professores-tutores em movimento que estão definindo os ‘territórios de conquistas’ apontados por Melucci (2004), a partir da sua prática e do seu processo de construção pessoal e profissional. É necessário aprender a aprender, como propõe Josso (2004): ... *Assim, o aprendente deve gerir de forma coordenada a sua lógica pessoal e a dimensão social do seu empenho. Formar-se e transformar-se como pessoa, formar-se e transformar-se como profissional e/ou como ator sociocultural* (JOSSO, 2004, p. 240)

Para a participante ED (I ENATED), é essencial que este ‘tutor/professor’ proporcione a descoberta do conhecimento por meio de metodologias de aprendizagem e desperte a consciência do ‘aprender a aprender’:

Acredito que a ação dinâmica de um tutor/professor se torna fundamental como estímulo ao grupo. Existem diversas estratégias que facilitam tal ação. Proporcionar a descoberta do conhecimento por meio de metodologias de aprendizagem e disponibilizar ou despertar a consciência do "aprender a aprender". Não devemos nos esquecer que, mesmo a distância, os indivíduos são diferentes e , portanto ,cada um deve ser identificado e acolhido em suas particularidades. Como tudo em nossa vida, é preciso pensar muito e estudar mais. Eu acredito em ambientes colaborativos, matrizes humanizantes ou o termo que for, mas é o local virtual que precisa ser trabalhado transformado constantemente. É a importancia da presença, a disponibilidade de resolver ou minimizar as dificuldades de cada um. (UniSig182)

CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS

Conforme a tutora SBC, ... *enquanto proposta pedagógica, o tutor contribui para a criação de comunidades de aprendizagens. Para, assim, poder construir uma rede de aprendizagens* (UniSig93)

EXPERIÊNCIA E PRÁTICA

Para a tutora RBR, a prática e a experiência é fundamental para a formação do tutor: *Uma coisa muito interessante que eu percebo, é que a experiência também é um fator interessante, a prática desse 'professor', a experiência de vida é um fator muito importante (UniSig20).*

5.3.3 A Tutoria Como Uma Nova Arquitetura de Aprendizagem e Como Projeto de Vida e de Pesquisa

A participante DGR (I ENATED), afirma que a tutoria se apresenta como uma nova “arquitetura de aprendizagem”, portanto, é importante que este profissional docente em formação: *“...deva organizar-se na sua própria auto-aprendizagem, assim como ele conduz o seu projeto de vida e de pesquisa, ou seja, na sua coerência entre o ‘saber-fazer’ é o próprio ‘ser pedagógico’” (UniSig168b).*

Josso (2004), afirma que a perspectiva de um projeto de vida e de formação, quer seja por busca, obra ou referência, reenvia a uma Fenomenologia do ‘tempo vivido’, a um tempo eternamente presente, no qual o futuro, ou seja, o possível, se apresenta como abertura ou como fechamento, investido de um imaginário que procura preencher uma abertura. A “prática do projeto” surge cada vez mais como uma mediação para se aprender a aprender. Ela exige não apenas objetivos a atingir, mas igualmente, uma intenção significativa que se enraíza no anseio, na súplica, no desejo, na pergunta. A autora diz: *...se o projeto é a ação de transformar o tempo e as energias de cada um em experiências, quer dizer, se é produzir um valor acrescentado que o constitui, por isso mesmo, um recurso novo, então, ele é abertura (JOSSO, p. 260)*

Ao longo do tempo, os docentes de uma maneira geral, vêm sofrendo uma série de pressões, além daquelas inscritas na própria matriz da profissão, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um. Esta tensão é produzida por mudanças tanto nas relações entre os professores e os diferentes atores com quem interagem.

Estes processos de mudança aumentam a incerteza e o aparecimento de conflitos, diante de novos papéis e responsabilidades profissionais. É possível compreender as espécies de desafios que os professores enfrentam e como negociam, "ao tentar honrar os seus pensamentos, sentimentos e intuições, e os seus papéis profissionais", enfim, suas identidades, individuais e coletivas. (HOLLY, 1992, p.83). *O tutor precisa ser flexível e lidar com as incertezas*

(UniSig263), afirma a coordenadora RAN, posicionando-se diante das exigências e responsabilidades profissionais que os tutores vêm assumindo no seu cotidiano acadêmico.

Apesar de serem justas as razões para o desânimo e a falta de motivação, o melhor meio de enfrentar as situações consiste em enfrentá-las plenamente. Existe sempre a possibilidade de inovação, exigindo a emergência de novas identidades docentes, individuais e coletivas. Estas constituem-se, a partir de importantes mecanismos de resistência e enfrentamento da atual conjuntura, impulsionadas pela necessidade de construções educativas mais democráticas e de maior qualidade, da garantia de melhores condições de trabalho e do justo reconhecimento social. Melucci (1997, p.51) diz que *a identidade pode ser negociada porque existem sujeitos de ação que não são mais definidos pelo externo, objetivamente, mas que têm a capacidade de produzir e de reconhecer o sentido daquilo que fazem.*

Holly (1992) diz que há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino: como aquilo que são como pessoas e os seus diferentes contextos, isto é as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

Para Moita (1992, p. 115-116), a identidade pessoal e a identidade profissional são processos que estão intimamente interligados. A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade. O *eu* é constituído de identidades diversas, cada uma delas relacionada com um aspecto, um território ou uma possessão da pessoa. A percepção subjetiva que um indivíduo tem de sua individualidade, incluindo noções como consciência de si, definição de si, acaba determinando o processo de construção de identidade social e profissional desse indivíduo. A consciência que o sujeito de tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertencimento e pela sua situação em relação aos outros. De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social e profissional serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a própria personalidade do sujeito. A identidade, portanto, resulta de relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e outro, entre o pessoal e o social. É no interior da problemática da identidade que se situa a questão da identidade profissional. O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertencimento profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. Sugere-se,

portanto, que essa identidade vai sendo desenhada a partir do *enquadramento intraprofissional* e também pelas diversas interações entre o universo profissional e outros universos socioculturais. Os efeitos das *porosidades* e dos *fechamentos*, que acontecem entre os vários universos de pertencimentos, podem ajudar a compreender melhor o papel da profissão na vida e o papel da vida na profissão.

A tutora EJCL confirma as colocações feitas por Holly e Moita (1992), quando diz|:

Ser tutora foi uma oportunidade na minha vida. Ser tutora é estar em contato com a escola. Porque eu trabalho com as professoras que estão na escola e que me oportuniza estar ainda por dentro da escola, dessa dinâmica que eu elegi e eu gosto para trabalhar na minha vida...Eu vejo que eu ainda tenho um potencial para trabalhar e eu acho que eu não deveria largar a escola e ficar em casa. A forma indireta a que eu me refiro, é de 'eu' estar em contato com a escola e 'eu' estou falando daí de 'eu-tutora' e 'eu-pessoa'. (UniSig02)

Moita (1992, p. 115), apresenta a identidade profissional dos educadores e professores como uma *montagem compósita*, cuja construção tem uma dimensão espaço-temporal, isto é, atravessa a vida profissional e envolve os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. *É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações e significados quer ao nível do trabalho concreto.*

Nóvoa (1992, p. 15), aponta para o fato de que, a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates a longo dos últimos vinte anos, acontece justamente pela dicotomização (separação) entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E Por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? Segundo Nóvoa, afirma que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a maneira de ser com a maneira de ensinar e que desvendam na maneira de ensinar a maneira de ser. O autor refere-se a três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. (NOVOA, 1992, p. 16)

- *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, (como a EAD e as TICs, por exemplo).

Nesta dimensão converge a fala de MICC (I ENATED): *As TICs podem contribuir de maneira significativa para reverter entraves na construção do conhecimento pelos aprendizes. O*

ambiente de ensino a distância é favorável ao debate e confronto de idéias (UniSig264). A tutoria, segundo a participante, surge como uma possibilidade de adoção de um projeto novo na dinâmica da EAD mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, e também como parte da construção da identidade profissional docente.

* *A de Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal em termos de técnicas e métodos.

Acredito que o tutor ideal precisa dominar técnicas de tutoria, por isto, deve ser preparado para bem atuar (UniSig212), afirma a participante CL (I ENATED), reforçando o princípio *A de Ação*, proposto por Nóvoa.

* *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Este é o ponto de vista da participante JAPM (I ENATED), convergindo com a perspectiva de *A de Autoconsciência*, ao declarar: “*Acredito que é essencial a vontade de aprender sempre, pois temos que re-avaliar a todo o momento a nossa conduta e planejar um novo caminho em prol da aprendizagem*” (UniSig209).

Para Nóvoa (1992, p. 16), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de *lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão*. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (apud DIAMOND, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

A entrevistada RES, expressa os seus sentimentos de ser e estar na profissão de tutora. Ela diz que “*nós entramos nesse processo literalmente como ‘mediadoras’, ou aquela pessoa em que as alunas podem confiar e vir confidenciar situações e tu falas: ‘Bah, como é que nós vamos resolver essa situação, esse conflito...?’*” (UniSig61).

Observamos que para Huberman (1992, p. 38), o desenvolvimento de uma carreira e formação profissional é um processo e não uma série de acontecimentos. Mesmo que para alguns

esse processo pareça linear, na verdade é constituído de *patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades*. Vivências e experiências individuais, tantos pessoais como profissionais dos professores, determinam e são, ao mesmo tempo, determinadas pelo processo de construção da identidade profissional que acontece ao longo das diferentes etapas da vida profissional.

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco mesmo, com os outros e com o ambiente. (JOSSE, 2004, p 59)

A tutora SBC, reflete sobre as contribuições que a área da Psicologia traz na possibilidade de resgate de uma formação identitária reflexiva intrapessoal e interpessoal para o tutor. Ela afirma que:

A Psicologia em si, na formação pessoal, contribui para a gente ‘se pensar’ e ‘se questionar muito’. O psicólogo acaba fazendo sempre esse movimento de ‘auto-pensar’ e eu acho que no momento em que estar se construindo uma ‘identidade’ de ser tutor, eu acho que isso é importante. Pessoalmente, a gente tem que ter esse treinamento, de estar fazendo esse exercício de auto-reflexão pelo lado pessoal e pelo lado das relações com os outros (...) eu acho que essa formação facilita. (UniSig96)

É Josso (2004), quem afirma que o que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito ativo, permite à pessoa encarar o seu *itinerário de vida*, os seus investimentos e os seus objetivos; e o faz baseado em uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar.

Cavaco (1991, p.178)), amplia as contribuições proposta por Josso, quando diz que as expectativas pessoais se cruzam com as oportunidades institucionais e sociais; a tensão que acompanha as primeiras experiências profissionais, os sentimentos que então se vive e como estes contribuem para modelar a entidade profissional; o desenvolvimento de diferentes linhas estruturantes do progressivo amadurecimento profissional evidenciadas nas relações com os

alunos, com os colegas, com o conhecimento e com a própria profissão; as dificuldades que se associam à articulação, ao longo dos anos, das esferas familiar e profissional; as mudanças de expectativas decorrentes de alterações institucionais, jogando em sentidos opostos, e os seus efeitos a nível de atitudes e de disposições para maior ou menor investimento pessoal. O desenvolvimento profissional ocorre através de processo dinâmico e interativo de maturação que prossegue segundo intensidades diferentes, embora esse processo possa ser entorpecido por desencontros com as estruturas institucionais e sociais.

Neste sentido, a tutora SBC também afirma que a tutoria se apresenta para si como uma formação enquanto educadora, a partir de um processo de desenvolvimento profissional dinâmico e interativo. Ela expõe:

Dentro dessa proposta de poder pensar, ‘de me pensar em formação enquanto educadora’, está sendo muito positivo. A tutoria é um lugar em que eu posso estar próximo das alunas, no sentido de poder estar contribuindo com a aprendizagem delas, de poder estar contribuindo com o acompanhamento e a estruturação de um trabalho pedagógico (...) Ser tutor para mim estar sendo muito importante. De exercer essa experiência de ‘ser educadora’. Mas, é também um espaço muito junto de ‘ser aprendiz’. Também é um espaço onde tu podes exercer esse papel de ensinante e aprendente muito paralelamente. (UniSig101)

Conforme Gonçalves (1996), na biografia profissional se cruzam, complementam e interpenetram as dimensões da pessoalidade e da profissionalidade, sendo as suas experiências a base de sua identidade de professor. Os indivíduos se pensam a si próprio como professores, resgatando uma imagem de si-como-professores.

O participante CB (I ENATED), afirma que para ser um bom tutor em formação, o indivíduo precisa perceber-se como um professor, antes de tudo: *...Na minha opinião para ser um bom tutor, é necessário que você seja antes de tudo um professor com todas as qualificações exigidas* (UniSig220).

Cavaco (1991, p.177)), argumenta que *reinventam-se recursos a partir de outros olhares sobre o meio; reatualizam-se os saberes, diversificam-se atividades e papéis, redimensionam-se, aprofundando-se as relações; recria-se a profissão e sente-se que a sua imagem se pode tornar outra*. Compartilho da idéia do autor quando afirma que a forma mais feliz de realizar a carreira docente, parecer ser a que envolve aceitar e viver aventuras, assumir riscos e enfrentar desafios;

também manter e rever metas distinguindo-as dos objetivos realizáveis à curto prazo, agir com certo grau de liberdade e refletir permanentemente sobre a sua própria experiência, reconhecendo o valor dos erros e dos acertos e ainda, escutar e reconhecer a razão dos outros e repensar a sua vida e revivê-la a cada dia. E acredito, a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos desta pesquisa, não estar isolado nessa crença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término desta investigação, considero importante compartilhar algumas reflexões finais sobre a pesquisa como um todo. Apresento-as em uma sequência, de acordo com o desenvolvimento do trabalho.

A temática proposta, como investigação científica: *compreender o processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto de educação a distância em cursos de Ensino Superior*, através de uma análise hermenêutica existencial-fenomenológica, relaciona-se à postura de educador que venho assumindo durante a minha trajetória de vida como professor universitário, tanto no ensino presencial como no ensino à distância.

Viver estas dimensões: *Ensino, Formação e Docência*, entendê-las em seus múltiplos aspectos em ambiente formativos presenciais ou virtuais, procurar desenvolvê-las junto às instituições às quais tenho dedicado meu trabalho profissional, constitui-se em uma das razões de *ser* e de *estar* na minha própria vida hoje. Isto significa que a construção desta tese e as reflexões que a acompanharam, não se ocorreram de forma isolada; elas conformaram uma trajetória em que as experiências compartilhadas pelos tutores, professores, coordenadores e alunos me levaram, ao mesmo tempo em que realizava este trabalho de investigação, a reviver minhas próprias experiências como professor e também aluno em diferentes ambientes. Portanto, os resultados desta pesquisa alimentaram reflexões e meu crescimento pessoal como pesquisador.

Procurei desenvolver este estudo apoiando-me nos critérios de pesquisa científico-qualitativa, reconhecendo, portanto, que minhas “conclusões” refletem uma tendência, evidentemente limitada pelos contextos vividos por estes tutores, alunos e colegas participantes. Certamente outro pesquisador, assim como as narrativas e os posicionamentos de outros tutores, operando em outros contextos, assumirão outros significados em relação à compreensão do processo de construção de identidades desses tutores, pois o fenômeno, ou o objeto de estudo investigado, numa perspectiva fenomenológica, é sempre inesgotável.

Deixo claro que, em nenhum momento, tive a pretensão de desenvolver uma pesquisa de caráter neutro. Não existe neutralidade num trabalho de caráter científico, qualquer que seja a

metodologia proposta. Não tenho dúvidas de que pesquisas sobre ‘outros’ tutores, trarão novas contribuições sobre o significado do ser-tutor ampliando a compreensão deste universo. É assim que avança o conhecimento. Aliás, como aponta Corrêa (2007), ao se consultar a literatura em EAD hoje, deparamo-nos com a discussão de vantagens, de seu histórico e suas experiências, mas raramente, encontramos a descrição da prática ou das análises qualitativas dessas experiências. ra.

A metodologia de cunho fenomenológico adotada nesta investigação revelou importância ímpar, tendo em vista a atitude e a postura fenomenológica assumida para a captação do fenômeno. A construção da pesquisa deu-se em uma caminhada em que os passos do método proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992) forneceram-me o norte para a condução ao encontro das essências e dimensões visualizadas. O que foi determinante na busca pela compreensão acerca do significado do ser tutor? Conseguiu-se visualizar os objetivos norteadores?

Um aspecto importante a ressaltar é que o ser e o agir do tutor estão intrinsecamente relacionados. Isto se tornou perceptível na medida em que as unidades de significados emergidas, revelaram o tutor falando do seu *ser* através do seu *agir*, da sua ação como tutor. O ser e o agir caminham bastante juntos, ambos se mesclam de uma maneira indissociável. De fato muito do que o tutor *é*, é fruto conseqüentemente, do seu *agir* como tutor. Nas ações e discursos os tutores revelaram quem são, essencialmente, atribuindo-lhes significados. Evidentemente que esta atribuição de significados não é solitária, pois viu-se também que o tutor é reconhecido, como tutor, na relação com o outro. O outro faz parte da representação, da identidade do tutor que tem *per si*. Como apontado por Melucci (2004), pode-se falar de identidade a propósito de um indivíduo ou de um grupo. Porém, em ambos os casos, refere-se a três características: continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido.

Em relação à Categoria “O Tutor em Busca de Si Mesmo”, emergiu a importância do conceito de “temporalidade” para compreensão do que venha a ser este tutor, indivíduo intimamente interligado a seu contexto histórico e social, a partir de um mundo circundante, de um mundo humano e de um mundo próprio. Esta compreensão *situacional* revela um processo de construção identitária do ser-tutor seguido de percepções e de movimentos internos, acompanhados de conflitos, inquietações, expectativas, incertezas, ambivalências, que vão sendo

vivenciadas no seu contexto de atuação. Como implicação desse processo, o tutor emerge como sendo um ser que está diante de *desafios e conflitos* e, conseqüentemente, tem que estar preparado para assumi-los, portanto, é necessário buscar apoio e tornar-se parte de um “nó” de uma rede. Neste sentido, o ofício de ser tutor deve ser compreendido como parte de um imaginário no qual se cruzam traços sociais, perspectiva de sociedade e educação, compreensão de si mesmo e do outro, configurando-se num processo de inter-relações pessoais e profissionais de construção permanente, indo além de uma perspectiva pragmática e estática; ou seja, o processo de construção da identidade do tutor não pode ser visto como algo imediato e regulado pelo ativismo, ou um traço estatístico que define o ser: *O indivíduo não é mais algo. Ele é o que faz* (CIAMPA, 2005, p 135). Os relatos aqui reunidos mostram que existe uma forte tendência em conceber o significado do ser tutor a partir de processos de idealizações (caracterizações do ideal), limitando a ação do tutor para uma perspectiva pragmática, determinista e estática.

A Categoria “Função Social Docente” constituiu-se numa verdadeira revelação. O tutor, ao se posicionar frente a sua realidade, conduz a si mesmo a um processo de resgate de conscientização histórica. A consciência deste tutor resulta de uma intencionalidade de docência - a ação intencional desse tutor implica numa produção de sentidos e significados de cunho existencial e de ser pedagógico. A principal função do tutor está intimamente interligada à extensão da docência, ou seja, o significado assumido do ser tutor é *ser um professor* como um ator regente, um investigador, incentivador, instigador, mediador e ativo. Surge assim deste processo, a figura do ‘professor-tutor’ como uma tendência a ser considerada hoje nos cursos de EAD. Nesta estrutura, a perspectiva do ser e do agir, visualizada anteriormente constrói-se na forma do “ser tutor que age como professor”, diante de um cenário que se configura e re-configura diariamente que é o cenário da EAD acoplado às TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Assim, do ponto de vista fenomenológico, compreende-se e clarifica-se a perspectiva da construção identitária do ser tutor como um “dado-dando-se”; em outras palavras, ser tutor é estar sempre se fazendo, num processo de busca permanente, constituindo-se como um professor em mudança. O tutor, nesse sentido, é um sujeito sociocultural e histórico e parte desse sujeito é o professor.

Na Terceira Categoria, a compreensão da construção da identidade do tutor acaba também interligando-se na discussão do processo de formação profissional docente. O professor-tutor está

em formação e autoformação, a partir de uma fenomenologia do tempo vivido - das marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades. No entanto, com base neste processo formativo, os participantes revelaram também a necessidade de maiores investimentos na formação inicial e continuada desses tutores. Muitos são os investimentos apontados como necessários: investimentos na área de conhecimentos específicos, tecnológicos, metodológicos, de competências intrapessoais (saber ouvir, equilíbrio emocional), de competências interpessoais (saber lidar com pessoas), gerenciamento do tempo, competências lingüísticas (desenvolvimento de leitura e escrita), dentre outras.

O tutor não é apenas um mero executor de tarefas, ou um “tirador de dúvidas”. Ele assume papel fundamental e determinante em todo o processo de EAD, sendo necessário, para isto, refletir constantemente na formação desses tutores.

Corrêa (2007), afirma que mesmo a EAD possuindo longo tempo de existência, os seus cursos convivem com alguns desafios em relação ao desenvolvimento e à gestão dos sistemas. Incluem-se aí a *formação* e o acompanhamento *dos tutores*, a definição de estratégias adequadas para o serviço de apoio, a avaliação da qualidade do ensino e a convivência com instituições mistas (acadêmicas, sindicais dentre outras). Conforme a autora, em síntese, a EAD obedece a princípios pedagógicos e organizacionais bem definidos como processo educativo: a aprendizagem autodirigida, a interatividade entre estudantes e agentes de ensino, a programação de atividades de aprendizagem e a disponibilidade de meios e materiais que inclui a produção de materiais didáticos e a tecnologia educacional. Mas, seguramente, todo esse aparato institucional, tecnológico e operacional não teria consistência se não fosse assegurado e destacado *o papel do tutor*, como sendo um dos principais protagonistas do processo de ensino aprendizagem em EAD.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma formação e capacitação que os conduza em efetivos mediadores do processo ensino-aprendizagem, atuando como problematizador, que esteja disposto a ser um eterno aprendiz, a aprender a aprender. É importante que este tutor tenha uma formação crítica, seja dinâmico, reflexivo, motivador e promotor de interações. O tutor em formação precisa construir um vínculo afetivo com os seus alunos, saber de suas dificuldades, seus gostos, compreender seus objetivos, a fim de melhor propiciar conhecimentos, minimizando dúvidas e reforçando o potencial de entendimento de cada aluno.

Em suas relações interpessoais nas tramas da sociabilidade humana, os tutores vão se lapidando. Nesse percurso, acumulam experiências significadas e ressignificadas pelos diferentes contextos e inserções e se hominizam. São processualidades da perspectiva da formação inicial e continuada, que se originam, em última instância, na tensão entre necessidade e possibilidade de escolhas e negociação. A tutoria emerge como sendo um dilema com vários delineamentos e equacionamentos e de variados contornos para os sujeitos-tutores, mediante suas fases de vida e de uma responsabilidade (função) e lugar social que ocupam no presente. Um lugar não físico-geográfico, mas que indica a posição que ocupam no mundo, referindo-se ao modo como alguém que está aí “sendo e existindo”.

Os relatos visualizados nesta pesquisa revelam os tutores como sendo sujeitos sociohistórico e também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir do lugar social que ocupam e que têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses atributos, pois tudo isto matiza sua existência e condição.

Também como achado desta Tese surgiu a compreensão de que a relação tutor e aluno, bem como o processo de mediação pedagógica e afetiva, consistem em um primeiro delineamento da condição primeira do ser docente. Trata-se de um primeiro aspecto que demarca a especificidade do ser tutor como professor e docente, referida à relação professor-aluno. Afinal, professores constituem-se e identificam-se como tais a partir de suas relações com seus alunos.

De acordo com os depoimentos registrados, os tutores ocupam um lugar no qual se estabelecem mediações pedagógicas, intervenções, planejamentos e auxílio afetivos e cognitivos, atuando na construção de conhecimentos básicos e específicos. E o aluno, acaba ocupando um lugar no qual interage diretamente com esses tutores. Conforme as falas dos tutores, trata-se de uma relação intensa, de um “face-a-face” em cotidianos de convivências, seja em ambientes presenciais, seja em ambientes virtuais, tornando-se assim, uma relação específica e exclusiva. São relações de trocas, no sentido de que, deliberadamente ou não, em seus encontros e desencontros, tutores e alunos acabam desenvolvendo uma inter-relação de ensino-aprendizagem.

Neder (2000), corrobora as posições dos tutores quando afirma que na EAD a interlocução aluno e tutor é exclusiva. Segundo a autora, o professor ou tutor, paradoxalmente ao sentido da palavra “distância”, devem estar permanentemente em contato com o aluno, através da manutenção de um processo dialógico, em que o entorno, o percurso, expectativas, realizações,

dúvidas, dificuldades, etc, sejam elementos dinamizadores desse processo. Nesse sentido, as TICs podem facilitar enormemente esse processo de interlocução. Por essa razão, acrescenta Neder, essa dimensão da tutoria, impõe uma relação em que o número de alunos por tutor não seja excessivo, o ideal sendo a relação de um tutor para cada 20 / 30 alunos, para que o processo de interlocução permita não só o respeito às diversidades dos alunos, mas também às especificidades e particularidades de cada programa de formação.

Em razão da necessidade de uma interlocução profícua, o tutor deve estar presente nos momentos da organização, planejamento, acompanhamento e avaliação dos programas dos quais vai participar: *O tutor deve, nesse processo de acompanhamento, estimular, motivar e sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de autoaprendizagem dos alunos* (NEDER, 2000, p. 118).

Diante dessas considerações, a perspectiva identitária do ser tutor assumida pelos interlocutores da pesquisa, acaba por mostrar-se intrinsecamente interligada a uma concepção de EAD dialógica, interacionista e transformadora. A visão do professor-tutor, nesse sentido, traduz a tarefa mais urgente para um educador: *a de desenvolver e refinar os sentidos* (DUARTE, 2004, p. 14). Para tanto, deve ele dispor de tempo, dedicação e comprometimento em seu papel de educador. Esse comprometer-se deve ser interpretado como uma postura ética e pedagógica de provocação constante, desenvolvida através de questionamentos e perguntas norteadoras, que estimule no aluno-aprendiz sua capacidade de estudo independente.

Os contornos do tempo na vida dos tutores são experiências muito singulares, conforme as análises emergidas nos fóruns de discussões Online. E os próprios tutores colocaram a importância de gerenciar melhor o tempo, pois as demandas de atividades exigem planejamento e rotina acadêmica. *Tutoria é sinônimo de muito trabalho!* afirma um dos tutores. Por isso, alguns acabam abandonando a tutoria por não se adaptarem a um ritmo inusitado e cheio de incertezas, como foi mostrado no depoimento da entrevistada SBC.

Além das necessidades de preparo e formação continuada nas áreas teóricas, metodológicas e tecnológicas, os entrevistados indicaram também a necessidade de desenvolver competências intrapessoais como aprender a escutar, aconselhar e motivar. Neste sentido, o exercício da tutoria requer uma sólida formação do tutor docente, não apenas com base no domínio de conteúdos, que é importante, como foi colocado pelos próprios tutores, mas também nos aspectos correspondentes a questões didático-metodológico-tecnológico que caracterizam a

docência. Ficou evidenciado que a formação dos tutores, no sentido de resgatar uma qualificação científico-pedagógica, é um dos fatores básicos na qualidade de cursos em EAD.

Esta perspectiva da formação dos tutores acaba confluindo com alguns aspectos:

- A idéia de um percurso de construção de uma identidade profissional docente, isto é, em primeiro lugar, a consideração da tutoria como extensão da docência, ou seja, o exercício da tutoria é um exercício de docência. E em segundo lugar, ela é uma atividade profissional complexa que requer formação específica.

- As novas proposições em torno da *formação contínua*, que representam o desenvolvimento pessoal e profissional como um processo que requer atualizações constantes que capacitem esses professores/tutores para dar respostas adequadas ao instável mundo dos novos cenários de trabalho.

Zabalza (2004, p.146), afirma que diante desse novo cenário profissional, a formação dos docentes deve enfrentar, no mínimo, as seguintes questões, que nos levam a um grande leque de dilemas formativos:

- Sentido e relevância da formação: que tipo de formação? Formação para quê?
- Conteúdo da formação: formação sobre o quê?
- Destinatários da formação: formação para quem?
- Agentes da formação: quem deve ministrá-la?
- Organização da formação: que modelos e metodologias?

Segundo o autor – e igualmente segundo os sujeitos da pesquisa – o exercício da tutoria implica um grande desafio no que diz respeito à formação dos tutores. É necessário contemplar nesta formação, a passagem de uma perspectiva de docência centrada no ensino, para uma perspectiva de docência centrada no “aprender a aprender”, conforme visualizados nos fóruns de discussões Online; é necessário incorporar as novas tecnologias de informação e comunicação; com a incorporação das TICs, torna-se necessário visualizar os estágios práticos em tutoria e, conseqüentemente, flexibilizar e reestruturar os currículos na universidade, fazendo-se constantes revisões das práticas docentes voltadas ao próprio exercício da tutoria e do ser tutor, pois nem sempre a prática do ser docente no contexto de ensino-aprendizagem presencial, deve ser a mesma no contexto de ensino-aprendizagem virtual.

Diante de tantas evidências apontadas sobre a função social docente do tutor, por que muitos ainda defendem a idéia oposta de que o tutor não seja um docente?

Num primeiro aspecto, a discussão emerge por questões econômicas. A colocação de bolsistas, bem como de alunos que estão cursando mestrados ou doutorados ou até “funcionários técnicos”, em substituição a figura do professor, implica em ter alguém que exerce um determinado papel pedagógico no exercício da tutoria por um preço menor a ser pago. No entanto, para os especialistas na área, esta prática pode comprometer seriamente a qualidade dos cursos em EAD em função também de um vínculo institucional fragilizado, mantido com esses indivíduos, particularmente quando se trata de programas/cursos desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior privadas; nessas, a qualquer momento pode haver a “dispensa” das suas responsabilidades, por falta de alunos, encerramento dos cursos e dos contratos, na maioria das vezes temporários. Os motivos alegados para tal são variados, mas a raiz principal é geralmente de cunho financeiro, o que sempre acaba se traduzindo em cortes de benefícios e de planos de carreiras ao mesmo tempo em que fortalecem uma prática metodológica prescritiva e pragmática de “ser-tutor”. Isto ocorre apesar da apregoada idéia de que o professor de EAD com a “alma de educador” e com uma formação profissional de qualidade é *insubstituível e peça fundamental* na estrutura e no andamento dos cursos em educação a distância.

Um segundo aspecto de natureza epistemológica deve ser destacado, como decorrência da existência de uma certa tendência epistemológica de relacionar o modelo tradicional de educação com a figura de “ser-professor” e um modelo facilitador, mediador e inovador com uma figura diferenciadora de ser-tutor. Nesta perspectiva, o professor, por assumir uma postura mais tradicional, historicamente assumida no ensino presencial, acaba não sendo capaz de assumir a educação a distância. Neste caso, o tutor se configura como “alguém-outro” que surge para quebrar este modelo tradicional, tornando-se assim o “salvador da pátria”, ou o “super-homem” referido nas discussões sobre educação e em especial na EAD. Esta tendência epistemológica messiânica produz a dissociação entre professor e tutor, como figuras e protagonistas diferentes. O professor não presta, é o “vilão” da história. E o tutor é o “messias”, o “herói”, o “salvador da pátria”.

Concluindo essas considerações finais, assumo que a investigação aqui apresentada permitiu-me reafirmar a importância da formação pedagógica dos tutores, fundamentada na construção da identidade profissional docente e na perspectiva integradora da formação de professores; reafirmar que essa formação considera o saber profissional enquanto conhecimento prático-teórico construído a partir da investigação dos problemas referentes ao ensino-

aprendizagem, mas também a partir de uma visão política da realidade social; sustentar que é possível pautar uma ação educativa do professor-tutor com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática. E, finalmente, afirmar que a apropriação dos conhecimentos profissionais em EAD, mediados pelas TICs, nos moldes da perspectiva interacionista, propicia ao futuro professor-tutor o exercício da função pedagógica mediadora e o domínio tecnológico necessário. Assim, confirmo aos professores e tutores: o futuro já começou....

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Cristiane F. de *et.al.* Desafios na Formação de Tutores Sócio-Interacionistas Para EAD. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre: PGIE-UFRGS, v.5, no.1, Maio, 2002.

ALONSO, Kátia Morosov. **Formação Para a Educação a Distância**. Cuiabá, UFMT_UCS, 2003 (Polígrafo)

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

_____. Multimídia, Organização do Trabalho Docente e Política de Formação de Professores. In MARTINS, Onilza Borges et Polak, Yumiracy de Souza. **Fundamentos e Políticas de Educação e seus Reflexos na Educação a Distância**. Curitiba: UFPR; Brasília: MEC/SEED, 2000 (p . 27-60).

AMBRÓSIO, Paulo Eduardo (ORG.). **Debatendo Sobre o Papel do Tutor na Educação a Distância**. Ribeirão Preto: 2006, 130 p. Coletânea de textos apresentados durante o I Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância.

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

_____. **La Educación a Distancia. De la Teoría a La Práctica**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. España, 2002.

ARNOLD, Luiz Carlos. **O Perfil dos Orientadores Acadêmicos do NEAD_UCS (Núcleo de Educação a Distância de Caxias do Sul)**. Caxias do Sul: NEAD_UCS, 2006. (Monografia)

ARNAIZ, Pere. Fundamentação da Tutoria. In ARGÜIS, Ricardo. **Tutoria: Com a Palavra, o Aluno**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AUGRAS, Monique. **O Ser da Compreensão**. Petrópolis: Vozes, 1981.

AZEVEDO, W. **Muito Além do Jardim de Infância**. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

BERBAUM, Jean. **Aprendizagem e Formação**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1993.

BERGER, Peter L. & LUCKMAN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo)

_____. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

- BICUDO, Maria A. Viggiani. **Fenomenologia, Confrontos e Avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 1994. (Enfoque fenomenológico-hermenêutico).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONONI, Andrea. **Fenomenologia-Estruturalismo**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BUZZI, Arcângelo R. **A Identidade Humana: Modos de Realização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos Professores. In ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1997. (p. 191-221).
- CAPALBO, Creusa. **Metodologia das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Antares, 1979.
- CARVALHO, Anésia de Souza. **Metodologia da Entrevista, Uma Abordagem Fenomenológica**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- CARROLO, Carlos. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1997. (p. 21-50).
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, Vol. I, 2002.
- _____. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, Vol. II, 2001.
- CASTELLANI, A..Mauriceia. Planejamento e Avaliação do 1º Encontro Nacional de Tutores em Educação a Distância Online. IN: AMBRÓSIO, Paulo Eduardo (org.). **Debatendo Sobre o Papel do Tutor na Educação a Distância**. Ribeirão Preto/SP: 2006. Coletânea de textos apresentados durante o I Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância. (p. 13-22).
- CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: O Tempo e as Mudança. In NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1991.
- CERCATO, Schana Castilho. **Em Busca de um Novo Olhar na Educação a Distância: O Papel do Orientador Acadêmico – Uma Reflexão e Análise no Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2006 (Dissertação de Mestrado)
- CESAR, Constança Marcondes (org.). **Paul Ricoeur –Ensaio**. São Paulo: Paulus, 1998.
- CIAMPA, Antônio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

COMIOTTO, Miriam S. **Adultos Médios: Sentimentos e Trajetórias de Vida _ Estudo Fenomenológico e Proposta de Auto-Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 1992. (Tese de Doutorado).

CORIN, E.; LAUZON, G. **From symptoms to phenomena: The articulation of experience in schizophrenia**. *Journal of Phenomenological Psychology*, v.25, n.1, p.104-130, 1994.

CORREIA, Juliane (org.). **Educação a Distância: Orientações Metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Reflexões Sobre o Desafio de Ser Tutor. In: **Formação / Ministério da Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem**. V.2, n. 4, - Brasília: Ministério da Saúde, 2002. (p. 35-42)

CORAZZA, Sandra Mara. Manual Infame... Mas Útil, Para Escrever Uma Boa Proposta de Tese ou Dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO NETTO, Ana Maria. **A Bússola do Escrever – Desafios e Estratégias na Orientação de Teses e Dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. (p. 355-370)

COSTA, Carlos. **Possibilidades e limites de uma sociologia fenomenológica**. *Revista brasileira de filosofia*. 30 (118): 165-79. Abr-Jun 1980.

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

DARTIGUES, A. **O que é Fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

_____. **Paul Ricoeur e a Questão da Identidade Narrativa**. São Paulo: Paulus, 1998.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DUARTE, João Francisco Junior. **O Sentido dos Sentidos: A Educação do Sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2004.

EMER, Simone de Oliveira. **Afetividade Para Além do Virtual**. Caxias do Sul: NEAD_UCS, 2005. (Monografia)

EMERENCIANO, Maria S. J.; SOUSA, Carlos A.L. e FREITAS, Lêda G. **Ser Presença como Educador, Professor e Tutor**. <http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoi d=142&sid=114> Acesso em 02/02/2005.

ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1997.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica – Fundamentos, Método e Pesquisas**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2004.

_____. **Fenomenologia e Psicologia**. São Paulo: cortez: Autores associados, 1984.

FRANÇA, Carlos. **Psicologia fenomenológica – uma das maneiras de se fazer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

FREIRE, Madalena. Et.al. **Observação, Registro, Reflexão. Instrumentos Metodológicos**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FLEMMING, Diva M.; LUZ, Elisa F. e LUZ, Renato A. **Monitorias e Tutorias: Um Trabalho Cooperativo na Educação a Distância**. Disponível em <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infol=142&sid=114> Acesso em 02/02/2005.

GILES, Thomas R. **História do Existencialismo e da Fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.

GIORGI, Amedeo. **Psicologia Como Ciência Humana**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Phenomenology and Psychological Research**. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985.

GOMES, William B. (org). **Fenomenologia e Pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

_____. **Phenomenology and Psychological Research**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

GONÇALVES, José Alberto M. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1996. (p. 141-169).

HABERMAS, Jurgen. **Dialética e Hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1989.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos. In: NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1992 (p. 79-110).

HOLMBERG, B. **On the status of distance education in the world in the 1980**. Hagen: ZIFF

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In; NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1992. (p.31-61).

HUSSERL, Edmund. **A Idéia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. **Fenomenologia de la consciencia del tiempo inmanente**. Bueno Aires, Nova, s/d.

_____. **Ideas relativas a una fenomenologia pura y una filosofia fenomenológica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

_____. **A Filosofia Como Ciência do Rigor**. Coimbra: s/d., 1975.

_____. **Meditações Cartesianas: Introdução à Fenomenologia**. Porto Alegre: RES, 1987.

_____. **A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCS, 1996.

ÍÑIGO, Antônio C.. **El Funcionamiento Cognoscitivo del Adulto**: bases para una Psicología de la Educación a Distancia. Madrid: UNED, 1986.

_____. ÍÑIGO A. C & LÉON P. P. **El Modelo Español de Educacion Superior a Distancia: La UNED**. Estudios de Educacion a Distancia/1.ICE/Universidad Nacional de Educacion a Distancia. Madrid, 1991.

JAEGER, Fernanda P.; ACCORSSI, Aline. **Tutoria em Educação a Distância**. Disponível em <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoi d=142&sid=114> Acesso em 02/02/2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação do conhecimento. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria H. B. (orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a Invenção de Si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KEEN, Ernest. **Introdução à Psicologia Fenomenológica**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

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

KUDE, Vera Maria Moreira. **O Método Fenomenológico na Pesquisa em Ciências Humanas**. *Revista Educação*, PUC/RS, Porto Alegre, Ano XXI No 37, 1999 p. 51-72.

LANDSBERG, Paul L. **O Sentido da Ação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

LANDIM, Claudia M. **Acompanhamento e Tutoria em Educação à Distância, Algumas Considerações**. Rio de Janeiro: [s.n.]. 1997. p.125-142. (Polígrafo)

_____. **Diferenças Entre a Docência Presencial e a Tutoria na Educação a Distância**. Rio de Janeiro, 1997. (Polígrafo).

LÁZARO, A.; ASENSI, J. **Manual de Orientación Escolar y Tutoria**. Madrid, Narcea, 1989.

LITWIN, Edith (Org). **Educação a Distância: Temas para Debate de uma nova Agenda Educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIJPEN, Wilhelms A.M. **Introdução à Fenomenologia Existencial**. São Paulo: EPU, 1973.

LUZZI, Daniel e LUSWARGHI, Andrea. **Os Desafios da Educação a Distância no Contexto Latino-Americano**. Disponível em <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoi d=142&sid=114> Acesso em 22/02/2006.

LYOTARD, Jean F. **A Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

LORENSATTI, Edi Jussara C.; SILVA, Marília da; e BISSACO, Nureive Goularte. **O Papel do Orientador Acadêmico e a Mediação: Criando Possibilidades Para a Construção da Autonomia no Orientando**. Caxias do Sul: NEAD_UCS, 2005. (Monografia).

LOUREIRO, Maria Isabel. O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. In ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1997. (p. 117-160).

LLAMAS, J. L. **El aprendizaje adulto en un sistema de educación abierto y a distancia**. Madrid: Narcea, 1986.

_____. LLAMAS, José Luís G. & MEDIANO, Catalina M.. **Valoración de la función tutorial en la UNED**. Madrid: Narcea, 1986.

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

MACHADO, Liliana Dias. **As possibilidades da EAD no Brasil**. Artigo apresentado no II Encontro de Educação a Distância, Salvador BA: Pólo ABED, 26 a 28/11/2003. <http://www.abed.org.br/nordeste/download/liliana.pdf>. Acesso em 17/09/2005.

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

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria V. **Estudos sobre o Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo, Moraes, 1983.

MARTINS, Joel & DICTCHEKENIEN, Maria. **Temas Fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.

MEDEIROS, Marilú Fontoura e FARIA, Elaine Turk (Orgs). **Educação a Distância, Cartografias Pulsantes em Movimento**. Porto Alegre: EDIPUCS, 2003.

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

_____. **El Sistema Tutorial y El Profesor Tutor de La UNED**. Madrid: Facultad de Educación, Depto de Métodos E investigación y Diagnóstico en Educación, 1995.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Vivencia y Convivencia**. Colección Estructuras y Procesos. Editorial Trotta, S.A., Ferraz, Madri, 2001.

_____. **O Jogo do Eu: A Mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

_____. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. No. 5 Mai/Jun/Jul/Ago, No. 6 Set/Out/Nov/Dez 1997.

METZLER, A.; CARPENA, L. e BORGES, R.M.R. Fenomenologia Como Filosofia e Como Método de Investigação em Pesquisas Educacionais. In: ENGERS, M.E.A. (org.) **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. (p. 75-83).

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de Formação e de Trans-formação. In NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1992. (p. 111-140).

MOORE, Michael. Teoria da Distância Transacional. In : KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London : Routledge, 1993, p. 22-38. Trad. De Wilson Azevedo. Publicado em *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. www.abed.org.br/publique. Acesso em 08/10/2005.

_____. **Readings in distance learning and instruction (Ed.)**. Pennsylvania State University, 2002.

MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância – Uma Visão Integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MORAES, Roque. **A Educação de Professores de Ciências: Uma Investigação da Trajetória de Profissionalização de Bons Professores**. Porto Alegre, UFRGS, 1991. (Tese de Doutorado).

MOURA, Ana Maria M. de; AZEVEDO, Ana Maria P. de & MEHLECKE, Querte. **As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento**. Disponível em <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=142&sid=114> Acesso em 02/02/2005.

NEDER, Maria Lúcia C. A Orientação Acadêmica na Educação a Distância. In: PRETI, Oreste (org). **Educação a Distância, Construindo Significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. (p.105-124)

NEVADO, Rosane Aragon de; CARVALHO, Marie Jane Soares e BORDAS, Méron Campos. **Projeto Político e Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

NORONHA, Ana Beatriz e XAVIER, Caco. **Pedagogia em EaD. Comunicação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, N ° 6 (janeiro/fevereiro), 2003.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1991.

_____. **Vida de Professores**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1992.

_____. **Organizações Escolares em Análise**. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1995.

_____. O Passado e o Presente dos Professores. In NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1991. (p. 09-32).

_____. Os Professores e as Histórias da Sua Vida. In NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto Editora Ltda, Portugal, 1992. (p. 11-30).

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da & MOREIRA, Mercia. **Ambientes Informatizados de Aprendizagem: Produção e Avaliação de Software Educativo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

OLIVEIRA, Gleyva Maria S. de. **O Perfil de Tutoria nos Projetos de Cursos a Distância Voltados para a Formação de Professores do Ensino Fundamental**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2003.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEIXOTO, Adão José. **Interações entre Fenomenologia e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

PEREIRA, Jovanira Lázaro. O Cotidiano da Tutoria. In: CORRÊA, Juliane (org.). **Educação a Distância, Orientações Metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007 (p. 85-104).

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios**. São Leopoldo RS, Editora Unisinos, 2003.

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

PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em Construção**. Campinas SP: Papirus, 1993.

POZO, Juan. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre RS: Artmed, 1996.

PRESTES, Gelça R. Lusa. Et al. **Projeto Político Pedagógico_Curso de Licenciatura em Pedagogia: Docência para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

_____. **Projeto Político Pedagógico_Curso de Licenciatura em Pedagogia: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância: Construindo Significados**. Cuiabá: NEAD/IE_UFMT, 2000.

_____. **O Sistema de Orientação Acadêmica no Curso de Pedagogia a Distância na Universidade Federal do Mato Grosso**. Cuiabá, 2003.

_____. **A Experiência do NEAD/UFMT na Formação de Orientadores Acadêmicos**. I Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Petrópolis, RJ. 2002.

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

SÁ, Iranita M.A . **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social**. Fortaleza: C.E.C., 1998.

SANTOS, Henriette dos; REZENDE, Flávia. **Formação de Orientadores Para a Educação Continuada de Professores a Distância: Contribuições dos Recursos de Comunicação Síncrona e Assíncrona.** Disponível em <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoId=142&sid=114> Acesso em 02/02/2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org); STUART, Hall; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença, a Perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Lisandra Pacheco da. **Orientação Acadêmica na Educação a Distância_Uma Reflexão Sobre o Sentido do Humano.** Caxias do Sul: NEAD_UCS, 2005 (Monografia)

SILVA, Marinilson B. **O Significado do Ser-Líder.** Porto Alegre: Biblioteca Central da PUCRS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

_____. **Construindo Lideranças: Implicações Pessoais, Comunitárias e Educacionais.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; Abrahão, Maria H. Menna Barreto (orgs.). **Tempos, Narrativas e Ficções: Invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

STEIN, Ernildo. **A Questão do Método em Fenomenologia: Um Estudo do Modelo Heideggeriano.** Porto Alegre: Movimento, 1983.

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

TIFFIN, John e RAJASINGHAM, Lalita. **A Universidade Virtual e Global.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Identidade Coletiva de Professores na Escola Pública, Uma Construção Possível, Difícil e Necessária:** Porto Alegre, UFRGS, 2003. (Dissertação de Mestrado)

RICOUER, Paul. **O Si Mesmo Como Um Outro.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. **O Discurso da Ação.** Tradução de Artur Morão, Edições 70, Ltda, Lisboa – Portugal, 1989.

_____. **Interpretação e Ideologias:** Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro, F. Alves, 1983.

_____. **Hermeneutica y Estructuralismo**. Tradujeron al castellano: Graziella Baravalle y Maria T. La Valle, Asociación Editorial La Aurora, Bueno Aires, Argentina, 1975.

_____. **As Culturas e o Tempo**. Petrópolis: Ed. Vozes e Ed. da USP, 1975.

_____. **Tempo e Narrativa - Tomo III**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Editora Paulus, volume 3, 1991.

REVISTA PESQUISA QUALITATIVA. Sociedade de Estudos Qualitativos. São Paulo: Ano 1, n.1, 2005.

REZENDE, Antônio Muniz. **Concepção Fenomenológica de Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

STOCKMANN, Roseli Fátima. **A Orientação Acadêmica e o Princípio da Afetividade na Educação a Distância**. Caxias do Sul: NEAD_UCS, 2005 (Monografia).

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

VALENTE, José A.; PRADO, Maria E. A Educação a Distância Possibilitando a Formação do Professor com Base no Ciclo da Prática Pedagógica. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a Distância: Fundamentos e Práticas**. Campinas, SP.: UNICAMP/NIED, 2002. (p. 27-50).

VALENTINI, Carla Beatriz e SOARES, Eliana M. Sacramento (ORG.). **Aprendizagem Ambientes Virtuais _ Compartilhando Idéias e Construindo Cenários**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

VIANNA, Claudia. **Os Nós dos "Nós" : Crise e Perspectivas da Ação Coletiva Docente em São Paulo**. São Paulo: Xama, 1999.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: Seu Cenário e Seus Protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILLES, Urbano. **Edmund Husserl e o Movimento Fenomenológico**. In: *Pesquisa em Serviço Social*. Rio de Janeiro, ANPESS/CBCISS, 1990. Ano 1, v. 1. P. 5 – 22.

ANEXOS

1. SÍNTESES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

1.1 PARTICIPANTES DA UNIVERSIDADE PRIVADA

Síntese da Entrevista coletiva _ Setembro de 2006, com Professoras Especialistas

SIGLA: *NS*

GRADUAÇÃO: LICENCIADA EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA _ ESPECIALISTA EM GESTÃO DO ENSINO, MESTRE EM EDUCAÇÃO E DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO.

FUNÇÃO: PROFESSORA ESPECIALISTA NO MÓDULO DE PRÁXIS PEDAGÓGICA E MÓDULO DE CIÊNCIAS, COORDENADORA DO PÓLO DE CAXIAS.

4 ANOS DE EXPERIÊNCIA EM EAD.

SIGLA: *RTCE*

GRADUADA EM PSICOLOGIA, MESTRE EM EDUCAÇÃO E DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO PELA PUCRS.

PROFESSORA ESPECIALISTA DO MÓDULO DOS FUNDAMENTOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA.

TEMPO DE ATUAÇÃO: 4 ANOS.

NS - Eu posso falar da experiência que eu vivo do modelo de orientação acadêmica (tutoria) que a gente tem aqui na Universidade. É esse tutor ou orientador acadêmico é alguém que exerce uma função de mediação, é alguém que contribui na mediação pedagógica. A mediação pedagógica é feita através de várias dimensões: uma delas, é com essa figura desse tutor. Ela é feita também pelo material didático, pelos ambientes virtuais de aprendizagens, enfim, por outras instâncias. Mas, basicamente, essa função é desempenhada com esse perfil de mediação. E aí, teríamos que detalhar, debulhar o que é essa mediação, porque é uma categoria, um conceito teórico muito importante. Remetendo isso para a identidade desse tutor, eu acho que ela é ambivalente. Porque, são PROFESSORES ESPECIALISTAS em formação para a EAD, mas que não atuam como professores e que estão diretamente ligados aos alunos. Teoricamente, eles tem que fazer essa mediação. Que é uma mediação metodológica, que é uma problematização do material didático, do texto. Mas, o aluno acaba identificando, pelo contato físico, pela presença, pela afinidade, pela afetividade que se constrói, esse tutor como professor. Isso em uma determinada via, na via do aluno pelo tutor e do tutor para com o aluno, em muitas situações, embora não seja essa a orientação, não seja o referencial teórico de formação desse tutor, ele acaba atuando como professor. Então, uma das coisas que nós sempre defendíamos, enquanto éramos alunos de um curso de formação na educação a distância e também depois enquanto formadores desses mediadores, que esse mediador não deve dar aulas, mas acho que em algumas situações, esse

mediador acaba assumindo esse papel: de fazer uma explicação, de detalhar um conceito, de planejamento...

RTCE – Nas reuniões que tivemos com os tutores, surgiu de uma maneira bem forte essa questão da dualidade: de sentir em um lugar estando em outro lugar e não saber realmente qual é esse lugar do orientador aqui na universidade. O que a gente percebe conversando com os tutores, é que inicialmente, a idéia que eles tinham e que toda a equipe tinha, é que a função de ensino ficaria restrito aos professores especialistas. O ensino nas suas diversas dimensões: planejamento, da avaliação, do “dar aula”. Só que isso não aconteceu dessa forma. Aconteceu que o ensino, nas suas diferentes etapas, foram compartilhados. Então, os tutores também avaliam, também planejam, etc. Então, as categorias que surgiram nesses encontros são de dualidade, tipo: exclusão e inclusão, sentimentos de tristeza e de felicidade, sempre aparece algo se contrapondo a outro. Isso mostra muito a insegurança e incerteza, as condições ainda, pouco esclarecidas da função que eles devam exercer. Eles ainda (tutores) estão numa situação cambiante. Eles não tem uma definição clara do que realmente seria esse papel e como agir em determinadas situações e isso é um reflexo também da própria equipe.

NS – Claro, que devemos detalhar o que é esse planejamento que o tutor faz. Por exemplo: claro que o planejamento está posto no material didático escrito pelo professor especialista. Agora, esse tutor tem que planejar o momento de trabalhar os conceitos apresentados no material didático, seja numa orientação em pequenos grupos, seja numa orientação em grande grupo. É o tutor que faz a gestão do conhecimento que emergi de toda situação que ocorre a partir do material didático. O professor especialista não pode prever o que vai surgir. O aluno pode se aproximar das intenções problematizadoras do professor especialista, mas ele também pode fazer uma interpretação completamente antagônica aquilo e nesse sentido, o tutor tem que fazer a gestão daquele momento. Como que ele (o tutor) vai problematizar para aproximar do que o professor especialista desejar? E nesse sentido, ele é um professor formado em alguma licenciatura.

RTCE – se a gente for transpor esse modelo do que os nossos tutores aqui no curso realizam para os modelos que a gente percebe em outras universidades, onde o tutor não tem essa proximidade com os alunos, ele não tem que fazer a gestão de algum momento, essa mediação, que anteriormente a gente falava, aí ela acontece sem compartilhar essas etapas de ensino. Porque, em outros modelos tudo está no referencial teórico e o tutor só tem as atividades administrativas burocráticas.

NS – Vou citar como seria um exemplo nessa perspectiva de tutoria que não faz a gestão. A reflexão de um cine-fórum, por exemplo. O professor especialista propõe um roteiro de questões, o tutor vai reservar a sala, vai marcar o horário com os alunos, distribuir as questões, projeta o filme, os alunos respondem as questões, recolhem-se as questões respondidas e remete para os professores especialistas. O que o nosso tutor tem feito? Ele provoca a reflexão! Ele discute junto. É justamente nessas trocas, nas diferentes opiniões que muitas vezes se ele consegue ter a ação mediadora, ele não vai dar respostas. Mas ele vai problematizar, jogar as perguntas para o grupo. E aí eu tenho dúvidas, como que isso estar acontecendo. Se ele está dando respostas ou se ele estar realmente devolvendo a questão para ter essa perspectiva da reflexividade. A mediação vai implicar numa ação que provoca a reflexividade. Isso provoca uma identidade ambivalente. Porque, ele não preparou aquela “aula” com aquele recurso, mas o tutor está fazendo a gestão de uma aula. E isso não é reconhecido pela equipe e nem financeiramente. Nem como “status”!

porque se colocar assim: o tutor não elabora aula, ele não elabora a prova, ele até corrige provas. O papel do tutor não é uma avaliação qualitativa, conceitual, cognitiva, mas é uma avaliação formativa. Ele vai acompanhar se o aluno está com as leituras em dia, se compareceu nos encontros presenciais, vai acompanhar a frequência... agora, a gente sabe que esses princípios em ação, acontece de forma diferente. Tanto é que o tutor, muita vezes, alerta o professor para algumas coisas que estão acontecendo. Convoca o professor especialista para fazer a gestão de sua própria aula. E eu acho que isso é complicado para o professor especialista fazer a gestão da sua aula. Acompanhar qual é o produto que vem da aula que ele mesmo planejou, que tipo de reflexão vem. E ele precisa dessa mediação, dessa devolução do tutor. Ou ele ler todo o material que os alunos produzem, ou ele conta com a mediação, que vai fazer de certa forma, uma síntese, uma categorização do que surge em termos de aproximação dos conceitos ou de distanciamento dos conceitos. Então, por isso eu considero o papel do tutor ambivalente. O tutor e o professor especialista tem que Ter uma simbiose muito grande.

RTCE – Para mim, essa ambivalência é uma questão de opção metodológica na EAD. Em função de custos, em função de “pressões” acadêmicas, se opta por um modelo que acaba dando um valor maior para o professor especialista e um valor menor para o tutor. Valores em todos os sentidos. E se isso fosse de certa forma equiparado, seria compartilhado de outra forma. Mas se tem ainda a idéia de que o professor especialista detêm o conhecimento, detêm o conteúdo e o tutor seria uma espécie de auxiliar, veiculador e não alguém que estar junto, propiciando para que esse conhecimento aconteça. Seja construído pelos alunos.

NS – O tutor tem que assumir uma gestão compartilhada. Ele tem que ser um gestor da aula junto comigo como professora especialista. Eu considero isso e respeito os tutores. As atividades que eu faço para os alunos que são abertas e reflexivas e aí, eu proponho atividades na formação dos tutores para que eles me ajudem a fazer a gestão dessas aulas. Eles me tragam o retorno, que sistematizem esse retorno da produção dos alunos. Só que isso envolve muito trabalho para o tutor. E tem uma coisa que a gente discute muito no pólo hoje, que é essa coisa de “fazer a desconstrução” do papel do professor na figura do tutor. Isso eu falava a um ano, um ano e meio atrás. Hoje, eu tenho uma outra visão: “eu acho que o tutor é um professor-gestor junto comigo”. Na prática, está se desenhando o tutor com um outro perfil. No entanto, ainda é uma reflexão de alguns professores. Outros professores, ainda não. Eu tenho dúvida de que para alguns professores especialistas tenha a noção do que que é a dinâmica e a rotina de um pólo em andamento, um pólo em ação. Eu tenho dúvidas disso.

RTCE – nós temos que repensar o modelo de EAD na instituição. Existe alguns modelos no Brasil que não existe esse compartilhar. O próprio professor da universidade, com mestrado e doutorado, ele prepara o material e ele também acompanha os alunos. O material também pode ser preparado ao longo de um módulo. Não precisa estar todo pronto. Ele pode ser organizado junto com os próprios alunos, quando o professor que é o professor conteudista também é o professor do processo de aprendizagem.

NS – tem uma coisa que valeria à pena destacar que é a questão da valorização que os alunos tem da figura do tutor. Isso aparece muito nas auto-avaliações. Eu a profa. Rita estamos fazendo uma pesquisa que envolve a transposição didática e simetria invertida. E se numa primeira olhada no corpúsculo da pesquisa: isso é visível e aparece praticamente toda em todas as auto-avaliações dos alunos: uma consideração muito importante e uma relação muito estreita com o tutor. E aí entra

um outro componente: que é a afetividade. Os cursos que trabalham com EAD, não podem descuidar dessa categoria. Eu discuto muito com os tutores esses tripé: a mediação, a interação e a afetividade. E tudo isso vai se dar numa questão de dialogicidade para que a gente atinja a autonomia. Esse é o ponto de chegada. Que esse aluno construa, constitua o seu processo de autonomia de estudante. Se o professor especialista é capaz de dar conta de forma eficiente na elaboração do seu material desse tripé, ele até pode substituir o tutor. Mas pela experiência que nós estamos tendo aqui, dos rituais de encontros, o ritual do cafezinho, dos pequenos grupos, o conhecer-se enquanto turma, a figura do tutor é muito importante.

RTCE – eu vejo como uma opção é a figura do “professor-tutor”. Que é o que vem sendo colocado nas discussões sobre EAD atualmente no Brasil. Isso é uma coisa que a gente não pode desconsiderar. O tutor aqui na instituição ele consegue dar conta de tudo de todas essas dimensões que envolve a EAD é porque ele é um professor. Se ele não fosse um professor ele não daria conta. Então, isso é uma coisa importante para se pensar e para ser revisto. O tutor, seja o tutor compartilhando com o professor especialista, seja o tutor tendo um trabalho mais solitário, ele também necessita ser um professor. Porque aí todas essas questões sobre interação, sobre afetividade, o acompanhamento, a avaliação desse acompanhamento, a avaliação das produções desses alunos. Tudo isso precisa do olhar de um professor. Não seria outra categoria profissional que vai dar conta de todas essas questões de EAD.

SIGLA: *SFT*

GRADUADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, MESTRE EM SOCIOLOGIA E DOUTORANDO EM EDUCAÇÃO.

FUNÇÃO: PROFESSOR DO MÓDULO DE SOCIOLOGIA E COORDENADOR DO NÚCLEO DE EAD.

TEMPO DE EXPERIÊNCIA: 4 ANOS DE ATUAÇÃO NA ÁREA DE EAD.

A primeira coisa que vem na cabeça é indefinição. Para dar um exemplo desta indefinição, pegamos a questão da negociação entre o SINPRO e o SINEPE. O SINPRO quer definir as atividades dos tutores e o SINEPE não se posicionou ainda. Para o SINPRO ela é uma atividade de professor. Só que, se tu pensares e pensando no nosso modelo, se o tutor fosse professor, pelo menos, com a carga horária que tem um tutor hoje, ela seria inviável. Então, tu terias que repensar o modelo, com uma carga horária menor de atendimento ao aluno e por uma atividade feita por professor. Então, acho que aí é possível, com base em um outro modelo, onde o tutor assume a figura de professor, onde mais professores atendendo o mesmo aluno. Esta é uma possibilidade.

Mas, nós temos aqui, o professor e o orientador (tutor) como funcionário. Então, ele (o tutor) assume uma função muito mais como ‘auxílio’ ao aluno a expressar as suas dificuldades e jamais entrar nas questões de conteúdos. O que nós estamos pensando hoje em relação aos nossos orientadores é que eles, nos pólos, ajude o aluno a sistematizar as suas dúvidas e colocar suas dúvidas no ambiente. Para que, tudo o que se referir ao conteúdo, é o professor que tem que interagir. O tutor tem um papel fundamental nas questões afetivas. De ser um suporte afetivo. De ser uma figura, digamos de referência para o aluno. E que ele tenha esse papel de ‘injeção de ânimo’, de ser um conselheiro, de ouvir e tentar resolver essas questões mais práticas.

SIGLA: *GRLP*

LICENCIADA EM PEDAGOGIA E MESTRE EM PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO.

FUNÇÃO: PROFESSORA ESPECIALISTA E EX-COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.

TEMPO DE ATUAÇÃO: 4 ANOS DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE EAD.

Não existe ainda uma concepção muito explicitada sobre o conceito e a função do tutor. Portanto, o teu trabalho é fundamental, neste sentido, até porque se crie um certo consenso em torno deste 'papal' do tutor, qual o seu significado na EAD. Mas, me parece que nós temos aqui, dentro do conceito, dois tipos de atuação: que é aquela que trabalha junto ao aluno, se incumbindo de mantê-lo envolvido com o trabalho, ajudando a se organizar, compreendendo com mais profundidade o material pedagógico, ajudando, assim, o aluno a desenvolver formas de estudos, mecanismos de trabalho que possa levá-lo a compreensão da aprendizagem. A outra é um tutoria mais específica de conteúdo. Portanto, é o tutor de matemática, que vai trabalhar com o aluno para que ele, mais facilmente desenvolva alguns conceitos de matemática. Existe um tutor mais voltado para a aprendizagem de forma geral, para o desenvolvimento de mecanismos de aprendizagem, para o acompanhamento do processo de aprendizagem, que o tipo de tutor que nós adotamos aqui. Que é aquele tutor que acompanha, que o estimula, que organiza grupos de estudos, independente dos conteúdos que estão sendo trabalhado. A outra, é uma tutoria mais voltada para uma disciplina em especial e para um determinado conteúdo. Essa segunda forma envolve o conhecimento daquele conteúdo. A primeira forma envolve o conhecimento, mais pedagógico. Tanto uma como outra, são espaços que se criou na EAD, onde estes espaços, são espaços de mediação, uma vez que o professor não está presente o tempo todo no trabalho com o seu aluno. Então, quem ocupa este espaço da não-presença continuada do professor, é este 'orientador' e ele tem um papel fundamental, no sentido de ajudar o aluno a desenvolver a sua aprendizagem. Nós entendemos que o nosso aluno ele precisa muito mais de alguém que o estimule continuamente, que o ajude a se organizar para os estudos dando-lhes apoio e que ouça suas dificuldades. Portanto, a partir desta necessidade é que nós optamos por esse tipo de tutoria. A questão da tutoria está muito ligada ao tipo de curso que se oferece. Um dos nossos fatores limitadores, inicialmente, foi o não entendimento deste papel, a falta de compreensão sobre o que representaria e a nossa experiência neste sentido, que tipo de contrato fazer com essas pessoas, como localizá-los na estrutura da Universidade. No Brasil, não há uma clareza, sobre o verdadeiro papel, sobre o significado desta figura que faz esta mediação, e aonde ele deve ser localizado.

Síntese da Entrevista coletiva maio de 2006, com tutoras da UCS.

SIGLA: *NGB*

FORMAÇÃO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA E ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA UCS.

3 ANOS DE TUTORIA – PÓLO CAXIAS.

SIGLA: MS

GRADUAÇÃO EM ARTES PELA UCS, PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO EM EAD.

3 ANOS DE TUTORIA .

NGB – A minha inserção na EAD foi mais ou menos por acaso. Eu estava no rodoviária e encontrei uma colega e ela me disse que ia começar um trabalho novo na Universidade e que eu teria o perfil para trabalhar nisso. Só que isso era 16:00 hs e as inscrições encerravam às 18:30 hs. Então foi uma correria, pois tive que preparar currículo, ir no correio, etc. Foi uma coisa meio louca, sem pensar mesmo. Só que assim, estar sendo uma das melhores experiências profissionais que eu já tive na vida e eu sempre gostei de trabalhar com adultos, trabalhei com o EJA. Só que essa experiência é diferente porque as alunas procuram a Universidade porque elas querem realmente. Elas estão em busca de atualização, de um curso superior. Então, as alunas vem com tudo, elas vem com vontade e isso satisfaz muito a gente.

MS – Eu ingressei também por indicação de uma colega. Para mim, no momento, era uma novidade para mim, até porque eu sempre trabalhei com crianças. O que acabou acontecendo é que eu entrei no processo seletivo. O nosso olhar inicial era muito diferente do nós costumávamos vivenciar e talvez muito desafiador, pois como era uma novidade para todos, tanto na instituição com fora dela, instigante e muito motivador e com ganhos muito importantes. Acredito que a própria formação que a gente veio adquirindo no decorrer de toda a formação, desde o curso de especialização e agora na prática propriamente dita, a gente pode ver os dois lados. Entre o que se formava sem conhecer a atuação e hoje, assim, com atuação. Então isso foi uma coisa muito boa.

NGB – Para mim a tutoria é um pouco mais técnica um pouco mais distante. E a orientação acadêmica é muito mais próxima das orientandas. Nós temos um contato, mesmo que à distância, muito mais próximo do que a tutoria propriamente dita. Essa aproximação com as alunas é muito prazerosa. É a parte afetiva da coisa. Então, não passa uma semana sem que elas façam contatos conosco. E trabalhando com elas, eu pude perceber também os meus vícios, também as minhas bobagens. E aí mudou também a minha prática.

MS – A questão que muito se fala e que muito pouco se sabe é a questão de resignificação. Desde a conceito de “distância” até saber diferenciar o que é “tutoria” e “orientação”. Nós talvez tivemos à sorte ou felicidade de não entrarmos com essa concepção de tutoria e sim de orientação. Dentro daquilo que a gente escuta, a tutoria tem algo mais por zelar, fazer, por. E a orientação, ela já diz: “ela mostra o caminho, ela orienta mas ela não faz”. Ela cria possibilidade para que o orientando possa ir em busca.

NGB – Com relação aos contatos com os Professores Especialistas, ouve professores que nós nos aproximamos muito mais. Eles estavam muito próximos da gente e nos davam muita força. No entanto, houve módulos, onde a relação com o professor era muito distante.

Infelizmente, eu não tenho respostas para dizer quais são as causas disso. A gente também está elaborando. Mas eu, particularmente, vejo que o tutor deveria ser também um professor em

primeiro lugar. Ele teria que ter tido algum contato com a educação, com sala de aula, com escolas. Porque, só assim ele vai entender todo esse universo do professor. Portanto, o tutor é um professor, apesar dele não ser considerado professor nessa universidade. Nós somos contratados como funcionários. E isso é um problema. O nosso trabalho é de professor e nós fazemos muito mais do que um professor especialista e somos considerados como “técnicos”.

MS – Somos nós que estamos ali frente a frente com o aluno. Somos nós que somos mediadores, somos os panos quentes, somos o escudo, somos a peneira, somos o incentivo. E isso qualifica o próprio andamento do curso. Nós somos o funil que recebe todas as informações e a gente seleciona a mais adequada, a mais correta para aquele momento. Então, isso é muito complicado. E penso que a gente é orientador, mas nós somos professor-orientador. Somos seres aprendentes, porque como nós temos toda essa abertura e flexibilidade, agente se coloca o tempo todo como aprendente. As relações se qualificam nesse sentido.

NGB – Eu acho que o tutor tem que participar também da construção do material didático e não só participar da mediação em si.

MS – Existe desrespeito. Um tom irônico, muitas vezes, quanto ao papel do tutor. Nós estamos construindo, fazendo com que uma proposta de EAD se efetive no cotidiano. Nós, portanto, precisamos ter trocas a todo momento. E nós hoje temos capacidade de interagirmos através de trocas de conhecimentos, relações interpessoais e quando se discute situações que levem a objetivos em comum temos que ter parceria. Para que as coisas funcionem. A nossa remuneração ainda é muito baixa. Um quarto do professor especialista. Então, tu vê o quanto nós nos encantamos com a nossa função. E uma outra realidade também: talvez poderíamos desempenhar a nossa função de tutor se pudéssemos Ter um pouco mais de exclusividade para a tutoria. Hoje, essas questões financeiras faz com que tenhamos muitas outras funções. E mesmo assim, a gente dar conta do recado.

NGB – É um correr atrás da máquina. No entanto, o papel do tutor é fundamental no processo de EAD. Sem o tutor não acontece EAD.

SIGLA: *LPS*

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA.

PÓS-GRADUAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MESTRANDA EM EDUCAÇÃO

EXPERIÊNCIA: 2 ANOS DE ATUAÇÃO COMO TUTORA.

Primeiro é que foi uma coisa muito nova que aconteceu na minha vida. Foi realmente um desafio. Eu vi isso como um desafio porque eu sempre trabalhei na educação presencial. Dez anos sempre no ensino fundamental com alfabetização, com língua inglesa sempre com criança. Portanto, eu tinha três desafios: o primeiro era trabalhar com adultos pois eu tinha uma pequena experiência com educação de jovens e adultos e depois também em trabalhar no ensino superior e o terceiro era em trabalhar com a Educação a Distância. Mas, eu tinha muita curiosidade em saber se isso realmente acontecia, como se dava a educação nessa modalidade e eu fui buscar mais essa área

por curiosidade e acabei fazendo especialização nessa área e depois surgiu a oportunidade de poder trabalhar como orientadora (tutora) aqui na universidade. Aqui se denomina de orientadora em função do que o curso pensa sobre a função do tutor, que teria essa proposta de estar orientando os alunos, de estar mediando as aprendizagens, de estar podendo conduzir e não fazer por eles. Seria essa a idéia do termo orientador. No início a impressão, a vontade que dá é de ir fazendo, de ir chegando, dar as coisas meio prontas, porque tu vens com essa experiência de aula presencial, de organizar o material e aqui o que eu senti é que tu tens todo o apoio e material dos especialistas (professor-autor) e aí tu tens que deixar por elas também. Elas vão fazendo, vão buscando, elas tem que ter essa autonomia, é uma proposta do curso, é uma proposta da universidade. E tu ficas meio que espiando à distância e a gente meio que vai gerenciando as coisas, elas vão trabalhando. Por elas as coisas vão acontecendo, e a gente está aqui. Tem o ambiente virtual, tem os encontros presenciais também, mas eu sinto assim, elas vão por elas, elas vão sozinhas, mas tem alguém aqui que em algum momento pode orientar e esse o nosso papel de orientar. Eu vejo dessa maneira entre elas, entre o professor, entre o material alguém que fica ali estabelecendo pontes. Mas não que chega com os conteúdos prontos.

Eu acho que existe ainda muito preconceito em relação a EAD. Eu mesma no início tinha algumas dúvidas. Mas, será que isso acontece mesmo? E com a prática, com as vivências que tu vais tendo, tu vê que isso sim é possível. Eu acredito na EAD. Isso é o principal. A gente tem que acreditar. E é o que eu sinto das alunas também no início. No início elas também não acreditavam. É um público que chega assim óh: “O que que é isso mesmo?” “Será que isso vale e funciona?” E com o passar do tempo elas vão vendo que realmente, é real. É a distância, mas que tem um valor, uma fundamentação. Todo um cuidado, e que realmente isso seja válido. Eu sinto das pessoas um certo desconhecimento do que é a EAD e de como funciona. “Mas que papel é esse mesmo que tu exerce?”, “mas, o que que é ser orientador (tutor)?” “Mas tu dar aulas, como assim tu não dar aulas?”. Eu acho que ainda tem muito desconhecimento por parte das pessoas do que que é. Talvez, esse seja um ponto negativo. As pessoas imaginarem um coisa e sem conhecer a fundo e meio que já sair depreciando, falando mal. Mas, por outro lado, é um grande ponto positivo que é de estar podendo participar desse momento. Esse contato com as alunas, as questões de afetividade, essas trocas todas que a gente faz, que não são só as que dizem respeito ao material, ao conteúdo, ao ambiente, enfim, eu acho que esse lado é muito importante. Eu procuro trabalhar bastante com elas nesse sentido e eu vejo que tem esse retorno delas também. No início as alunas nos vêem como professoras. Eles acham que nós somos professoras. Até porque elas vem de uma educação presencial. Esse início parece que eu sou a professora, eu que sei de tudo, eu que vou dar todas as orientações. E com o tempo elas vão percebendo que não é bem assim. Que eu estou ali para ajudar, para orientar, ficar mais próximo delas e fazer essas pontes. A gente tem uma relação muito de adulto, de estudante acadêmico. Mas eu vejo que existe muita afetividade entre a gente.

Uma palavra que eu relaciono ao meu papel como tutora em EAD é dedicação. Eu me sinto assim, dedicada as alunas. Não de uma forma de “cobrança”. É prazeroso estar sendo tutora. Eu não me sinto assim “eu sou tutora”, por que eu acho que ainda não estou pronta. Eu estou junto com as alunas e os colegas me “descobrimo” como tutora. Eu me sinto assim, eu estou em constante dedicação. A cada momento tudo é novo para mim. E isso de maneira nenhuma é cansativo, não é por obrigação. Eu me sinto bem, à vontade. Eu gosto de “estar tutora”, é uma outra identidade, na verdade, que eu acabei assumindo. A cada dia eu vou aprendendo um pouco mais. Os encontros com os próprios tutores é muito importante e significativo para trocas. Uns falam como estão fazendo assim, outro organizou de uma outra forma. Então, tu também vê os colegas juntos nesse crescimento, pois está todo mundo em processo de formação em ser tutor.

Durante o curso, é passado para nós algumas idéias chaves como sendo um perfil ideal de ser tutor. Mas, eu acho que mesmo assim, dentro desse perfil a gente tem uma certa liberdade. Nenhum tutor é igual ao outro. Cada um tem a sua maneira de conduzir. Claro, tem alguns tutores que eu me identifico mais, outro menos. Mas não vejo isso como um problema. Sempre fui muito bem acolhida pelos tutores do meu pólo.

SIGLA: *RBR*

GRADUAÇÃO EM DIREITO – ULBRA.

ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO - UFRGS

ESPECIALIZAÇÃO EM EAD – UCS.

TEMPO DE ATUAÇÃO: 6 ANOS DE TUTORIA: COMO MULTIPLICADORA (TUTORA) NO PROGESTÃO RS (2001-2003) E COMO TUTORA NA IES PRIVADA.

A situação da tutoria surgiu mais ou menos na mesma época em que eu comecei a conhecer a Educação a Distância. Eu trabalhava na Secretaria da Educação de Montenegro e surgiu uma oportunidade dos municípios do Rio Grande do Sul entrarem em contato com o CONCEDE – Conselho de Secretários do Estado em Educação para trabalharem com o Pró-Gestão, que era um Programa de curso de extensão para formação de gestores escolares na modalidade a distância. Então, eles trabalhavam com uma situação de multiplicadores e tutores. Os multiplicadores tinham a preparação junto ao CONCEDE e vinham para o Estado e preparam os tutores que iam atuar com os gestores e nessa situação eu fui uma das indicadas no Rio G. do Sul para trabalhar como multiplicadora para fazer a formação desses tutores. Então, naquela época no Estado, a Secretaria do Estado não quis trabalhar com esse programa e as secretarias de educação (a UNDIME) no Rio G. do Sul entrou em contato e fez a parceria com o CONCEDE e com a (Universidade Privada que atuo) e foi a Universidade que auxiliou a UMDIME para divulgar isso no Estado. Nós tínhamos seis núcleos de multiplicação (seis pólos de multiplicação), onde eram formados os tutores. Os tutores eram professores, deveriam ter uma graduação na área de educação e deveriam ter também alguma experiência em gestão. Portanto, foi colocado um perfil para que eles pudessem Ter tempo disponível para poder trabalhar com os gestores. Como eram situações das secretarias de educação no município normalmente as secretarias disponibilizaram pessoas que trabalharam dentro de suas secretarias ou diretores de escolas que depois fariam trabalho com seus colegas. Para mim, inicialmente, foi muito interessante porque não se tinha muito conhecimento da questão da Educação a Distância. Outros Estados já tinham trabalhado através de outras universidades, mas aqui no Rio G. do Sul ainda era muito desconhecida. Então, se pensava ainda que a EAD não era um curso de qualidade e na formação que nós tivemos pelo CONCEDE, alguns aspectos importantes quanto a EAD foram colocadas, por exemplo, a questão do material, a questão de poder disponibilizar os recursos para que os alunos interagissem com o material, interagissem com os tutores e que esses tutores estariam ali para serem mediadores do trabalho com os alunos, com os gestores que estariam ali fazendo aquele curso. Uma das coisas interessantes que era colocado, porque eles usaram muito a experiência da UNED da Universidade da Espanha para montar esse curso. Mas nos colocaram muito assim: - “óh... mas o tutor não precisa conhecer a fundo, não precisa saber daquele conteúdo!” Mas, na verdade, na prática, a gente começa a perceber que sim!. Ele precisa saber! Ele precisa conhecer e ele precisa ter aonde buscar também para solucionar as dúvidas. Claro que ele não precisa ser um expert em

cada área, mas ele precisa sim ter um conhecimento geral, mais amplo e saber onde vai buscar essas informações no momento das dúvidas. A formação, portanto, é muito importante para ser tutor. E quando nós trabalhávamos com a formação dos tutores aqui no Estado, nós percebíamos isso. Nós percebíamos que sim que precisava ter um conhecimento maior e nós precisávamos buscar, até nós multiplicadores, para conseguirmos auxiliar os tutores para que eles pudessem trabalhar com os gestores. Então, realmente, essa busca é importante. Uma coisa muito interessante também que eu percebi no Pró-Gestão é que, como ele era uma situação específica de gestão, nós conseguimos ver que a experiência também é um fator, a prática desse professor, a experiência de vida é um fator muito interessante. É um fator que auxilia nas relações, porque os gestores vem com muitas dúvidas práticas no dia-a-dia e que essa experiência é importante também para auxiliar na busca do conhecimento.

Sobre a questão da “mediação”, até nós começamos a usar mais essa palavra, porque inclusive no material do Pró-Gestão, no guia do tutor, existia a palavra “facilitador”. E aí nós tivemos uma discussão muito interessante com as tutoras, porque elas levantavam a seguinte questão: - “Pera aí! ‘facilitador’ é aquele que tá ajudando, tá passando a mão por cima e não está auxiliando o seu aluno”... era como se ele estivesse “favorecendo”, empurrando o aluno. Então eu levei essa questão a nível de CONCEDE. E o professor Jesus Cordeiro, se eu não me engano, que trabalhava na Universidade da Espanha, ele auxiliou, ele foi o consultor do CONCEDE. Ele colocava assim: - “Bom, eu entendo até a discussão deles, mas não importa muito o nome que eu dou para a Vaca, importa que ela me dê leite.” Aí nós começamos a trazer essa questão também da mediação. É um trabalho onde nós vamos mediar e conseguir auxiliar esse professor para que ele busque a sua autonomia. Para que ele de forma autônoma, busque o seu conhecimento. Porque é uma coisa muito interessante e que me chamou muito a minha atenção na EAD, é essa questão na busca da autonomia. Talvez, pela minha história de formação, pois minha graduação é em Direito. De forma autônoma praticamente eu fui buscando essa questão da formação na Educação. Porque eu iniciei um curso de Pedagogia, que eu não gostei muito, da forma como estava sendo tratada e eu mudei, até por questões familiares. Mas, terminei o Direito, entreguei o diploma para o meu pai e disse: __ “Bom agora eu quero ser professora!” E fui busca isso e isso fez parte da minha história. Isto me chamou muito atenção também. Que a gente consegue perceber e hoje eu consigo perceber também com as alunas da IES essa questão da autonomia. E isso é muito importante no resultado que vai dar lá na sala de aula. Principalmente na formação de professores. É essa busca pela autonomia, é essa construção da autonomia, faz com que elas realmente se apropriem daquilo como delas. Porque as alunas fazem muito comparação, até porque no início foi feita muita comparação com elas: “Ah! Vocês vão fazer um cursinho a distância”. E hoje na prática agora nos estágios, a gente está percebendo que esse “cursinho a distância” tá fazendo diferença nas escolas que outros cursos regulares não fizeram, mesmo com alunas nota “dez” nas universidades. Eu atribuo isso a questão da autonomia. Elas busquem, elas serem “donas” do seu conhecimento. Elas conseguem, pelo esforço que fazem, da forma autônoma como constróem isso, se apropriam realmente desse conhecimento e o utilizam na prática e conseguem fazer essa transposição didática de forma muito clara. Eu acho um dos pontos muito importante e interessante para o trabalho do tutor também. Porque o tutor tem que ser autônomo também e tem que conseguir que o aluno seja autônomo. E isso não é fácil. Porque nós temos a tendência, principalmente porque também somos professores, a tendência de “querer dar aulas”. E não é isso que nós temos que fazer. Nós não temos que dar aulas. Nós não estamos ali para dar aulas. Nós estamos ali para “apimentar” as discussões”, ou seja, levantar questionamentos.

A formação do tutor é fundamental. Ele tem que estar preparado para também trabalhar com os alunos. Não é simplesmente entregar material, devolver material. Ele tem que Ter uma preparação e uma preparação coluntiva, de conhecimentos. Ele tem que Ter uma preparação emocional, porque na EAD surgem coisas que, muitas vezes não se vê na sala de aula, pelo número de alunos, pela distância que existe maior no que a EAD entre o professor e o aluno no presencial. No presencial, as vezes existe mais distância entre o professor e o aluno do que o entre o tutor e o aluno na EAD. Os alunos vem para a tutoria, eles trazem toda a bagagem emocional, toda a história de vida deles e não tem como a gente dizer: “Não que não vamos falar sobre isso”. Claro, que o nosso papel é na questão do curso, do conhecimento. Mas nós temos que lidar com essas outras situações para conseguir trazer esse aluno para este conhecimento. Então, essa formação também como emocional, psicológica do tutor também é importante. E eu penso que a valorização também, porque é algo novo, esse papel do tutor, do orientador acadêmico. Nós somos professores, nós não somos professores, mas nós trabalhamos como se fosse. Como que é visto isso? Quem é o tutor? Eu tenho experiências de outros relatos, de pessoas que fizeram cursos a distância, onde o tutor ligava o videocassete e desligava o videocassete. Mas, isso é tutor? Isso, é tutoria? O nome é o mesmo, mas não é o papel que eu faço, que eu realizei nessas duas outras atividades que tive como tutora. Então, talvez, é preciso que haja uma certa regulamentação desse papel. Até pouco tempo atrás, a EAD tinha uma regulamentação muito frágil, agora já se tem coisas mais firmes, onde se possa colocar um pé de forma mais firme. Dentro disso também tem quer vir os papéis dos atores que estão presentes na EAD. E ai, realmente, se pensar sobre “quem é esse tutor?”, qual é o seu papel, como ele tem que ser valorizado? Qual é a sua atuação? Até para conseguir se ter realmente uma qualidade na EAD. Está emergindo uma identidade. Mas, como toda situação nova, ela é conflituosa. Porque, até conflito, como por exemplo, do próprio tutor saber até onde eu posso ir, até onde não posso ir, isso é o meu papel, não é o meu papel. O próprio tutor tem essa dificuldade, de ter esse entendimento. As outras pessoas envolvidas também por sua vez tem dificuldade de entendimento como os próprios professores-autores (especialistas), é novo também para os alunos. “Aonde nós vamos pisar?” Mas, aos poucos, ela está emergindo essa identidade. Nós começamos a perceber qual é o nosso papel. Mas, com certeza, há a necessidade de ser ter isso mais firme. Para alguns outros setores, eles também estão meio perdidos. Também não sabem bem, qual é o papel do tutor. Uma coisa que se tem bem claro, é que nós estamos em um processo inicial, e nós estamos em uma construção de identidades. Eu lido muito bem com essa situação, do novo, do diferente e penso que é realmente é assim tem coisas que nós vamos adiante, vamos dar dois três passos e vamos dar um passo para trás e vamos assim, indo e vindo como se fosse um balão, onde a gente vai indo aos poucos para ver onde ele vai, ao formato final.

Até uns dias atrás, nós nos comparamos com aquele desenho animado que passou recentemente no cinema: Os Incríveis. Para ser tutor, teria ser um “super-herói”, nós teríamos que ter “flexibilidade” como a “Mulher-Elástico”, “Rapidez” como o menino que corria bastante, ter “força” como o pai da família e de vez em quando ficarmos “invisíveis” como a menina. São papéis que nós devemos ter no dia-a-dia como tutor. O sentimento que eu tenho é de um “friozinho” na barriga. Não sei se vai dar certo ou se vai dar certo, mas é gostoso, é prazeroso. A gente vibra muito com as conquistas que a gente percebe nas alunas, e a gente consegue perceber que essas conquistas tem um apoio nosso, elas deixam isso claro para nós e a gente percebe que o grupo junto constrói, então todas nós juntos estamos crescendo sempre e isso é gostoso.

Portanto, não deve-se ter medo do desconhecido. Não ter medo do novo. É diferente é, mas a gente tem que ir sem medo e buscando sempre, estudando, pesquisando, vendo o que se pode

melhorar. Nós não temos ainda muito bibliografia, nós ainda não temos muita “teoria” a respeito disso. Isso é muito importante, pois nós é que estamos “fazendo” esse início de EAD no País.

SIGLA: *EJCL*

GRADUAÇÃO: LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.

PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

EXPERIÊNCIA: 3 ANOS DE TUTORIA PELA IES PRIVADA.

Ser tutora foi uma oportunidade na minha vida. Para mim, tem um significado muito grande, porque eu venho de uma vivência de escola pública estadual. trabalhei 32 anos em escola estadual como professora de ensino fundamental e ensino médio, como supervisora, como vice-diretora e diretora. Então ser tutora é estar em contato com a escola só que de maneira indireta. Porque eu trabalho com as professoras que estão na escola e me oportuniza estar ainda por dentro da escola, dessa dinâmica que eu elegi e eu gosto para trabalhar na minha vida, me tornei professora porque eu quis ser professora e eu tenho uma paixão por isso, gosto disso e eu não queria me afastar, eu acho que eu ainda tenho um potencial para trabalhar e eu acho que eu não deveria largar a escola e ficar em casa. E foi uma oportunidade boa para mim... A forma indireta que eu me referi anteriormente, é de eu estar em contato com a escola e eu estou falando daí de eu-tutora e eu-pessoa. Agora, a função do tutor é de trabalhar direto com o aluno da Universidade. Quem tem contato direto com o aluno da Universidade é o tutor na Educação a Distância, o Professor Especialista é quem tem o contato indireto que é através do tutor. No início do curso a relação com o aluno é um pouco estranha porque eu executo o que o Professor Especialista pede para fazer e transmito isto para o aluno o professor aluno, então eu estou ali no meio, então, não sou eu quem planejo, não sou eu que avalio, mas sou eu que peço para eles fazerem as coisas, sou eu que faço esse intermediário da execução dos trabalhos, eu é quem digo: - “olha tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que dar conta disso” e também vou orientando as leituras e o calendário que é importante seguir na Educação a Distância. Portanto, no início a relação com os alunos é um pouco estranha. Ele (aluno) estranha que está lidando com uma pessoa que não é o professor dele, então, no início, elas me chamavam de professora. E hoje tem algumas que ainda chamam.

Como a relação é muito próxima e no início a gente conversa muito presencialmente a gente acaba tendo uma relação mais do que uma relação profissional, porque todas as outras questões de ordem pessoal do aluno, que interfere na distribuição do seu tempo e nos seus estudos, eu passo a saber disso. Eu me torno meia que confidante delas, porque essas outras relações também interfere no estudo e como o contato é comigo como tutora, eu é que fico sabendo da vida da aluna.

A relação com o Professor Especialista, ela é... ela tem que ser boa. O tutor e o Professor Especialista tem que ter uma relação boa, porque se não, se o Professor Especialista não se relaciona bem com o orientador (tutor) e o Orientador (tutor) resolver boicotar o trabalho dele ele está ralado! Primeiro, o tutor tem que entender o que o Professor Especialista quer e depois, então, para ter subsídio para orientar, para que as coisas aconteçam. Então, tem que ser uma relação boa, uma relação de diálogo e de respeito. As vezes, difere as relações entre tutores e professores especialistas uns dos outros. Ainda na instituição o papel do tutor ele não é valorizado pelo Professor Especialista, não são todos. Isso vai também da postura do Professor Especialista enquanto pessoa. Se o professor da Universidade ele se acha superior porque ele é

professor da Universidade ele vai ter um tipo de relação com todas as pessoas, se ele acha que ele é um profissional, que ele está a serviço ele vai ter um outro tipo de relação. Mas, eu vejo que há Professores Especialistas que acham que o tutor é uma figura menor no âmbito todo da Educação a Distância. Ele subestima o trabalho do tutor. Para alguns existem uma hierarquia. Para outros não. Têm outros que conseguem trabalhar, porque na verdade, o professor “tutor” ele é a base do Professor Especialista. Ele é a ponte entre o que o Professor Especialista produziu e o que o aluno vai receber. E a maneira como o tutor passa isto do Professor Especialista para o aluno dá muita diferença. Se eu passo um trabalho de uma maneira otimista, de uma maneira alegre, que eu mostre o benefício daquilo, o aluno recebe de uma forma, agora se eu quiser passar esse trabalho e dizer: - “Óh! que saco, vocês têm mais esse trabalho para fazer!”, - imagina como os alunos vão receber.

Nós temos estudado, o nosso grupo do pólo, da identidade do tutor. E eu defendo que o tutor deveria ser chamado de professor-orientador, porque tu partes da concepção de professor. O que é um professor? Se o professor é aquele que media, que proporciona a mediação, nós estamos nesse papel de mediador. E o professor, embora ele esteja na sala de aula, trabalhando com os alunos no presencial, ele também não usa do seu material, ele usa do material de outras pessoas para dar a sua aula. Então, nós também usamos de um outro material. A diferença é que os encaminhamentos desse outro material não somos nós que determinamos, agente executa o que alguém determinou, mas agente faz o papel de mediador sim. Embora agente não domine todos os componentes, nós temos que dar algumas respostas em relação a execução das tarefas e nisso, o que acontece? O tutor vai ter que estudar todos os componentes e se apropriar de alguns conceitos que ele não tem. Então, neste ponto, o Professor Especialista ajuda na apropriação disso com o tutor. Mas, eu acho que deveria ser chamado de Professor- Orientador. Eu acho que o Professor Especialista e o Tutor deveriam estar em um mesmo nível, porque como tu vai trabalhar a autonomia do aluno, a autonomia do tutor deveria estar em um mesmo nível e o sucesso do trabalho depende do compromisso que o aluno tem e também do compromisso do tutor.

Pensando em um perfil ideal de ser tutor, pessoas muito sistemática e metódica e que trabalha numa linha tradicional ela não se adaptaria, porque tu não tem uma seqüência de ação e nem um planejamento rígido, então tem que ser alguém que saiba lidar com a situações a medida que elas aparecem e saber lidar com pessoas, que saiba resolver problemas ou que busque soluções e que acredite na Educação, principalmente na Educação a Distância, pois ainda existe muito preconceito sendo um fator limitador. Eu não posso ter nada muito rígido. Eu penso que tenha que ser uma pessoa aberta, disposta a aprender, que valorizem as alunas, o conhecimento que elas já tem, que saiba ver nas alunas os seus conhecimentos prévios, e eu penso que tem que ser professor e que tenha conhecimento de escola e de sala de aula. Acho muito difícil um tutor se ele nunca trabalhou na escola como ele vai entender o professor que trabalha na escola. Eu sempre digo que o tutor é como um marisco. Ele está entre o mar e a rocha. Entre o especialista e o aluno. Ele tem que saber nadar, tem que saber se virar ali , para não ser engolido nem pelo mar e nem arrebatado na rocha.

Nós temos ainda uma outra questão sobre o papel do tutor que é a questão salarial. O tutor fica muito aquém do especialista. É uma diferença muito grande do salário do tutor e do salário do professor especialista. Talvez, quando foi pensado a proposta, não foi pensado nessa bagagem que o tutor tem que ter para ser tutor. Hoje eu sou uma funcionária da instituição. O tutor ganha $\frac{1}{4}$ do que ganha um menor professor especialista. Isso, na verdade, acaba sendo um problema nacional. O trabalho do tutor é muito importante para que se efetive a EAD. Inclusive, o tutor precisa estar constantemente se formando, estudando para dar conta do material. E por isso

mesmo, nós deveríamos ser chamados de “professor”, professor-orientador e não ser encarado como um “funcionário”, mas como professor-orientador. Nós sugerimos para a coordenadora do curso que a gente ficasse com o salário equivalente a um professor de Ensino Médio.

Entrevista coletiva realizada em Outubro de 2007 – Formandas do curso de Pedagogia a Distância da IES PRIVADA.

SIGLA: *HML*

CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD - IES PRIVADA

PROFESSORA NA PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL DE CAXIAS DO SUL (PICS) E CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (CASE) NO ENSINO FUNDAMENTAL (SÉRIES INICIAIS)

SIGLA: *NT*

CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD- IES PRIVADA

PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AQUILINO ZATTI.

PROFESSORA DO EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS), NA PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL DE CAXIAS DO SUL.

HML – Bem, o orientador é um elo de ligação entre nós e o especialista. É um elo muito forte de ligação, apesar de ter trocado de quatro orientadores (tutores) durante o curso, mas mesmo assim, com cada uma delas, eu consegui estabelecer uma relação bem positiva e facilitou muito fazer esse meio de campo entre nós e o especialista. Alguns, a gente nem chegou a conhecer pessoalmente.

NT – Para mim a orientadora foi fundamental no desenvolvimento do meu trabalho. Eu me sentia muito ansiosa e insegura frente a novidade. O curso no início nos exigia muito que era aulas à sexta de noite, sábados até às quatro da tarde. E eu tenho várias funções, né? Eu sou mãe, professora, faxineira, cozinheira. E eu tinha muitas funções para dar conta. E a tutora foi fundamental porque ela me passava tranquilidade. Ela sempre me dizia: - “Óh! Você vai conseguir, você vai dar a volta!”. A parte afetiva nos conquistou bastante. Porque muitos colegas desistiram em função de acharem que não iriam dar conta. E eu vinha todas as semanas aqui (pólo) conversar com a tutora. Ela falava-me que tinha outras estudantes com mais dificuldades do que eu, porque eu realmente me sentia muito insegura. Eu sou professora do Estado a 12 anos. Eu achava-me muito desatualizada com relação aos colegas. Eu acredito que se não tivesse a tutora eu não iria conseguir dar a volta. Porque a exigência do curso quanto a escrita de artigo, textos, trabalhar com ambiente virtual, eu não tinha esse contato com o computador. Eu adquiro o computador durante o curso. Muitas vezes eu tinha que vir aqui pedir auxílio para as gurias para enviar os trabalhos, como é que tinha que formatar. Eu acredito que, se não fosse a tranquilidade, as palavras de motivação eu teria desistido.

HML – Eu coloquei isso no memorial, que eu tenho dificuldades de me entregar numa relação. Então, eu busquei no tutor aquela pessoa que nos estimula, que nos dar força e que diz: - “Não, tu és capaz, tu tens condições”. Então, com todas as tutoras eu consegui isso. Claro, não tão profundamente porque eu tenho essa dificuldade de me relacionar com uma pessoa. Mas, isso é

uma coisa minha. Outra coisa que eu acho importante salientar que, independente de eu ser orientanda da tutora X, da tutora Y e da tutora Z, quando eu ligo eu pergunto se a minha tutora estiver ela vem atender, se ela não estiver eu pergunto para qualquer tutora e sinto bastante segurança no grupo. Portanto, é muito importante a figura do tutor e com certeza a gente exige muito delas também. Porque nos encontro a gente percebe o quanto de pergunta nós temos e são várias as orientações que a gente recebe. Agora no final do curso eu aprendi e não fico mais tão ansiosa, porque depois ela vão passando e-mail e aquela orientação que veio no encontro ela vai sendo diluída, diluída e a gente vai pegando com o tempo o que é realmente importante para fazer. Agora, por exemplo, eu ligo para dizer “oi”, para desejar um bom fim de semana, porque a gente acaba criando um vínculo. Agora sim eu posso dizer que eu criei um vínculo.

NT – E com relação ao professor especialista, os primeiros professores (cita os nomes de alguns...), eles se apresentaram, conversaram conosco, mas teve outros professores especialistas que nós nem conhecemos. Eu vejo que é importante dizer um “oi”.

Com relação as nossas tutoras, são muitas coisas que podíamos listar, mas, quando tínhamos uma dúvida, um recado, elas passavam o recado e a gente tinha o retorno. As tutoras tinham uma fala em comum e isto nos passava segurança. E no TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) eu coloquei justamente isso: a importância do lado afetivo, pois elas (tutoras) sempre nos tratavam com carinho, sempre nos encorajando.

HML – Cabe destacar que a gente percebe o comprometimento, coisa que nas escolas onde a gente trabalha, muitas vezes não há. Sobre a questão do professor especialista em relação ao TCC, eu coloquei que é inadmissível uma pessoa que não nos conheceu simplesmente avaliar um trabalho de final de curso, pois, esta pessoa (professor) se quer leu um trabalho meu. E aí vai julgar se está bom ou não sem ao menos conhecer. O TCC, o Memorial, é a vida da gente!!! Por que as tutoras não puderam avaliar o TCC? Não sei, mas ficou uma lacuna. De todo o curso, foi a parte que mais me decepcionou e eu vejo como sendo também a principal, pois o TCC não vai ficar guardado, eu pretendo transformar em um livro. Eu vejo como uma coisa muito limitadora, pois tanto que me bloqueou de um jeito, pois eu tenho facilidade de escrever, mas eu me senti muito bloqueada.

NT – esta foi uma surpresa minha também, porque eu imaginei que a própria tutora iria nos acompanhar no Trabalho de Conclusão, pois são elas que vão poder dizer do nosso crescimento. Era elas que liam os nossos trabalhos, que atestavam sobre nós...

HML – Para mim, quem tem moral para avaliar o meu trabalho é o tutor, ou seja aquela pessoa que deu conta, que foi em busca do aluno e que tem moral para nos avaliar.

NT – Eu vejo as tutoras como uma ponte. As nossas tutoras foram muito comprometidas, muito afetivas, que assumiram o trabalho nesta proposta da universidade. Se nós não tivéssemos tutoras do gabarito delas ficaria difícil a nossa caminhada. A dinâmica do curso quem conduz é o tutor. O tutor foi alguém que eu pude contar, que me encorajou. A minha tutora foi fundamental para concluir o curso.

SIGLA: NMSS

CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA EM EAD – IES PRIVADA

ATUAÇÃO: SECRETÁRIA DE ESCOLA.

Sempre tive muita vontade de voltar as atividades docentes, mas meu trabalho está direcionado ao setor burocrático da escola. Ao mesmo tempo em que atuo na secretaria da escola, não me mantive distante das práticas pedagógicas. O que percebia ao longo do tempo é que, pouco ou quase nada havia sido inovado. As inovações e mudanças aconteceram no ensino, mas a grande maioria dos professores permanecem estagnados, preocupados apenas em vencer conteúdos. Pensam que a aula expositiva é mais prática e não dá trabalho, pois não acontecem tumultos em sala de aula.

O tutor surge, ou se apresenta no curso, como peça fundamental para a condução do processo, dividindo as tarefas com o professor especialista e mantendo assim o contato direto com o acadêmico. Ele passa a ser o mediador, o indicador de caminhos para que possamos avançar nos estudos e reconstruir nossos caminhos. Sem sombra de dúvida, o tutor é garantia da qualidade do trabalho que será desenvolvido na modalidade a distância. Nesse sentido, o tutor acompanha o aluno na produção e construção do conhecimento. Através da ação-reflexão-ação o aluno torna-se sujeito do processo de maneira autônoma, crítica e reflexiva buscando na pesquisa e na fundamentação teórica o ato de aprender a aprender.

Contamos nesses três anos e meio com o empenho, dedicação e esmero das tutoras, onde as mesmas não mediram esforços para esta aquisição. Sempre se mantiveram muito atentas. De maneira direta, constante e dinâmica, acompanharam, orientaram e estimularam. Realizaram intervenções, nos apoiaram incentivando para que pudéssemos superar ou sanar dificuldades durante todo o percurso, garantindo assim o sucesso da aprendizagem. Foram compreensivas, dedicadas e comprometidas e nos deram o suporte sempre que precisávamos articulando as intervenções presencialmente, por telefone ou via e-mail.

Acredito que nosso curso pode ser comparado a uma grande família, onde pudemos ter tido pais, irmãos e parentes. As tutoras, como mães, com seus olhares perspicazes, mantiveram o grupo unido, supriram as necessidades e acompanharam cada acadêmico no seu crescimento e desenvolvimento. Tivemos os colegas como irmãos, que de forma mais presente se juntavam e ajudavam dividindo as certezas e incertezas, erros e acertos, sentimentos e angústias. E ainda os colegas de outros pólos, nossos parentes mais distantes, os quais nos encontrávamos esporadicamente, mas que sabíamos que como nós cumpriríamos metas para a construção do saber de forma efetiva e autônoma.

Devo ressaltar que muitos aspectos foram significativos no transcorrer do curso quanto a tutoria. Destaco as interações, as socializações, o apoio, o incentivo, o envolvimento afetivo, as trocas e o companheirismo das tutoras.

SIGLA: MCGM

CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA EM EAD – IES PRIVADA

BACHAREL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

No início, era uma coisa diferente, porque eu já havia cursado uma universidade no presencial e não tinha esse ‘tipo de tutor’. No início, eu me comunicava muito com o tutor por telefone. Com o passar do tempo, a gente foi se correspondendo por e-mail. Sempre, toda a semana, a gente conversava por e-mail. O que era gostoso, era que qualquer dúvida que a gente tem, quanto à

leitura, quanto ao módulo, a gente liga, conversa. Vai solucionando as dúvidas. É como o tutor fosse a minha ponte segura, o meu ponto fixo. Quando eu tinha medo, angústia eu dividia com ela e ela foi dividindo tudo comigo nestes três anos e meio...

O tutor foi um norteador para mim. Cada tutor tem o seu perfil, eles possuem uma ação comum, mas a maneira de orientação de x é diferente do tutor y. Cada um achou um caminho diferente para chegar nas alunas.

O professor especialista me disponibilizou o texto, eu li, mas eu não tive nenhuma relação com ele. Eu até podia mandar um e-mail, tirar dúvidas, mas eu não tinha essa conversa direta, mas com a tutora era diferente, ela estava mais presente. No momento que foi definido o TCC, nos falaram que nós tínhamos que enviá-lo para uma pessoa que nós não tivemos contato, ficou estranho: - “mas ela não viu a minha trajetória durante três anos e meio, como é que vai ser?”. A minha ligação com o tutor é mais próxima do que com o professor. Muitas dúvidas que eu tinha era o tutor que resolvia, ela mandava uma resposta para nós. Muitas vezes foi o tutor que foi o nosso ‘professor especialista’. O tutor acaba assumindo o papel do professor na prática.

1.2 PARTICIPANTES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA (IES PÚBLICA)

Entrevista coletiva realizada em 19/12/2006 _ pólo de São Leopoldo, curso de Pedagogia a Distância da IES PÚBLICA.

SIGLA: *TFS*

FORMAÇÃO: GRADUADA EM PEDAGOGIA E, ATUALMENTE, CURSA PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR PELA ULBRA.

FUNÇÃO: TUTORA (1 ANO DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA)

SIGLA: *CDL*

FORMAÇÃO: LICENCIADA EM LETRAS / PORTUGUÊS.

FUNÇÃO: TUTORA (1 ANO DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA)

SIGLA: *RES*

FORMAÇÃO: LICENCIATURA PLENA EDUCAÇÃO FÍSICA E PÓS-GRADUADA EM PSICOMOTRICIDADE E ERGONOMIA.

FUNÇÃO: TUTORA (1 ANO DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA)

SIGLA: *GC*

FORMAÇÃO: EM PEDAGOGIA / SUPERVISÃO ESCOLAR

FUNÇÃO: TUTORA (1 ANO DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA)

TFS: Basicamente, estar sendo bem gratificante para mim ser tutora. Fundamentalmente, o papel do tutor é de mediação, é um intermediário entre o professor da sede e o aluno. A nossa função é basicamente de auxiliar o aluno nas suas dificuldades e não só nas ferramentas da informática,

mas, enfim, até a parte psicológica. As vezes chega alunas bem nervosa, elas dizem: - “ah, vou desistir...”, aí você diz: - “não! Vamos lá”. Então, é necessário dar incentivo, ouvir, sempre buscando o vencer novos desafios por elas mesmas. É basicamente um serviço de intermediário.

CDL: O vínculo afetivo é muito importante. Inclusive, muitos alunos buscam o pólo, nem tanto pela ajuda da tecnologia, mas para ter esse apoio, esse suporte voltado para as pessoas. Ah, muitas vêm e dizem: - “Ah, eu não me dou com o computador, o computador é isso, o computador é aquilo...”, elas reclamam muito do computador. Aqui, eles tem a pessoa, esse contato humano e agente procura estreitar isso, conversando bastante. Elas contam coisas da vida dela. A gente procura incentivar que elas se abram para que esse vínculo se torne mais forte.

GC: Na verdade, o tutor é um pouco de cada coisa. O tutor é um pouco psicólogo, um pouco amigo, um pouco professor, um pouco tutor, um pouco tudo. Dependendo como tu és abordado... As vezes elas vêm aqui e não fazem nada ficam só falando de si, na verdade nesse momento, tu és só psicólogo, tu ficas só acalmando, para depois, ela virem em um outro dia e então fazerem as atividades delas. Naquele momento, ela não vai ter condições pois ela está muito preocupada em contar as coisas que estão acontecendo. Para muitos, o curso também é novo. Tem muita gente que estava muito tempo fora de sala de aula. E agora tem que juntar tudo: faculdade, trabalho e família e isso estar gerando um conflito muito grande. Para muitos a família estar sendo muito pesado. Muitas famílias não estão aceitando. O marido chega em casa e não têm o almoço, não tem a janta, o filho não comeu ainda, o filho tá na rua. A família, para alguns, não estar apoiando. Eles pressionam.

RES: Para mim, a função do tutor é pegar no colo. Eu vejo a carência. Existe uma carência muito grande. Porque elas vieram para o vestibular idealizando um estudo convencional. Aonde tu vais ter apostila, livros, temas de casa, na verdade é muito mais do que isso... Nós entramos nessa situação de segurá-las, porque para elas é tudo novo, essa questão familiar forte. O tutor é quem tem que definir a vida delas. Porque elas tiveram que largar muitas coisas para estar aqui. Nós entramos nesse processo, literalmente, como mediadoras, ou aquela pessoa que elas podem confiar e vir confidenciar situações que tu falas: - “bah! Como é que nós vamos resolver essa situação...?”. O tutor do pólo é a base. E Essa questão da base é onde o bicho pega. Eu vejo que os vínculos teriam que ser maiores com os tutores da sede e com os próprios professores, porque muita vezes, essa base ela segura o pólo, mas quando a gente manda um e-mail, manda alguma coisa, essa resposta demora, daí a aluna te cobra. Essa angústia que elas passam, quando a gente não consegue sanar, vem a cobrança, porque a gente acaba sendo de certa forma como uma escola fundamental, isto é, sendo a “mãe delas” que está aqui. É a pessoa que tem que segurar no colinho.

TFS: Ainda, para muitas alunas, elas acham que nós temos que fazer tudo para elas. Elas acham que porque entraram no vestibular e pronto! Elas pensaram que a gente é que ia até ler as atividades no computador para elas. No entanto, o nosso papel é auxiliar e presencialmente no pólo.

CDL: A gente tem que modificar essa postura de aluno dependente, nós temos que ter alunos independentes.

RES: Essa dependência ela vem lá dos tempos primórdios lá do ensino fundamental. Quando elas chegam aqui, pessoas que faz muito tempo que estão fora de sala de aula, elas vão exigir isso, porque é um reflexo do que elas já vem sentindo dos próprios alunos, porque são pessoas atuantes, então só porque os seus alunos exigem, que elas leiam as atividades, elas chegam aqui e pedem para a gente ler também. Então, nós temos que ter todo um jogo de cintura e dizer: - “olha, minha flor, não é por aí!”. Então tu tens que ser dura: - “Olha, tu vais ler, vais fazer tua atividade e tu vais mandar para o tutor da sede e ele vai ler e dizer se está bom ou não!”. Essa dependência não é de hoje. Nós temos que cortar esse cordão umbilical. Porque nós aqui trabalhamos unidas. O que uma falar as outras trabalham juntas.

GC: Na verdade, nós encontramos um modo mais fácil de nos organizarmos.

RES: Quando tu falas em tutor tu falas em educação, quando tu falas em educação tu falas em professor. Para as alunas é muito difícil separar uma coisa da outra. Me chamou a atenção na nossa última reunião que tivemos, em um dos pólos, tem uma tutora que ela manda mensagens para as alunas no blog, tipo: - “ah, parabéns, foi legal o teu trabalho!”. Isso é muito complicado, porque foge do objetivo proposto pela própria instituição. O tutor presencial estar ali é para cortar o cordão umbilical, é para estimular o teu aluno de uma forma que ele consiga superar os seus próprios limites e desafios.

GC: A partir do momento que tu não postar alguma coisa, elas (alunas) vão vir para cima de ti para te cobrar: - “Como que tu postou para fulano e não postou nada para mim?”, pois é assim que as alunas fazem. O professor comenta, só que ele não consegue comentar de A a Z. Ele comenta de A e pronto! Já é um motivo para elas ficarem ouriçadas nisso: - “Ah, porque não tem comentários!, porque comentou da fulana e não comentou o meu!”. Não tem como o professor comentar todos os dias os 66 blogs ou 66 webfólios. Elas não entendem, elas ficam bravas! O tutor da sede é quem faz a correção! O tutor presencial é o que vai auxiliar! Tem dias que a gente não consegue fazer nada, pois nós ficamos em função das alunas o tempo todo.

GC: As alunas, na verdade, fazem com a gente o mesmo que os seus alunos fazem em sala de aula.

CDL: O tutor que não domina a tecnologia é um processo dificultador. Tu tens que correr atrás, tu tens que estudar e testar os programas, etc. E o tutor tem que ter disposição para trabalhar com pessoas. Tu tens que se dar bem, saber se comunicar, ser uma pessoa disponível para ajudar. Tem que estar sempre pronto para ajudar.

RES: A prioridade do tutor é ter um vínculo com a educação. Quem não tem vínculo com a educação, vai se perder. O pedagógico é fundamental. Paciência! O tutor estar ali e tem que explicar mil vezes a mesma coisa para o aluno. O que estar faltando é mais encontros com os professores e os tutores dos pólos. Nós temos um curso de educação a distância, que tem cinco pólos que estão interligados! Mas, a gente não se conhece! E os “outros”, quem são? Isso falta para nós! Porque, quando tu falas da questão da educação, se é prioritário ter o vínculo, etc., claro que sim! Só que ao mesmo tempo que tu tens o vínculo com a educação, tu precisas ter contato com os teus colegas, ter contatos com os professores da disciplina, eles virem aqui sentar contigo senão fica muito solto! Isso é uma coisa que se observa. Aqui enquanto pólo, nós somos coesa, mas e o “restante”?

RES: O tutor tem que ter jogo de cintura, tu tens que ser “camaleão”. E se tu não estar acostumado com essa situação de aluno e professor, tu te perdes e sai correndo!

Os professores idealizam que os alunos vai ser assim, vai se empolgar com tal atividade e vai ter tempo. Os professores vão imaginando e vão propondo coisas e chega na hora, na prática, as coisas não acontecem. Os professores se frustram e nós estamos no “meio”. O aluno que não consegue dar conta e o professor que se frustra e nós temos que resolver esse conflito aí.

GC: ser tutor não é fácil, tem que ter perseverança, disponibilidade, estar aberto...

CDL: Ser tutor é ser um desafio e tem que estar preparado para esse desafio. Buscar os apoios e formar ambientes colaborativos que uma das coisas que mais estão falando. Nós temos que ser um desses “nós” dessa rede.

TFS: Ser tutor é ter muita tolerância, paciência, disposição. Saber ouvir os problemas, as angústia e ansiedades das alunas, ter interatividade com os outros pólos, com os tutores da sede, com os professores e ter união com o grupo desenvolvendo relações de amizades, cooperação, porque a gente aprende também com o aluno.

RES: Ser tutor é ter equilíbrio. Ter noção de tecnologia, ter paciência, ter didática e ser pedagógico e acreditar que vai dar certo, porque tu és o estímulo e tu és a base! Tutor para mim é a base de tudo! Algo fundamental é tu teres vínculo com os outros tutores e com os professores. Credibilidade!

SIGLA: RAN

GRADUAÇÃO: PSICOLOGIA _ MESTRE EM EDUCAÇÃO E DOUTORADO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

ATUAÇÃO: COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA IES PÚBLICA

TEMPO DE ATUAÇÃO: 12 ANOS

Quando a gente começou a planejar o curso, nós pensávamos sempre e muito e mais fortemente na questão do professor. Para mim, o tutor naquele momento era uma figura com uma função muito indiferenciada. Eu não conseguia vislumbrar exatamente qual era a função do tutor em um curso como esse, porque eu também tinha uma idéia do tutor dentro daquela concepção de educação a distância mais na linha tecnicista. Como um tutor fazendo um papel de simplesmente dar algum retorno de atividades para os alunos. A palavra em si ‘tutor’, tem uma conotação muito ruim, porque dá a impressão de alguma coisa mais paternalista, ou alguma coisa que a pessoa vai acompanhar uma caminhada mais de certa forma, não dando autonomia para o aluno. Então, no início do curso, eu não tinha muito clareza do que eu poderia imaginar do que seria a função do tutor. No decorrer do projeto, inclusive em visitas ao MEC e reuniões, nós decidimos que estava iniciando todo um trabalho em relação a tutoria e que nós nos sentíamos um pouco fora dessa idéia, nós não queríamos nem chamar de tutor, nós estávamos buscando outro nome, e daqui um pouco a gente viu que não tinha um nome que pudesse dar para essa figura, para essa

função, que a gente conseguisse uma comunicação com os outros coordenadores de outros cursos. Então, nós acabamos renunciando a pensar qualquer outro nome para essa figura e começamos a chamar de tutor e seguimos sem saber exatamente o que o tutor deveria fazer. E de todas as funções que eu já tive como coordenadora de curso lá em Brasília e em outras cidades do Brasil, na verdade, não existe uma definição do tutor “faz isso”. Nos cursos em que eu acompanhei, o tutor, na verdade, ele é um professor. Ele é o professor que aplica o material e não é com pouco preparo. Então, nós quebramos a cabeça para pensar o que seria o tutor dentro do nosso curso, porque não dá para dizer que o tutor tem essa função, ele faz isso. Eu só consigo pensar: - “O que o tutor faz dentro do nosso curso”? Nesse caso, nós passamos um semestre discutindo com os nossos tutores, estudando com eles quais são as suas funções e o que nós imaginamos. Nós tínhamos um curso com oitenta alunos em cada pólo e um professor responsável. Então, o que o tutor faria? Os tutores e os professores tem que formar uma equipe. O professor ele é aquele que tem mais experiência, que tem mais responsabilidade sobre o que é feito e que tem mais condições de definir, tomar decisões. No entanto, os professores precisam trabalhar amparados. Então, os tutores na verdade tem uma função docente. Eles não são os professores responsáveis, mas eles tem um nível de responsabilidade grande e os tutores interagem mais diretamente com os alunos do que os próprios professores responsáveis. O tutor passa a ser também um construtor desse processo. Ele acaba sendo, de certa forma, um professor auxiliar. Nesse sentido, eu vejo que a idéia de se chamar de tutor, ela tem também uma função que não é em si pedagógica, mas é uma questão muito ligada as carreiras. Porque, se a gente trabalha com o tutor que não tem uma definição de carreira, que não tem funções especificadas, a gente acaba tratando ele, do ponto de vista administrativo, como um bolsista. Ele fica entre um monitor e um professor. Mas, eu vejo que ele faz um papel de professor auxiliar. O que eu imaginaria, que deveria ser, eu acho que no futuro, não deveríamos ter tutores. Nós deveríamos ter professores no curso. E nós poderíamos ter equipes de professores com funções diferenciadas. Acho que é uma questão complicada no sentido de que fica mais caro o curso. Eu acho que vamos conviver com a idéia de tutores ainda durante muito tempo e pelo que eu consigo vislumbrar das tendências é que essa figura do tutor estar ficando cada vez mais forte. Até pode ser que aconteça o contrário: os professores não existam mais nos curso e só existam os tutores. As equipes que conseguem um melhor entrosamento, são aquelas em que os professores se dispõem à fazer reuniões e que tem uma uma espécie de Gestão Aberta. Acolher os tutores. O trabalho que resulta disso, ele foi feito por todos. As equipes que tem alguma dificuldade com os tutores, são aquelas que não conseguem ter uma equipe de trabalho, ou seja, ficam em um planejamento mais fechado. É aquilo que o professor define e o que o tutor tem que fazer é simplesmente receber as questões do professor e repassar para o aluno (devolução). Quanto mais o tutor desempenha o papel de só reproduzir, ou levar aquilo que o professor quer, mais difícil é o andamento do trabalho. Aquelas equipes que tem uma gestão participativa, elas conseguem um bom trabalho, porque aí foi frutos de todos. Eu acho que agora é que a gente estar começando a compreender esse papel do tutor enquanto alguém que interage com os alunos, que interage com o professor, mas ao mesmo tempo, esse professor também interage com a aluno. Para não haver uma sobreposição e competição, tem que acontecer essa composição de uma equipe de trabalho. O tutor estar em formação. Uma das funções importantes do tutor é esse registro de acompanhamento de cada aluno. Ele também tem uma função on-line. Ele tem agido muito de interação, incentivo e de apoio para o aluno. Os tutores inicialmente no nosso curso, ele tem uma função de ser um Porta Bandeira dos propósitos do curso e para isso, eles precisam de uma boa compreensão. O tutor, portanto, exerce uma função de auxílio para os alunos, de manejo das tecnologias. Eu acabo vendo esse tutor, desempenhando uma função docente. O tutor precisa ser

flexível e lidar com as incertezas. Porque é um curso que está sendo construído. Aqueles que querem ser tutor precisam de preparação, tanto em termos teóricos como metodológicos. Ele tem que se movimentar bem na questão teórica, metodológica e tecnológica. É um super tutor!

Ser tutor, portanto, significa poder dar conta de um lugar no qual a gente tem que promover aprendizagem dos alunos e a gente tem que lidar com equipes. Esse lugar, é um lugar complicado no sentido de que eu sou responsável por uma parte do trabalho. Eu não sou responsável por todo o trabalho, portanto ser tutor é buscar formas de promover aprendizagem do aluno, interagindo com ele, colocando desafios. Ser tutor é ter uma atitude aberta, uma atitude também de pesquisador e uma atitude docente.

SIGLA: SBC

GRADUAÇÃO: FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E LICENCIANDA EM PSICOLOGIA (UFRGS)

PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRE EM SAÚDE COLETIVA, DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO.

TUTORA DISCIPLINA SEMINÁRIO INTEGRADOR _ PÓLO DE SAPIRANGA (2 ANOS DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA)

Eu comecei essa minha experiência pessoal de trabalhar como tutora esse ano justamente nesse projeto da IES PÚBLICA da Pedagogia a Distância. Teve todo um processo inicial de formação em tutoria, no sentido de poder nos apresentar umas ferramentas que seriam utilizadas nesse curso, de podemos vivenciar um pouco esse papel do que os alunos iriam fazer, experimentando as ferramentas, conhecer algumas que, particularmente, eu não conhecia, então foi um processo, para mim, bem interessante e importante nesse início de carreira como tutora. Bem, falando um pouco do que isso significa na minha trajetória de vida. Eu penso muito em trabalhar como professora. Eu gosto muito de trabalhar com educação de uma forma em geral, como educadora numa forma mais ampla, não necessariamente vinculada a uma questão de educação escolar, a educação como um todo. Ao processo de ensino-aprendizagem. Então, venho trilhando uma carreira acadêmica. Por isso procurei o mestrado e agora, a licenciatura em Psicologia na IES PÚBLICA e, surgiu essa oportunidade e eu achei que seria um bom espaço para poder exercer um pouco essa função de educadora. Como eu sou aluna, atualmente da IES PÚBLICA, da licenciatura, eu vi um edital nos corredores sobre isso. Eu tinha algum conhecimento de educação a distância por projeto de pesquisa, que eu já tinha trabalhado, mas o projeto que eu trabalhei, era a tutoria era chamada, o próprio programa de computador era um tutor, era todo um programa que ia ser criado para tutoria ao ensino a distância. Então não teria essa dimensão física ou pessoal do tutor. Eu acho que educação a distância é algo que vem crescendo. É um outro espaço, um outro tempo de se pensar a educação. Eu achei que seria uma boa oportunidade para aprender sobre isso. Tanto a aprender a desenvolver essa sensibilidade de educadora e de poder estar nesse processo junto com outros professores e outros colegas.

Positivamente, eu acho que, dentro dessa proposta de poder pensar, de me pensar em formação enquanto educadora, está sendo muito positivo. É um lugar em que eu posso estar próximo das

alunas, no sentido de poder estar contribuindo com a aprendizagem delas. De poder estar contribuindo com o acompanhamento e a estruturação de um trabalho pedagógico, de uma disciplina específica. Com atividades que são propostas, eu colaboro na construção de algumas delas. No curso, a gente vem discutindo isso sobre a construção da identidade do tutor: - “o que é ser tutor”? Para mim, o que fica claro é essa dimensão pedagógica. Então, aí eu vejo essa dimensão educadora do tutor. E para mim, essa é uma questão muito positiva. A função social docente é claro. Eu não sei se o grupo como um todo vai chegar a essa construção do tutor como educador, mas para mim, no meu trabalho, eu levo isso sim, muito claro. Me leva a pensar muito o papel do tutor como professor, ou como educador, à minha concepção de educação mais ampla. No sentido de que tu aprendes em vários momentos da vida, em várias interações com as pessoas. Não necessariamente dentro de uma sala de aula. E eu acho que isso se aproxima um pouco da proposta teórica do próprio curso, ou seja, da construção coletiva do conhecimento. Isso são marcos pedagógicos que são posto no curso de pedagogia.

Eu imagino muito o ser tutor como uma rede. São vários pontos: eu o professor, é o tutor, é o aluno, é o coordenador do curso. São várias pessoas que estão envolvidas, onde eu vejo muito a imagem de uma rede. O tutor é um colaborador. Eu fico pensando que é interessante para mim, vivenciar esse momento de papel de educadora.

A Psicologia em si, na formação pessoal, contribui para a gente se pensar e se questionar muito. O psicólogo acaba fazendo sempre esse movimento de se auto-pensar e eu acho que no momento em que estar construindo uma identidade sobre o que é ser tutor, eu acho que isso é importante. Pessoalmente, a gente tem esse treinamento, de estar fazendo esse exercício de auto-reflexão pelo lado pessoal e pelo lado das relações com os outros, e aí eu digo, o professor e alunos, eu acho que tem essa dimensão da relação interpessoal que é muito exercitada no curso de Psicologia. A questão da escuta, de poder estar disponível para ouvir o outro, para ler o outro. Eu acho que essa formação facilita.

Um fator facilitador para quem quer ser tutor é essa abertura para a novidade. É uma atividade que estar posta muito recentemente. Ela, nos diferentes cursos, que são propostos, ela também é tomada de forma diferente. Tem tutores que vai ficar mais responsável numa questão burocrática, tem o outro que vai mais contato com os alunos. É necessário, então, Ter abertura do aprendizado, de querer aprender o novo e de poder ir atrás. Ter iniciativa de querer buscar e conhecer como isso funciona e de poder contribuir também para a criação desse lugar de criação de modelos de educação a distância. Como limitadores eu fico pensando em coisas que dizem para a gente no começo da formação: ou seja da questão da incerteza. Tudo é muito incerto, tudo é muito volátil. Tudo é muito rápido, tu tens que embarcar muito nesse inusitado. Isso é uma marca do nosso tempo. Tem coisas que a gente tem que criar muito na hora. Inventar na hora. A gente tem que ter essa flexibilidade. Poder ter essa serenidade de estar embarcando em um processo que estar andando junto contigo é importante. Na própria formação, as pessoas que sentiram isso, não aguentaram e saíram. Enquanto proposta pedagógica, o tutor contribui para a criação de comunidades de aprendizagens. Poder construir uma rede de aprendizagens. Em relação ao trabalho do tutor, depende muito da sintonia e do contrato do tutor com o professor da disciplina. O tutor acaba estabelecendo uma parceria com o professor e nessa relação contratando formas de trabalho, implícita ou explicitamente. Cada tutor acaba trabalhando muito do jeito do professor.

Ser tutor para mim estar sendo importante. De exercer essa experiência de ser educadora. Mas, é um espaço também muito junto de ser aprendiz. É um espaço onde tu estás colocado entre o professor e o aluno. E nesse “entre” tu também é meio professor e meio aluno. Também é um

espaço onde tu podes exercer esse papel de ensinante e aprendente muito paralelamente. Isso é muito gostoso.

SIGLA: *MKLZ*

FORMAÇÃO: LICENCIATURA EM PEDAGOGA, ESPECIALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E MESTRADO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.

ATUAÇÃO: COORDENADORA DA TUTORIA NO PEAD UFRGS (2 ANOS DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA).

Tem sido muito importante, porque além de ser tutora, eu tenho coordenado a tutoria, então, eu tenho procurado fazer oficinas, cursos. A maioria dos tutores que estão trabalhando pela primeira vez, então, está sendo uma experiência nova para todo mundo e é o primeiro curso na IES PÚBLICA. É uma coisa nova que está sendo construído junto. Os tutores estão divididos em cinco pólos (Alvorada, Gravataí, Sapiranga, São Leopoldo e Três Cachoeiras). Em cada pólo tem aproximadamente quatro a cinco tutores presenciais. Existe um convênio com a prefeitura e em cada dessas cidades tem um pólo que fica aberto à disposição dos alunos, onde eles vão lá, onde muitos não tem computador em casa, alguns estão comprando agora e mesmo os que tem ainda não sabem usar. Então, eles vão lá para os pólos e esses tutores presenciais auxiliam os trabalhos desses alunos. Depois, tem os tutores da sede, onde eles ficam em Porto Alegre. Eles tem 20 horas cada um. Eles estão separados por interdisciplinas, trabalhando com cerca de 40 alunos de cada interdisciplina, fazem tabelas para os professores, respondem e-mails, abrem salas de chats, portanto, existem os tutores presenciais e os tutores à distância. Muitos estão iniciando na tutoria, está sendo, portanto, um trabalho de construção. Todos eles tem formação. Muitos deles com mestrado concluído e alguns já entrando para o doutorado, então, o pessoal é bem qualificado. Eles estão tendo que estudar, porque conforme a interdisciplina que eles estão trabalhando, para poder fazer as intervenções e poder ajudar os alunos e a nossa idéia é que seja um curso diferente, não é um curso que tem apostila, não tem material pronto. Os professores vão fazendo o material de acordo com a demanda e necessidades dos alunos, pois a idéia é que os alunos construam. A maioria desses alunos professores, pois todos eles são professores, é que usem o material que estão trabalhando com a gente com os alunos, mudar um pouco essa metodologia de “ensinar” para uma perspectiva de construção. O curso está mexendo muito com a vida desses alunos. O tutor não é aquele que dá a resposta para o aluno. O tutor é alguém que problematiza as questões, que faz o aluno pensar. A tutoria consiste em construir uma comunidade virtual de tutores, o pessoal todo trabalhando junto, mas não dando respostas prontas. Há resistências ainda por parte de alguns tutores. Tem alguns tutores que saíram, porque para ser tutor tem que se dedicar muito e acaba tendo uma ligação muito forte com os alunos. O tutor tem que ser aquela pessoa que vai, chama, tem que ter essa sensibilidade porque senão os alunos acabam deixando o curso. Portanto, o tutor tem que ser um pouco de psicólogo, um pouco de tudo, para que o aluno vá adiante. Trabalho de tutoria é muito trabalho! Trabalha muito mais do que numa aula presencial, porque tu não tem Sábado, tu não tens Domingo. Os alunos estão sempre te mandando e-mails, portanto, tem que ter disponibilidade. O tutor tem que ter uma formação próxima da interdisciplina (conteúdos) que irão trabalhar, porque eles tem que saber como eles irão responder para os

alunos. Ninguém trabalha só as horas que é contratado. Quem realmente se destaca são as pessoas que gostam do que estão fazendo. A dedicação é fundamental para ser tutor.

SIGLA: SR

FORMAÇÃO: BACHAREL EM PSICOLOGIA, MESTRE EM EDUCAÇÃO.

ATUAÇÃO: TUTORA DO CURSO DE MBA EM GESTÃO EDUCACIONAL PUCRS, E TUTORA DA UFRGS NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.

TEMPO DE ATUAÇÃO: 5 ANOS COMO TUTORA NA PUCRS VIRTUAL E 6 MESES COMO TUTORA DA UFRGS.

Eu vou te contar como eu cheguei até aqui. Eu me formei em Psicologia na PUC e logo que eu me formei, abriu o curso de especialização em Psicologia Escolar a Distância e eu tinha duas colegas da graduação que estavam trabalhando na EAD e elas me indicaram o curso e tal e eu comecei a fazer o curso como aluna. Eu comecei em maio e no final de junho eu fui convidada para trabalhar como tutora, pois o curso precisava de gente para trabalhar e eu tive que optar: ou ficar como aluna ou trabalhar como tutora, pois não podia ser as duas coisas ao mesmo tempo e eu achei interessante poder trabalhar como tutora no curso e então, eu larguei o curso como aluna e comecei a trabalhar como tutora. Isso foi em junho de 2001. Eu vejo o tutor como um auxiliar do professor. Uma das nossas tarefas, por exemplo, é procurar textos, procurar materiais que o professor estabelece. Então o tutor junto com o professor busca esses materiais, busca bibliografia, a gente faz resumo de textos, a gente cria links. Então, você acaba tendo que estudar para poder conseguir organizar o material e deixar disponível para o aluno. Então você tem que saber o que estar falando. Então de uma certa forma você acaba estudando. Portanto, é fundamental o vínculo no sentido do tutor ter formação e conhecimento na área em que ele vai atuar. Porque, muitas vezes, a gente acaba ‘substituindo’ o professor. Por exemplo: nos fóruns, os alunos perguntam muito sobre os textos e muitas vezes é a gente que acaba respondendo, porque o professor não têm muito tempo de entrar. O tutor, portanto, têm que estar por dentro do assunto, tem que saber do que se estar falando. Uma das diferenças entre o tutor e o monitor, é que o tutor é responsável pelo conteúdo e o monitor mais pela parte prática, de colocar o material na página, mais a “coisa” da tecnologia mesmo. O tutor tem que saber do que ele estar falando. Ele têm que ter o conhecimento na área, pois a gente ajuda a corrigir trabalho, ajuda a corrigir provas, então você tem que saber para poder avaliar. A gente acaba ocupando muito o lugar do professor. Muitos professores acabam dando aulas pela primeira vez na EAD. Muitos professores não tem a noção de como dar aulas em EAD, eles acham que dar aula em EAD é a mesma coisa que dar aulas no presencial. Têm professores que entram nos fóruns somente uma vez por semana e nos outros dias a gente percebe que os alunos querem muito essa resposta do professor. Muitas vezes o tutor é quem dar a resposta para o aluno. O professor deve trabalhar em conjunto com o tutor, mas tem outros professores que dão as suas aulas de video-conferência e depois meio que esquecem dos alunos então o tutor acaba tendo que assumir esse papel do professor. O tutor acaba tendo muito mais contato com os alunos do que o professor. A gente consegue acompanhar muito melhor o aluno. De uma certa forma, o tutor não deixa de ser um professor. Quando eu

comecei a trabalhar como tutora, eu tinha terminado a minha graduação e fui fazer o meu mestrado. Logo que eu me formei eu pensava em seguir uma carreira acadêmica, de poder dar aulas. A tutoria, foi uma maneira, de certa forma, de me inserir nesse desejo. Você tem contatos com professores, você acaba aprendendo muitas coisas. Tiveram momentos que eu pensei em desistir de ser tutora, muito em função da remuneração. Porque a gente é muito mal remunerado. A gente não têm nenhum vínculo com a instituição. No momento em que o curso não acontece, você pode ir para a rua. Isso geralmente, desmotiva bastante. Se o tutor não gosta do que faz, dificilmente ele fica. A gente têm muita troca de tutor. O pessoal entra, vê como funciona, vê a remuneração e não investe porque não vale à pena. Quem não gosta, não fica. Eu continuo porque eu gosto do que faço. Portanto, para quem quer ser tutor tem que buscar proximidades com a sua área de formação, participar de cursos de capacitação, ter um mentor, ou seja, alguém que orienta, que senta com a pessoa e conversar sobre tudo o que funciona: contato com o material, olha o processo de interação, fóruns, ambientes. Eu vejo a tutoria como um processo que consta de três figuras: o aluno, o tutor e o professor. Esses três personagens têm que estar juntos. Um não funciona sem o outro.

SIGLA: *FSH*

FORMAÇÃO: PSICÓLOGA _ MESTRE EM PSICOLOGIA

ATUAÇÃO: PSICÓLOGA CLÍNICA E TUTORA EM EAD

TEMPO DE ATUAÇÃO: 2 ANOS

Eu sou psicóloga, mas eu iniciei essa trajetória na educação a distância (EAD) em 2002, quando eu estava fazendo o meu mestrado em Psicologia, onde eu conheci os cursos a distância. Comecei a trabalhar ajudando algumas professoras e depois entrei como tutora no curso de Psicooncologia e no de Gestão Educacional. Na verdade, eu não tinha muito claro essa função, esse papel, de ser tutor para mim. Quando eu entrei na EAD, tudo era muito novo, como ainda é, de uma forma em geral para a sociedade, um tema novo e polêmico. Na minha trajetória pessoal, aconteceu em função do meu mestrado que era na área de Psicooncologia e entrei nesse curso de EAD também em função do meu tema. A princípio eu estava entrando na área de estudo e como eu encontrei a EAD achei que seria um recurso novo e diferente para estar trabalhando, mas eu me encantei com o que a gente encontra aqui com relação a estrutura, o jeito de fazer a educação funcionar a distância. Querendo ou não, hoje eu digo que as pessoas têm preconceito, na época eu também tinha um certo preconceito: - “Será que as pessoas participam mesmo, será que ainda é por correspondência, será que a avaliação é séria mesmo?”

Acho que hoje para mim a visão de EAD é essa: “completamente diferente”. E, hoje eu acredito muito nisto e vivo a educação a distância. Ela entrou no momento que eu estava na academia, pesquisando. Ela mudou completamente o meu foco de tudo. Continuo na área de Psicologia, mas tenho uma “veia” para a área de EAD. Pretendo, claro, dar aulas na academia, mas também direcionada aos cursos de EAD. Quero continuar nessa prática, porque ela é uma crescente, as universidades estão investindo em cursos autônomos. Portanto, particularmente, eu acho que o tutor tem que ter alguma afinidade com o tema. Para mim, foi muito importante eu ter essa área de estudo. Como tutora a gente não tem uma função de fornecer conteúdos ou de “dar aulas, no

caso”. Mas, no momento, em que você está ajudando o aluno, o professor nessa comunicação de facilitador, tu tens que ajudar no conteúdo. A riqueza do tutor é poder buscar assuntos, conteúdos para serem trabalhados, discutidos, polemizados, nos fóruns, nos meios de comunicação. A gente como tutor fica na base. A gente trabalha na instituição utilizando os fóruns, acessando as páginas do ambiente que tu trabalhas, temos alunos virtuais, mas temos os alunos presenciais também, que são daqui de Porto Alegre mesmo, então eles vem aqui. Ainda existe muita necessidade do físico, do eu te olhar, eu te vê, te conhecer, mas a gente funciona muito bem nas instalações a distância, no fórum, e-mail. E aí é que entra a importância do tutor nessa compreensão do papel dele. O tutor é uma pessoa que tem que acolher, que tem que receber o aluno. O tutor tem que ir atrás do aluno, de buscá-lo, torná-lo participativo. No meu dia-a-dia é isso. Sempre acompanhando o curso como um todo, junto com o professor. A relação com o professor também é importante, ajudando-os na distribuição das aulas, na formulação dos materiais. O tutor estar acompanhando o desenvolvimento do grupo de alunos. As vezes, os professores chegam no meio do curso. O tutor é responsável por esse acompanhamento e ele é uma referência no curso. A figura do tutor está ali para proteger os alunos. O tutor tem de tudo. Por isso é tão conturbada a idéia do papel do tutor.

O fato de ser tutora veio para mudar nesse novo paradigma de educação. O contato com os alunos também foi algo muito positivo, de ter uma interação que eu não imagina que podia ter na EAD. Um desafio é ainda a capacitação dos tutores e dos professores, a equipe que trabalha nesses cursos precisa estar bem capacitada. É um investimento diferente, exige uma dedicação até maior que o presencial. Um outro desafio é que o não tem uma função jurista, então não é legal. Não existe a função de tutor. Burocraticamente é um pepino que você tem na mão. No entanto, a figura do tutor é fundamental na EAD. Uma pequena ausência de um tutor já causa um tumulto num curso a distância. Eu vejo a função de ser tutor como um triângulo. O triângulo como uma união de pontos. Portanto, para ser tutor é preciso ser flexível, ter a noção de que a EAD é um novo paradigma, ter um espírito de busca permanente, familiarização com aspectos da informática, das Novas Tecnologias. Estar sempre disposta a aprender, aberto.

1.3 PARTICIPANTE DO SINDICATO DOS PROFESSORES

SIGLA: *CMF*

GRADUAÇÃO: FORMADA EM LETRAS – LICENCIATURA PLENA E BACHAREL EM DIREITO.

FUNÇÃO: DIRETORA DO SINPRO – RESPONSÁVEL PELA EAD, E PROF. DE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Essa figura e essa função de ser tutor, ela nos foi apresentada de uma forma mais atual pela legislação da educação a distância. Nos últimos cinco anos, a gente vem acompanhando o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, desta forma de ensino e temos notado que as ofertas tem aumentado bastante e por isso a legislação, neste sentido, ampliou-se bastante consolidando, nestes últimos cinco anos, a figura do tutor.

Na nossa opinião, o tutor na verdade precisa ser um professor. Esta é uma questão fundamental. Nós do sindicato, representante dos professores das instituições privadas no Estado do Rio Grande do Sul, vimos em um primeiro momento com muita preocupação o rumo que estava

sendo tomado, no sentido de não considerar o tutor como professor, mas como um ‘outra’ categoria. Inclusive, no início, mas próxima do funcionário de escola. Nós temos uma posição intransigente e firme, que o tutor é um professor sim! Ele precisa Ter formação, porque é ele quem lida com a excelência da docência. Porque o que a gente tem entendido é que o dito professor na EAD tem sido considerado este profissional que elabora materiais escrito e on-line (internet). O ‘professor’ é considerado como sendo o formulador, o construtor da organização daquele conhecimento. E o tutor aparece como desenvolvendo um trabalho de acompanhamento ao aluno, seja o acompanhamento nos momentos presenciais, seja no acompanhamento nas atividades à distância. Nós não entendemos que esta função que hoje é exercida pelos tutores ela seja menor. Porque esta é, por excelência, a função do professor. Então, o tutor para nós não pode ser um sub-professor. Ele é o professor por excelência. O problema grande que eu encontro quando se quer colocar o tutor como uma categoria abaixo. Esta é a nossa grande preocupação.

A atividade de auxiliar o desenvolvimento dos alunos, fazer com que os alunos consigam entender, isto exige muito mais na minha opinião do responsável, no caso o de ser o tutor.

Nós conseguimos incluir na Convenção Coletiva de Trabalho, esta convenção é a lei entre as escolas, as instituições e o professor. Além da LDB, existe uma Convenção Coletiva de Trabalho que se torna obrigatória para ambos os lados. Nós incluímos uma cláusula que fala dos contratos de trabalhos dos professores de EAD. Ela ainda é, na nossa opinião, muito superficial. O que nós queremos é em breve firmar uma cláusula sobre professores e tutores. E que este tutor tenha os mesmos direitos que tem o professor. É uma luta já de alguns anos. O que existe na prática é uma quebra de isonomia. Tanto o tutor como o professor, são todos professores. Eles tem que ser vistos como professores, agora, claro, eles tem funções diferenciadas. Um é o professor mais elaborador, formulador e outro é um professor que faz a docência através do atendimento ao aluno. São, portanto, professores da mesma forma. No presencial, por exemplo, ele é um só. O elaborador e o que atende ao aluno, ele é um só. Na EAD foi instituída essa figura do tutor, mas, na verdade, ela faz parte do que o professor no presencial faz, ou seja, na EAD ele (o tutor) se especializa em ‘atendimento’ ao aluno, mas ele é um professor. ‘Essa sub-categoria’ do tutor ela não é interessante, porque é este tutor que tem uma relação mais direta com os alunos. Com isto, eu não estou dizendo que eu sou contra a presença o tutor na EAD, eu sou contrária é que este tutor tenha direitos menores ao do ser professor. Na minha opinião deveria se chamar o professor e o professor-tutor. E que eles tivessem isonomia nos seus direitos.