

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO-FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA HELENA TOMAZ

**SIGNIFICADOS DA TUTORIA EM EAD:
desvelando a compreensão de tutores presenciais do curso de Pedagogia na
modalidade a distância da UDESC**

**FLORIANÓPOLIS-SC
2012**

MARIA HELENA TOMAZ

**SIGNIFICADOS DA TUTORIA EM EAD:
desvelando a compreensão de tutores presenciais do curso de Pedagogia na
modalidade a distância da UDESC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Sonia Maria Martins de Melo

FLORIANÓPOLIS-SC

2012

MARIA HELENA TOMAZ

SIGNIFICADOS DA TUTORIA EM EAD:

desvelando a compreensão de tutores presenciais do curso de Pedagogia na
modalidade a distância da UDESC

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, do Centro de Ciências Humanas da Educação.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Sonia Maria Martins de Melo
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: Prof^ª. Dr^ª Ademilde Silveira Sartori
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: Prof^ª. Dr^ª Daniela Karine Ramos
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro: Prof^ª. Dr^ª Patricia Montanari Giraldi
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: Prof^ª. Dr^ª Tania Unglaub
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, SC, 29 de fevereiro 2012.

À minha amada filha Julia, luz da minha vida, dedico este trabalho, por me ajudar, desde que veio ao mundo, a compreender o verdadeiro significado das palavras “amor” e “cuidado”. E, mesmo sem saber, sempre me incentiva, com seus olhinhos cheios de vida, seus abraços e palavras doces, a ser mais humana a cada dia, mesmo nas ocasiões em que tudo parece muito difícil ou inatingível.

AGRADECIMENTOS

Apesar do processo de elaboração deste trabalho ter sido muitas vezes solitário, muitas pessoas amigas, de formas diferenciadas, se fizeram presentes e foram fundamentais na minha constituição como pesquisadora do Programa. Dessa forma, a minha intenção não é meramente agradecer, mas sim trazer para dentro dessa dissertação aquelas pessoas que a integraram ocultas nas entrelinhas, por terem me auxiliado, provocando discussões, compartilhando ideias, estendendo a mão, enfim, participando desse intenso, difícil e gratificante percurso de autoria. Agradeço sinceramente a todos pelo grande auxílio.

E em especial à minha mãe, Teresinha, que me acompanhou durante toda a minha vida, ensinando-me com seu amor e exemplo a lutar pelo que acredito e a não esmorecer na caminhada.

Ao meu pai, que sempre buscou alicerçar as lutas das três filhas pelas conquistas de espaços, principalmente por meio dos estudos.

Ao meu marido Julio Cesar que incansavelmente acompanhou a minha trajetória, ouvindo, motivando, compreendendo minhas angústias e aflições e comemorando minhas conquistas como pesquisadora durante esses dois anos.

Aos queridos Ana, Leandro, Luana e Sabrina, entes especiais e muito queridos, cujas vidas estão cada vez mais entrelaçadas na minha na busca pela sabedoria e pela felicidade.

A minha pequena grande família, cujos nomes não estão aqui listados, mas que sabem o quanto foram importantes nessa caminhada.

As queridas amigas irmãs Laura, Marcia, Sonia, Tereza e Vanessa que com simplicidade, sensibilidade e o querer bem que só os amigos de coração sabem ter, me ensinam a cada dia de minha existência a difícil arte de escutar.

A minha orientadora Sonia Melo, meu especial agradecimento por acreditar no meu potencial e pelas experiências enriquecedoras não somente para a formação acadêmica, mas também para a minha formação como ser humano. Obrigado por tudo aquilo que foi e principalmente pelo que ainda virá a ser.

As professoras Ademilde, Daniela, Patrícia e Tânia, professoras que se dispuseram a me auxiliar tanto na qualificação, quanto na defesa do trabalho de pesquisa, com a colaboração de seus olhares, escutas e falas plurais.

Aos professores-tutores do Curso de Pedagogia a distância da UDESC, que por meio de seus escritos me proporcionaram uma riquíssima fonte de pesquisa para a materialização desse trabalho.

E a todos aqueles, amigos conquistados no passado e no presente, que assumindo comigo nossas diferenças, contribuíram no meu aprimoramento como ser humano.

Procure escutar.

Pessoas foram compostas para serem ouvidas, sentidas, compreendidas, interpretadas.

Para tocarem nossas vidas com a mesma força do instante em que foram criadas, para tocarem suas próprias vidas com toda essa magia de serem músicas.

E de poderem alçar todos os vãos, de poderem vibrar com todas as notas, de poderem cumprir, afinal, todo o sentido que a elas foi dado pelo Compositor.

José Oliva

RESUMO

TOMAZ, Maria Helena. SIGNIFICADOS DA TUTORIA EM EAD: desvelando a compreensão de tutores presenciais do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC. 2012. N°. p. 153 Dissertação (Mestrado em Educação – Área: Educação, Comunicação e Tecnologia). Universidade do Estado Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

“SIGNIFICADOS DA TUTORIA EM EAD: desvelando a compreensão de tutores presenciais do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC” é resultado da investigação empreendida cujo objetivo foi discutir e desvelar os significados de “ser tutor presencial” em curso de nível superior desenvolvido na modalidade de Educação a Distância, expressos em documentos produzidos pelos próprios profissionais atuantes na área. Parte-se do princípio de que por se tratar de uma modalidade em plena expansão no Brasil, a EaD, no âmbito do ensino superior brasileiro, tem promovido uma série de singularidades e transformações no campo de atuação docente. Nesse novo cenário, o papel historicamente tradicional do professor, no exercício de sua docência, está se reconfigurando e se constituindo como um trabalho multidisciplinar, com a figura do tutor presencial compondo a equipe docente em várias instituições de ensino superior onde se dá o desenvolvimento de cursos de graduação na modalidade a distância. Teoricamente muitas das funções, papéis e competências da tutoria presencial parecem já estar delineados; no entanto, a *práxis* tutorial traz à tona aspectos que podem alterar e/ou complementar a conceituação e o entendimento dessa função profissional, fato que conclama a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre o assunto. Assim, no intuito de buscar a compreensão de significados atribuídos à função pelos próprios tutores presenciais, o método dialético foi o escolhido como caminho. Subsidiada pela literatura e produções existentes na área sobre a EaD, tutoria e especificamente sobre a tutoria presencial, a investigação realizada, de cunho qualitativo, foi fundamentada na pesquisa documental de 15 relatórios escritos no ano 2002 pelos tutores presenciais atuantes no Curso de graduação em Pedagogia a Distância da UDESC. A partir da Análise de Conteúdo, teorizada por Bardin, foi possível revisitar e identificar nos documentos significações das práticas realizadas dessa tutoria presencial em EaD à luz de significados atribuídos pelos próprios profissionais atuantes. Dessa análise emergiram duas categorias: 1) a superação da inicial indefinição de uma função desconhecida para a significação da tutoria presencial como “elo” potencializador das interações, intimamente ligada à docência; 2) a consciência sobre a necessidade de formação contínua alicerçando o entendimento de “ser tutor presencial como sujeito em construção”. Os resultados encontrados apontam alguns caminhos que poderão fundamentar propostas e práticas de docência na tutoria presencial a partir da reconstrução e teorização de conhecimentos, colaborando com os estudos na área.

Palavras-chave: Educação a distância, docência, tutoria, tutor presencial.

ABSTRACT

TOMAZ, Maria Helena. MEANING OF TUTORING IN EAD: unveiling the understanding of tutors presencial of the Pedagogy Course in the distance UDESC. 2012. N°. p. 153 Dissertation (Master of Education – Area: Education, Communication and Tecnology). State University of Santa Catarina. Graduate Program in Education, Florianópolis, 2012.

"MEANING OF TUTORING IN EAD: unveiling the understanding of tutors presencial of the Pedagogy Course in the distance UDESC" is the result of research undertaken aimed to discuss and uncover the meanings of "being presencial tutor" in upper-level course developed in mode of Distance Education, expressed in documents produced by the professionals working in the area. Assuming that the distance education mode is in full expansion in Brazil, the Brazilian higher education has promoted a series of transformations and singularities in the field of teaching. In this new scenario, the traditional professor's role historically in the exercise of his teaching, is reconfiguring and constituting itself as a multidisciplinary, with the figure of the presencial tutor compounding the teaching staff in various institutions of higher education where the development takes place undergraduate courses in the distance mode. Theoretically many of the functions, roles and responsibilities of the tutoring seem to be already outlined, however, the tutorial practice brings up aspects that may change and / or supplement the conceptualization and understanding of professional role, a fact that calls the need for further studies and research on the subject. Thus, with the objective to seek the understanding of meanings assigned to the role by the tutors presencial, the dialectical method was chosen as the path. Subsidized by the existing literature and productions in the area on the EaD, tutoring and specifically on the tutoring presencial, the dialectical method was chosen as the way. Subsidized by the existing literature and productions in the area on the EaD, tutoring and specifically about tutoring presencial, the qualitative research was based on documentary research of 15 reports written in 2002 by the tutors working face in the graduation course in Education Distance UDESC. From the content analysis, theorized by Bardin was possible to revisit the documents and identify the meanings of such practices conducted in the tutoring presencial in distance education in light of meanings attributed by the working professionals. From this analysis emerged two categories: 1) overcoming the initial uncertainty of an unknown function for the significance of tutoring presencial as "link" potentiating interactions, closely linked to teaching, 2) awareness of the need for training underpin the understanding of "tutor presence as a subject in construction." The results indicate that some paths may support proposals and teaching practices based the tutoring presencial reconstruction and the organization of knowledge, collaborating with the studies in the area.

Keywords: Distance learning, teaching, tutoring, present tutor.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAEAD Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
AFASC Associação de Assistência Social de Criciúma
AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD1 Coordenadoria de Educação a Distância
CEAD2 Centro de Educação a Distância
CONSUNI Conselho Universitário
DEAES Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
EaD Educação a Distância
FAED Centro de Ciências da Educação
FESSC Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina
FNDE Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES Instituição de Ensino Superior
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS Língua Brasileira de Sinais
MEC Ministério da Educação
NAPE Núcleo de Apoio Pedagógico
NEAD Núcleo de Educação a Distância
PDI Programa de Desenvolvimento Infantil
PPI Projeto Pedagógico Institucional
SESI Serviço Social da Indústria
SESu Secretaria de Ensino Superior
TIC Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB Universidade Aberta do Brasil
UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UnB Universidade de Brasília
UNISUL Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 SITUANDO A BUSCA PELOS SIGNIFICADOS DA TUTORIA PRESENCIAL	19
2 DESVELANDO AS SIGNIFICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DA TUTORIA NO CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO CULTURAL	33
2.1 PRESSUPOSTOS INICIAIS DE INVESTIGAÇÃO	33
2.2 INVESTIGANDO OS SIGNIFICADOS INICIAIS DE TUTORIA	35
2.3 UNIVERSIDADES E OS DIFERENTES MODELOS DE TUTORIA	38
2.4 CONFIGURAÇÕES DA TUTORIA NA EAD	46
2.5 SOBRE A TUTORIA PRESENCIAL NA EAD	58
3 CONTEXTUALIZANDO A TUTORIA PRESENCIAL NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA UDESC	60
4 CAMINHOS TRILHADOS: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA	80
4.1 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E MATRIZES EPISTÊMICAS NORTEADORAS.....	80
4.2 A ORIGEM DOS DOCUMENTOS PESQUISADOS	85
4.3 CARACTERIZANDO E LOCALIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	87
4.4 DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	88

5 COM A PALAVRA OS TUTORES PRESENCIAIS	92
5.1 A SUPERAÇÃO DA INICIAL INDEFINIÇÃO DE UMA FUNÇÃO DESCONHECIDA PARA A SIGNIFICAÇÃO DA TUTORIA PRESENCIAL COMO “ELO” POTENCIALIZADOR DE INTERAÇÕES, INTIMAMENTE LIGADA À DOCÊNCIA.....	92
5.2 A CONSCIÊNCIA SOBRE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA ALICERÇANDO O ENTENDIMENTO DE “SER TUTOR PRESENCIAL COMO SUJEITO EM CONSTRUÇÃO”	115
TECENDO CONSIDERAÇÕES DITAS FINAIS	126
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS.....	151

INTRODUÇÃO

As relações estabelecidas entre educação, trabalho e tecnologias, em especial as ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, demonstram mudanças em todos os setores da sociedade brasileira, sobretudo no campo de políticas voltadas para a formação de profissionais para a educação.

Para tal intento, o incentivo à ampliação da Educação a Distância (EaD) como modalidade para a realização de cursos de formação inicial superior foi legitimada significativamente nessas últimas duas décadas no país com o desenvolvimento de cursos de graduação a distância por várias Instituições de Ensino Superior (IES), entre elas a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com o Curso de Pedagogia nessa modalidade, desenvolvido a partir de 1999 e atualmente incrementadas pela criação do sistema Universidade Aberta do Brasil¹ (UAB), com o qual a UDESC fez parceria a partir de 2009.

A EaD experimenta vertiginosa expansão no Brasil, país de porte continental com grandes disparidades socioeconômicas e crônicos problemas educacionais, com um grande número de instituições sendo credenciadas a atuarem nessa modalidade, bem como um quantitativo crescente de alunos que por ela optam, para realizar cursos de formação inicial e continuada.

Inserida num contexto histórico cultural e geográfico permeado por imensas desigualdades de oportunidades, de distribuição de renda e de o acesso aos bens simbólicos que dificultam os investimentos na formação dos professores e beneficiada por novos dispositivos legais, a EaD também adquiriu visibilidade ao trazer à tona o debate sobre o descaso com que o ensino superior vem há anos sendo tratado no Brasil, bem como pelos novos sujeitos que dele emergem com diferentes especificidades de profissionais ligados às

¹O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de oito de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de Cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18> Acesso em 12 mai, 2009.

suas atividades, a se destacar neste estudo a atuação do tutor, que tem se constituído como um dos alicerces em muitos programas e cursos a distância.

Concomitante a essa realidade, em nível global, o universo tecnológico nos últimos anos vem disseminando a instauração da interatividade e interconectividade, pela disseminação mais ágil de idéias, dados e rapidez nos processos de viabilização da comunicação e das informações. O rápido desenvolvimento das ciências e das tecnologias, no mundo contemporâneo, também reconfigura os espaços de vida e as relações de poder, produzindo sérias implicações nos espaços-tempo de vida, em especial na vida cotidiana, no trabalho, na educação e nas relações com o conhecimento.

Adquire especial relevância neste ponto a complexidade da EaD e o desafio do uso das TIC com cunho pedagógico materializadas em diferentes abordagens que podem levar os professores gestores do processo educativo a concentrarem-se mais em como lidar com as tecnologias e no simples repasse de informações e conteúdos que compõe as propostas dos cursos a distância, o que acaba por concretizar uma perspectiva tradicional, cristalizada do fazer educacional.

Mas, por outro lado, também emergem propostas elaboradas pelos professores gestores do processo educativo que representam possibilidades de emancipação, por meio da colaboração e do acesso à informação e ao conhecimento, potencializando práticas de EaD. Como bem argumenta Kenski (2007, p.96), “(...) é preciso que, muito além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado em uma disciplina ou projeto educativo, instale-se uma nova pedagogia.”

Situada nesse arcabouço de discussão, o crescimento e as especificidades da EaD, no âmbito do ensino superior brasileiro, têm promovido uma série de singularidades e transformações no campo de atuação docente. Mill (2002) se refere a esse campo de atuação em sua dissertação de mestrado intitulada *Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação*, quando denomina como “polidocência” o conjunto articulado de trabalhadores necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na educação a distância.

Já Belloni (2006), no livro *Educação a Distância*, caracteriza a transformação do professor da EaD de uma entidade individual em uma entidade coletiva. Nesse novo cenário de EaD, apontado pela autora, o papel historicamente tradicional do professor, no exercício de sua docência, está se reconfigurando e se constituindo como um trabalho multidisciplinar, em que a figura do chamado tutor se faz presente na equipe docente em várias instituições de

ensino superior nas quais se dá o desenvolvimento de cursos de graduação, tanto na atuação presencial direta desse tutor junto com os alunos como totalmente *online*.

Sendo a tutoria na EaD um tema que possui relação direta com o processo de ensino e aprendizagem, cujo papel é relevante no desenvolvimento de projetos ou cursos, conclama a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre o assunto. Teoricamente muitas das funções, papéis e competências da tutoria parecem estar delineados. No entanto, a *práxis* tutorial traz à tona aspectos que podem alterar e/ou complementar a conceituação e o entendimento dessa função profissional, especialmente no que se refere ao tutor presencial, aquele que está presente, junto aos alunos em momentos presenciais face a face estipulados pelo projeto pedagógico do curso.

Na busca de desvelar os significados agregados dessa tutoria presencial no magistério superior, mais especificamente no Curso de Pedagogia a distância, desenvolvido inicialmente pela Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD1) e posteriormente pelo Centro de Educação a Distância (CEAD2)² da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, entre os anos de 2000 a 2004, a investigação realizada pautou-se em enunciar o estado da arte das significações do “ser tutor” e nela o “ser tutor presencial” apoiado em teóricos contemporâneos, como fundamento basilar, possibilitando desvelar significações em ser tutor presencial no Curso de Pedagogia a distância a partir de relatórios produzidos no ano de 2002 pelos próprios profissionais que atuaram nessa época como tutores presenciais, expressas pelas categorias enunciadas a partir da análise desses documentos.

Para tanto, foi tomado como objeto de análise das significações em ser tutor presencial o conjunto de 15 relatórios organizados e escritos pelos tutores presenciais que compunham o *Projeto Contando História do Curso de Pedagogia a distância*, que incentivou o reconhecimento das experiências vivenciadas pelos tutores presenciais na modalidade EaD ao longo do desenvolvimento do curso como constituintes da construção de um processo histórico.

²De 2000 a 2002 a gestão do Curso de Pedagogia a na modalidade distância se efetivou através da Coordenadoria de Educação a Distância – CEAD (no texto referenciada como CEAD1), permanecendo ainda ligada ao Centro de Ciências da Educação – FAED. Em 24 de outubro de 2002, por meio da Resolução CONSUNI/UEDESC nº 055/2002 foi criado o Centro de Educação a Distância – CEAD (no texto referenciado como CEAD2), que assumiu a partir dessa data a gestão do referido Curso. In: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Centro de Educação a Distância. **Projeto Pedagógico Institucional 2009-2029**. Florianópolis: 2009

Por conseguinte, resgata-se, então, o trabalho do tutor presencial entendido como um professor com atribuições singulares na EaD, ao concebê-lo, segundo Tardif (2002, p. 230) como

(...) um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda a pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer mobilizados na ação cotidiana.

A partir dessa perspectiva destacada pelo autor sobre o processo de atribuição de significados do sujeito em relação ao seu trabalho, é salutar evidenciar a concepção teórica adotada em relação ao termo significado nessa pesquisa. Para tanto, retomo os estudos de Pino (1993, p. 21) sobre os processos de significação e constituição dos sujeitos:

A distinção que Vygotsky e outros autores, principalmente Bakhtin, estabelecem entre sentido e significado (Vygotsky, 1987; Leontiev, 1978; Lúria, 1987; Bakhtin, 1988) coloca a questão importante da existência de um duplo referencial semântico nos processos de significação: um formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural dos povos; o outro, formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo evocada em cada ato discursivo.

Segundo os autores destacados, o sujeito apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos. Assim as significações se constituem como fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual, isto é, adquirem um sentido pessoal conforme Leontiev (2004, p.102):

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim.

Ao se apropriar das significações, expressas pela linguagem, o sujeito apropria-se da forma de pensar as objetivações humanas, de uma forma de olhar e compreender o mundo. Porém, o que o significado vai se tornar para o sujeito que dele se apropria, dependerá do sentido pessoal por ele dado ao significado. O sentido “(...) é criado na vida, pelas relações

objetivas que se estabelecem entre os homens, captadas subjetivamente pela consciência do indivíduo, relacionando o motivo da atividade ao fim ou objetivo imediato da ação” (BASSO, 1998, p.27). Dessa forma, para alcançar a compreensão dos significados de tutoria presencial em EaD nessa pesquisa, foram consideradas no processo de investigação as relações entre as significações sociais e as produções de sentido sobre essas significações realizadas pelos sujeitos, que fundamentaram o desenvolvimento do seu trabalho na tutoria presencial no Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC.

Nessa busca de significações fundamentadas pelas produções de sentidos dos sujeitos envolvidos, o materialismo histórico dialético que se caracteriza pelo movimento do pensamento através do estudo da materialidade histórica da vida dos sujeitos em sociedade, segundo Triviños (1987) foi o quadro paradigmático de referência adotado nesta pesquisa, por possibilitar a reflexão teórico-prática sobre a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos, inserida no contexto sócio histórico e cultural. Sob esse enfoque, inicialmente foram demarcadas, no Capítulo I, *Situando a busca pelos significados da tutoria presencial*, as significações e ressignificações pautadas num processo coletivo de aprendizagem, fundamentado nas interlocuções com os sujeitos parceiros e cúmplices teóricos, que permearam a minha trajetória profissional e acadêmica que culminou na busca pelos significados em ser tutor presencial.

Devido às contradições que ocorrem nas produções sobre a tutoria, fica evidente que em vários países nos quais se desenvolve a EaD, como também no Brasil, as concepções sobre tutoria variam muito conforme as instituições que trabalham com essa modalidade, mais especificamente de ensino superior. De acordo com esse contexto, realizar uma incursão sobre a evolução e as significações sociais da tutoria ao longo do tempo, contextualizada em diferentes contextos sócio históricos e relacionar as práticas, propostas e funções que atualmente se associam à EaD, foi primordial para subsidiar avanços teóricos, epistemológicos e metodológicos no desenvolvimento da pesquisa. O aprofundamento da temática da tutoria nas vertentes histórica, social, cultural e econômica está registrado no Capítulo II, intitulado *Desvelando as significações e ressignificações da tutoria no contexto sócio histórico cultural*.

No Capítulo III, *Contextualizando a tutoria presencial no curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância na UDESC*, são apresentadas as bases da proposta de

tutoria presencial do curso, encontradas em documentos elaborados³ na Instituição por seus participantes, na busca de contextualizar e compreender os conceitos, o papel, as funções e indícios da prática pedagógica do tutor presencial, bem como os elementos que compunham o entorno de sua atuação.

Na sequência, o Capítulo IV, que leva o título *Caminhos trilhados: as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa*, descreve a trajetória da construção da pesquisa, esclarecendo suas bases, bem como a origem dos documentos pesquisados, a caracterização e localização dos sujeitos da pesquisa, os caminhos percorridos para a coleta de dados e o tratamento desses dados, tomando Bardin (2008) como referência principal, a partir da Análise de Conteúdo.

Intitulado *Com a palavra os tutores presenciais*, o Capítulo V apresenta os resultados da análise dos dados coletados no processo de busca da explicitação das “falas” dos sujeitos da pesquisa, de onde foram extraídas as interlocuções sobre os significados entendidos como produção de sentidos de ser tutor presencial e as inferências realizadas, culminando com as categorias desveladas.

Por entender a caminhada na dimensão de um contínuo “vir a ser” e concordando com Freire (1996, p.53) quando afirma “ gosto de ser gente porque, inacabado sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento sei que posso ir mais além dele”, ao final da dissertação apresento algumas considerações forjadas nas reflexões sobre os processos de significações e ressignificações apresentados durante todo o desenvolvimento da pesquisa, que fundamentaram os resultados alcançados.

³ Os documentos elaborados referem-se ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da CEAD1/ UDESC, Plano de Desenvolvimento Institucional do CEAD1/UDESC (2009), Manual do Tutor da CEAD1/UDESC, Manual do Aluno da CEAD1h/UDESC, e artigos científicos, além de livro publicado que contém informações sobre o Curso.

1 SITUANDO A BUSCA PELOS SIGNIFICADOS DA TUTORIA PRESENCIAL

Como professor crítico sou um 'aventureiro' responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e de mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico e inacabado e consciente do inacabamento.

Paulo Freire (1996)

No ano de 2000, ao iniciar minhas atividades como tutora presencial, no Curso de Pedagogia a distância, oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina, adentrei mais profundamente na discussão sobre ensino superior, EaD e tutoria, descortinando novas matizes epistemológicas do meu fazer, pensar e agir como educadora. Nesse processo de “ser” e “estar na EaD”, modalidade que estabelece novos tempos e espaços que afetam a *práxis* pedagógica dos docentes e seus saberes, está inserida a realização de meus estudos, mais especificamente o projeto de pesquisa culminando nessa dissertação, com preocupações voltadas para as significações de ser tutor presencial na educação a distância em curso de graduação em Pedagogia e suas implicações. Para alcançar tal objetivo, foi imprescindível revisitar e reconstituir os caminhos escolhidos e percorridos no sentido de destacar de que lugar se está partindo para analisar a temática da pesquisa.

Essa trajetória configura-se como simultaneamente histórica e reflexiva, composta por fatos e acontecimentos que se inscrevem num contexto histórico cultural mais amplo, com o entendimento de que a minha história particular se entrelaça numa história de coletividade, a partir das trocas realizadas com outras pessoas e suas situações culturais. É importante também frisar, por outro lado, os meus próprios posicionamentos, teóricos e práticos, que foram sendo assumidos a cada momento. Inevitavelmente, no meu aprendizado pessoal e profissional, de lembrar o feito e o vivido, vou descortinando minhas expectativas quanto aos significados atribuídos ao “ser tutora presencial”, fortemente impactados pelo meu passado docente. É, portanto, um trabalho de reflexão sobre uma experiência vivida.

Por isso, refletir sobre momentos significativos de minha trajetória de vida, demarcando assim as posições, posturas e o meu olhar diante do mundo, especialmente do profissional e do acadêmico, é a possibilidade de me reconhecer hoje sob novas configurações, novos traços e novos contornos de existência. É a partir desta relação, entre

passado e presente, com vistas ao futuro, que os elementos marcados pelas relações estabelecidas com o mundo e com as outras pessoas, com várias quebras de paradigmas assumidos ao longo da caminhada, faço e refaço questionamentos e reflexões que constituem pontes da minha história revelando significados importantes no processo de ressignificação de sentidos sobre o meu exercício de constituição como ser humano, significados esses agora destacados. Assumindo como fundamento a compreensão do ser humano como ser social que se constitui historicamente, recorro ao materialismo histórico dialético, para desvelar esse processo de permanente “vir a ser” que consubstancia a minha identidade e do outro num movimento histórico de produção de sentidos. Esse movimento é compreendido segundo a concepção de Marx (1979, p.90):

O homem produz o homem, a si mesmo e a outros homens, como objeto que é sua realidade direta de sua personalidade, ao mesmo tempo existência dele para os outros homens e a destes para ele. (...), por conseguinte, o caráter social é o caráter universal de todo movimento, da mesma forma que a sociedade produz o homem como homem, também ele é produzido por ela. (...) a própria consciência é uma produção social já que é através do processo de produção da vida, transformando a realidade e a natureza, que o pensar vai se constituindo.

No processo de lembrar lembranças presentes e passadas, vou lapidando o tempo e as concepções, lutas, aprendizados e conquistas que foram me constituindo como filha, estudante, mulher afro-descendente, esposa, mãe, pedagoga, técnica universitária, tutora presencial, docente, pesquisadora. Foi no final do primeiro ano do Ensino Médio, cursando magistério no município de Criciúma, que aprendi a apreciar e valorizar o estudo, o espaço da escola e a figura da docência sob determinado prisma, aquele que participa como protagonista na intenção de aprender a ensinar. Assim, foram nos espaços da família e da escola que me fiz curiosa de me conhecer como profissional em formação no processo educativo. Foi no convívio social, nos estágios, nas trocas de experiências com colegas de curso, com meus professores, com os professores das escolas onde estagiei, com as crianças que conheci e aprendi a ensinar e a aprender e também nos dramas vivenciados de não saber o que fazer com quem “não aprende” que a beleza de ser e fazer educação se fez presente. Esse período foi fundamental para lançar-me num movimento inicial e que se tornou contínuo durante toda a minha existência de “reflexão na ação”, evidenciada nos momentos em que não encontrei respostas para as situações inesperadas que surgiam no cotidiano escolar. Esses momentos de instabilidade me instigaram a criar novas estratégias de ação, novas maneiras de lidar com os problemas, criando novos conhecimentos produzidos nessa ação que são fundamentais para a

aprendizagem do educador, pois conforme explicita Schön (1992, p.85), “é impossível aprender sem ficar confuso”.

Já formada como professora, no ano seguinte a minha formação iniciei o Curso de Pedagogia com especialização em Orientação Educacional, na Fundação Educacional de Santa Catarina (FESSC), a qual em 1989 foi elevada à condição de Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em Tubarão, com vistas a empreender uma carreira profissional compromissada especialmente com os alunos e com a qualificação do processo educativo em espaços formais e não formais. Na década de 80, no Brasil, o orientador foi deixando as funções de atender alunos problema; de “psicólogo e facilitador de aprendizagem” que vai com o tempo ostentando com mais autoridade pedagógica seu compromisso político com e na escola. Conforme Grinspun (2002), a produção acadêmica na área de Orientação vai sendo ampliada numa dimensão mais crítica e questionadora, assim como os orientadores adotam também uma função política comprometida com as causas sociais. Da ênfase ao individual de antes, a proposição da Orientação Educacional passou a primar pelo comprometimento com o coletivo, sem deixar de levar em conta que esse era formado por pessoas com pensamentos e contextos sociais diferentes que as levam a pensar de maneira própria sobre as questões que lhes cercavam.

Durante a minha estadia na Universidade, esta e novas concepções foram sendo alicerçadas. E essa nova Orientação Educacional foi estendida para outras habilitações da Pedagogia e instâncias da escola, conforme o pensamento de Grinspun (2002, p.29) que afirma:

O principal papel da Orientação será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno “por inteiro”: com utopias, desejos e paixões. (...) a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um “serviço de orientação” (grifo da autora) para atender aos excluídos (...), mas para entendê-lo, através das relações que ocorrem (...) na instituição Escola.

Vários conflitos fizeram parte da minha caminhada, destacadamente aqueles postos no Estágio Supervisionado, na escola de educação básica na qual estagiei, pois nela as concepções teóricas e metodológicas da Orientação Educacional ainda estavam alicerçadas numa visão fragmentada e pragmatista pelos profissionais lá atuantes. Nesse processo instituído deparei-me com concepções permeadas de historicidade de cada sujeito imerso na construção sócio-cultural do espaço educativo, afirmadas pelos currículos, programas e práticas metodológicas. A problematização instaurada entre a teoria aprendida na academia

com o que era concretizado na ação cotidiana do Serviço de Orientação Educacional, assim denominado na escola, suscitou reflexões sobre o distanciamento entre a teoria que sustenta a proposição de um trabalho pedagógico e a prática cotidiana desenvolvida. Compreender esse processo de diferenciação foi um dos objetivos que me propus a alcançar continuamente, visto que entendia ser um dos maiores desafios na minha constituição como educadora. Nesse sentido, aprofundi meus estudos sobre a constituição do trabalho pedagógico como *práxis* humana auxiliada pelos professores da Universidade, seguindo a perspectiva filosófica formulada por Marx (1979), destacando entre eles no âmbito da educação o entendimento de Kuenzer (2000, p.39) sobre a categoria *práxis*

(...) como o conjunto de ações (pedagógicas), materiais e espirituais, que o (ser humano) o homem, enquanto indivíduo e humanidade desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio, com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência.

Assim, pude discernir que na medida em que se compreende ou mesmo se reduz o significado do trabalho a uma prática⁴, a um fazer, desloca-se o eixo da problematização do trabalho pedagógico, como atividade intelectual humana, entendida como *práxis*, para um protocolo de atividades, meramente burocráticas, que podem ser executadas por qualquer indivíduo desde que esse seja treinado para observar o fazer, aprender como fazer e fazer sem qualquer reflexividade crítica⁵. Com esse entendimento, me propus a realizar novas leituras que subsidiassem outras formas de conceber e realizar minha ação como constituinte de uma orientadora educacional em formação. Com base também nos postulados de Freire (1987; 1992; 1996), comecei a compreender que a ação e a reflexão caminham juntas, pois a reflexão sem a ação transforma-se em verbalismo e a ação sem reflexão transforma-se em ativismo, negando a existência de um diálogo efetivo. Substancialmente, a prática é reconstruída constantemente em consonância com a teoria que a alicerça, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.24).

Sendo a IES onde estudava uma instituição de iniciativa privada, a busca pelo suporte no financiamento dos custos dos estudos levou-me a prestar processo seletivo no Programa de

⁴ O que está em questão não é o uso das terminologias, e sim as diferenciações epistemológicas que suscitam implicações políticas, sociológicas, culturais e econômicas no “labor” docente.

⁵ Um estudo que expressa claramente esta proposição é **Um novo olhar sobre o conceito de Prática Pedagógica na Formação de Professores** de GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Salomilde In: XVI EPENN, 2003, Aracajú. Educação, Pesquisa e Diversidade Regional. Aracajú: EDUFSE, 2003, p.01-10.

Desenvolvimento Infantil (PDI) do Serviço Social da Indústria (SESI) em Criciúma. Em maio de 1990, assumi uma turma de alunos com cinco e seis anos: foi o meu primeiro desafio em sala de aula, desafio esse que se estendeu ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica de romper não só no discurso, mas, na prática na busca da *práxis*, com tudo aquilo a que, ao longo de minha formação tecia críticas, como a padronização, a instrução programada, currículos dissociados do contexto sócio histórico e cultural, valorização do desempenho pela memorização e massificação de comportamentos. Meu segundo desafio foi entender e saber lidar emocional e profissionalmente com a figura da supervisora escolar que se fazia presente dentro da sala de aula na qual trabalhava. Inicialmente a insegurança foi minha companheira nos meses seguintes de trabalho, entendendo ser o objeto de trabalho da supervisora e suas ações voltadas para o controle e para a inspeção. Com o auxílio dos estudos mais aprofundados no Curso de Pedagogia, das minhas primeiras concepções sobre o trabalho dos “especialistas” na escola, com meu aprendizado nas reuniões quinzenais com o grupo de trabalho composto pelos professores e supervisores do PDI, fui estabelecendo outro tipo de relação com as supervisoras e seu trabalho, concebendo ser esse muito mais complexo e desafiador, relacionado à formação, à orientação, ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores em serviço.

Tal processo de formação desencadeou um ciclo de “reflexões sobre a ação” individual e coletiva mais sistematizada no grupo, despertando conforme explicita Alarcão (2001), o prazer pela investigação persistente e rigorosa que resgata sentidos para problematizar, rever e analisar a nossa própria prática em busca de compreendê-la historicamente, no bojo de um processo que articula momentos de reflexão individual e coletiva sobre o cotidiano, o contexto sócio histórico cultural e econômico e a teorização sobre a prática, que a orienta e a realimenta. Em suma, para além da reflexão sobre a ação pedagógica docente, foi imperativo refletir criticamente e de modo permanente, possibilitando a visualização das operações de reflexão como educadora no contexto sócio político, econômico, cultural e histórico mais amplo.

Esse período de experiências também simbólicas foi um agregador na resignificação de concepções que fundamentaram a minha formação continuada como educadora, já que estava construindo um olhar relativo aos “ditos” pedagogos especialistas, tanto no plano teórico, quanto no discursivo e prático. Rebuscando anotações registradas nos cursos, reuniões e palestras das quais participei nesse período, localizei um dos primeiros

pensamentos anotados de Piaget, teórico que fundamentava a proposta teórico-metodológica do SESI, nestes termos:

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

A proposta teórico-metodológica, calcada na epistemologia genética e nomeada de construtivista apontava para a necessidade de promover mudanças urgentes nas formas de se pensar a educação, de modo que pudéssemos refletir sobre nosso fazer pedagógico. A propositiva de trabalho era proporcionar situações problema, objetivando uma aprendizagem mais ativa, na qual o foco é a construção de conhecimento, criando significados por meio de vivências, exploração, manipulação e constante comunicação e interação, de forma que as situações de interlocução atendessem as curiosidades, necessidades e interesses das crianças e da turma como um todo.

Foi nas minhas experiências vivenciadas que a proposta teórico metodológica com a qual trabalhava foi sendo construída e reconstruída. O conflito instaurado era subsidiado por dois questionamentos: o nível de desenvolvimento de uma pessoa coloca limites sobre o que pode ser aprendido e sobre o nível de compreensão possível daquela aprendizagem, não podendo, a pessoa, ir além do seu ritmo? A aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito? Essas questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem não tão somente às crianças, mas direcionadas também para o processo constitutivo de nós profissionais já atuantes, foram se articulando a outros questionamentos do grupo de trabalho que originou muitas pesquisas e leituras bibliográficas na área, inclusive os estudos sobre a obra de Vygotsky (1984), fundamentados na concepção que é na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que o sujeito internaliza os conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da consciência.

Há que se registrar que esses estudos coletivos sobre as contribuições do pensamento vygotskyano para a Educação e os fundamentos filosóficos subjacentes as suas ideias marcaram uma nova dinâmica de trabalho no PDI do SESI a nível estadual. Era impossível querer entendê-las sem deixar de reconhecer o caráter marxista que fundamenta suas investigações. O autor procurou, assumidamente, construir uma psicologia marxista, buscando as bases dessa teoria para explicar a formação da mente (VYGOTSKY, 1984). Foi

nesse período que revisei com um grupo de trabalho os estudos sobre a dialética e o método dialético materialista de Marx (1979), um dos pontos que fundamenta a teoria vygotskyana, que analisa o movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Síntese que não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada, num movimento contínuo.

Fundamentados nessa concepção, os estudos realizados promoveram algumas inferências paradigmáticas, subsidiadas em alguns pressupostos teóricos. Vygotsky (1984) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas. Discorda o autor também da visão ambientalista, pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura. Rego (2002, p. 98), ao descrever a teoria vygotskyana, pontua:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Ademais, aprendizagens e estudos teórico-práticos, alicerçados também em obras de Henry Wallon, Constance Kamii, Emilia Ferreiro, Sônia Kramer, entre outros, que faziam parte do meu universo como professora da Educação Infantil, desdobraram-se em novas concepções que foram sendo fortificadas na minha trajetória de vida: o estabelecimento da *práxis* via análise do cotidiano, em que é preciso “olhar” a realidade presente na sala de aula e os conceitos trazidos pela criança para poder então elaborar propostas de ensino; o entendimento de que o diálogo inclui conflitos, mas permite a análise e o “desocultamento” da realidade; que ser dialógico também é assumir que cada pessoa possui seu modo de pensar mesmo que este não seja coerente com a minha visão; que o processo educativo escolar pode colaborar para a emancipação humana, mesmo inserido num processo de contradições. Tal experiência contribuiu em muito para a constituição de um olhar mais atento para os diálogos marcados pelo conflito, para os não-ditos, os ditos e os silêncios ruidosos circulantes na

escola e fora dela, aprendizado que demarcou a minha atuação profissional, e que certamente me ajudou na produção da dissertação que ora finda.

Já em 1990, formada em Pedagogia, somando-se o Curso de Adicional do Pré-escolar, as especializações na área de Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Pré-Escolar e Séries Iniciais e a atuação como Supervisora Escolar no PDI, após realizar processo seletivo com aprovação, todas essas experiências agregadores de minha formação em serviço, possibilitando minhas teorizações sobre o processo educacional. Nos anos de 1997 e 1998 também atuei como Assessora Pedagógica na Associação Feminina de Assistência Social (AFASC), nas creches do município de Criciúma que atendem crianças de 0 a 6 anos. Essa experiência foi indiscutivelmente nova, pois, nesse lugar, pude “enxergar” como verdade as consequências da “falta” de acesso: à alimentação, à saúde e à educação, concretizada nas situações de várias famílias em situação de risco. O enxergar essa condição proporcionou-me outros questionamentos e estudos sobre direitos humanos, políticas públicas, programas sociais compensatórios para além das teorias e debates formulados na Universidade. Foi outra vivência significativa que me reportou a discussões e reflexões sobre instituições públicas de educação infantil, na medida em que visavam ao atendimento de filhos de operários ao prover-lhes assistência alimentar e cuidados com a higiene, bem como a segurança física, mantendo um caráter assistencialista, secundarizando o aspecto pedagógico.

Apesar da AFASC reportar-se à assistência social, a proposta pedagógica discutida para as creches e as tentativas de implementá-la pela equipe pedagógica da qual éramos integrante, buscava-se assumir o compromisso com a ruptura da perspectiva apenas assistencialista e compensatória, apesar de politicamente “concebida” nesse *locus* pelos seus dirigentes municipais e pelas famílias atendidas. No entanto, o que podíamos observar nas nossas idas e vindas nos cotidianos das creches é que outra proposta pedagógica era materializada por outro viés nas turmas de educação infantil: a supervalorização de uma proposta tradicional de ensino, nos moldes da educação básica.

Oliveira (2002, p. 82) analisa essa questão ao pontuar que

Tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo (antiquado mas em muitos lugares ainda não ultrapassado) de ensino fundamental com a presença de rituais (formaturas, suspensões, lições de casa), longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar

rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família.

Essa demanda instaurou antigas e novas reflexões sobre o ato educativo, sobre a hierarquização e fragmentação do trabalho, no qual um segmento considerado “pensante” organiza a propositiva de trabalho e outro segmento executa a proposta, mas segundo suas próprias concepções. A divisão no trabalho pedagógico desenvolvido trazia como consequência um desconcerto geral no processo educativo com dois grupos agindo em campos separados, às vezes antagônicos, por sustentarem pontos de vista divergentes, o que dificultava, se não impedia, o provimento das condições essenciais à realização do trabalho pedagógico.

Novo desafio e conflitos foram instaurados: como provocar rupturas com as “amarras” ideológicas presentes no entorno educativo? Como as professoras, auxiliares e diretoras de creche significavam a proposta de trabalho no cotidiano de suas ações como educadoras? Como realmente materializar uma proposta de trabalho num processo de co-participação? O desenvolvimento de um trabalho pedagógico gestado na coletividade, considerando as diferentes percepções e contribuições pessoais do grupo de profissionais, foi a propositiva adotada. Era importante, nesse processo, conhecer os problemas discutidos e a análise dos limites dentro dos quais as decisões foram tomadas, ouvir opiniões diferentes, aprender a lidar com a diversidade e socializar experiências vivenciadas já que algumas das ações estavam voltadas para o trabalho coletivo. O grupo se fortaleceu na medida em que as pessoas se constituíram como sujeitos nesse processo de luta pelas mesmas causas. Entretanto, para que isso acontecesse, foi de fundamental importância a convivência com esses sujeitos que pensavam e agiam de modos diferentes, mesmo respeitando suas opiniões e crenças, dando-se o aprendizado de saber lidar com isso num mundo globalizado repleto de contradições.

Concomitantemente a esse processo, a partir de 1996, iniciei minha atuação na área de Orientação Educacional em escolas públicas dos municípios de Criciúma e Cocal do Sul, o que culminou com a aprovação no concurso público no ano de 2001, na Prefeitura Municipal de Criciúma, com lotação em uma Escola Básica. Nessa escola, onde atuei durante três anos, conheci e aprendi muito nas trocas realizadas com o grupo de profissionais, alunos e pais dessa escola. Compartilhando e ressignificando minhas ideias sobre a atuação do Orientador Educacional, bem como minhas concepções sobre mundo, homem, educação, emancipação e cidadania, juntamente com todos os professores, alunos, funcionários e pais passamos à construção coletiva do projeto político pedagógico dessa escola, do seu conselho de classe

participativo e desenvolvemos de atividades cotidianas decorrentes dos nossos posicionamentos.

Nesse percurso, ritualizado pelos mais diversos aprendizados, tempos significativos, experiências vividas, convivências saboreadas, leituras, escritas e escutas sentidas, conflitos instaurados, problematizados e superados, foi sendo configurado um tempo intenso de vida saboreada com o outro; um espaço em que a *práxis* em educação foi o dispositivo para sermos mais estando junto. As leituras, companheiras de longa data, foram voltadas à formação continuada dos professores para lidar com as insurgências que emergiam no contexto da escola. Em suma, mesmo percebendo os limites e as mazelas da escola, fui reconhecendo, agora sem euforia e ingenuidade de iniciante, no meu fazer profissional, que a instituição escolar é um espaço possível de ações profundamente comprometidas com a criatividade, com a cooperação, com a autonomia, com a curiosidade das pessoas envolvidas no processo intrinsecamente político, como produtora e potencializadora de vínculos sociais solidários e como espaço fundamental de expansão da vida.

Conhecida em Criciúma e nos municípios vizinhos pela minha atuação comprometida com a qualidade da educação junto a valorosos companheiros de profissão, que são muitos, em 2000 recebi um convite para participar da seleção de professores para a implantação do Curso de Pedagogia, oferecido pela UDESC, na modalidade a distância, essa realizada nas dependências do Colégio Objetivo, como tutora presencial. Inicialmente, tal convite me causou estranheza, pois desconhecia completamente a proposta que já estava sendo desenvolvida em suas primeiras semanas, a modalidade, a tutoria e seus encaminhamentos até então. Mas foi pela curiosidade e vontade de aprender um pouco mais sobre os processos de ensino e aprendizagem que me fiz presente nesse processo que se estendeu até o ano de 2004.

Assim, iniciei minha experiência formativa como docente no ensino superior, que inicialmente me permitiu compreender a complexidade da educação formal e ressignificar meu olhar em relação à educação básica e a educação superior. Foi nesse movimento que me constituí um “ser docente” no ensino superior, participando da formação de professores da educação básica, concomitante ao trabalho desenvolvido na Orientação Educacional e na assessoria pedagógica que prestei em outros espaços educativos, abrindo-me a outros questionamentos e reflexões que foram surgindo, e assim serviram-me como dispositivo problematizador da perspectiva teórico-metodológica assumida. Foi no espaço educativo da Universidade que me acenavam novas possibilidades pedagógicas, vinculadas aos seus alunos em formação, esses professores já atuantes em sala de aula, coincidentemente ou não, colegas

parceiros de trabalho da rede municipal de ensino e da AFASC, mas sem formação superior. Nesse contexto, me assumi estudiosa da EaD.

O desafio, antes de qualquer outra ação, foi estabelecer os vínculos necessários para que o espaço da aprendizagem fosse instaurado. Para tanto, foi imprescindível escutar os professores alunos que, como eu já eram profissionais da educação. Materializar esse processo foi de certa forma subverter uma lógica de ensino que se muito diz e pouco se escuta, para uma lógica que mais escuta, contempla, compreende e reflete. Machado e Machado (2004), sobre essa questão explicita que “dar voz” ao outro é viabilizar um processo de formação, reflexão, afirmação e reconhecimento de si, desencadeando um processo de autoconhecimento. Freire (1996, p. 119) complementa essa questão quando aborda sobre a importância do ouvir o outro: “a escuta significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Não se trata aqui de diminuir em nada o direito do sujeito de discordar, de opor-se, de se posicionar.

Os estudos realizados sobre a ação pedagógica em ambientes hospitalares no curso de especialização de *Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino* também contribuíram para destacar a importância da escuta pedagógica para agenciar conexões, necessidades intelectuais, emoções e pensamentos os quais entendo como pontos importantes a serem recuperados em qualquer situação de ensino e de aprendizagem. Ceccim (1997, p.31), um dos autores estudados explicita que

Enquanto a audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras, as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e postura. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, ao contrário, busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade.

No exercício da escuta que foi instituída, deparei-me com uma linguagem permeada de historicidade e mobilidade do conhecimento constituinte de cada indivíduo imerso na construção sócio-cultural. Percebia, no entanto, que essa linguagem era ainda marginalizada pela cultura científica dos espaços formadores, afirmada pelos currículos, programas e práticas metodológicas. Na posição de ouvinte, já estabelecida em anos anteriores, nesse período muito mais aprofundada e ressignificada aprendi com os professores. Compreendi melhor suas práticas, lidas e vidas. Compreendi mais a vida da escola, as vidas que ali fluem e, sobretudo, me reconheci mais profundamente como pedagoga sempre em formação.

Dispor-se a praticar uma escuta que de fato escuta o outro é como bem ilustra Morin (2000, p.19), um processo de "descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós". Novamente o meu olhar para a concepção de ciência, realidade, homem e educação tornou-se foco de ressignificação em minha trajetória como educadora, produzindo a emergência de um novo olhar. Esse olhar transformado detectou a singularidade do velado e do desvelado também nos significados construídos no exercício da tutoria em EaD.

Mais pesquisas, muitas e muitas leituras de literatura existente na área, reuniões pedagógicas, formações continuadas, grupos de estudos, discussões acaloradas com companheiras de trabalho e com as próprias professoras alunas foram estratégias e subsídios encontrados e exaustivamente explorados para auxiliar na minha constituição como tutora presencial, enquanto participe de uma docência coletiva. Nesse processo interrogações foram instauradas: o que é ser tutor? O que é ser tutor presencial? Em que se diferencia do trabalho habitual do professor em atividade presencial?

Muitos também foram os embates com instituições e colegas professores que, incrédulos, desacreditando da modalidade por falta de conhecimento acerca da própria proposta, teceram suas críticas mais duras ao meu envolvimento, à minha postura em assumir “ser tutora”, eles se reportavam, nesse caso ao significado social estrito da função de tutela, ao curso em questão, à Universidade. Foram diálogos e conflitos marcados pelos sistemas de crenças e pela significância atribuída pelos sujeitos à EaD, na época pouco conhecida e pouco difundida nos meios acadêmicos de Santa Catarina, destacadamente no Ensino Superior. Na construção coletiva envolvendo parcerias dentro e fora da Universidade, a partir da inserção da figura do tutor presencial nos núcleos, atuando junto aos professores alunos por no mínimo uma vez na semana e da concepção norteadora de tutoria “como estreitamente vinculada à ação docente” explicitada no Manual do Tutor da CEAD1 (CECHINEL, 2000, p.14) e adotada pela UDESC, subsidiaram a instauração de questionamentos contínuos que foram aprofundados durante os quatro anos de minha atuação como tutora presencial: ter como ponto de partida o pressuposto de que o tutor também é sujeito, é agente docente do processo educativo, como se constitui esse profissional?

Essa questão, direcionada a mim mesma como ser singular e para o grupo de tutores presenciais com os quais construía, desconstruía e reconstruía minha constituição como tutora presencial e colocava em xeque as minhas e nossas concepções sobre a figura do professor no processo de ensino e de aprendizagem na EaD. Assim, diálogos foram sendo marcados pelo conflito entre as crenças aprendidas e ressignificadas na experiência cotidiana e fui me

constituindo como tutora presencial, como sujeito de uma equipe, sempre participe da materialização do Projeto Pedagógico do curso, a partir das práticas vividas, das ressonâncias das falas de colegas e professoras-alunas, olhando para o caminho percorrido, avaliando a trajetória, pesquisando, indagando e provocando a reflexão.

Em destaque, foi basilar como tutora presencial fundamentar-me com subsídios teóricos, voltados para a compreensão do projeto do curso, seus fundamentos epistemológicos e filosóficos, sua proposta para o processo de aprendizagem e para a intervenção que se poderia realizar nesse processo, seguindo a postura de pesquisadora nessa área de atuação, mesmo diante da constatação de haver pouco referencial teórico voltado especificamente para o trabalho tutorial proposto. Também foram de grande valia as incursões e discussões contínuas sobre o trabalho docente em geral, que como todo trabalho, é determinado pelas condições históricas de produção e reprodução da existência, também tomando novas dimensões nos cursos de formação na consolidação das novas etapas do modo de produção capitalista.

Destarte, se tornava cada dia mais explícito o fato de que o trabalho docente, no interior das relações econômicas e sociais capitalistas, está sempre imbricado à lógica de acumulação do capital, não apenas como força de trabalho, posta à venda no mercado, mas principalmente pela sua participação na ênfase paradigmática a preponderar na produção de ciência e tecnologia no âmbito das universidades. Diante de tal situação, cabia aos gestores, equipe docente e técnica da CEAD1/UEDESC perguntar, pesquisar e construir uma ação teórico-metodológica que provocasse rupturas com esse paradigma instituído no cotidiano do desenvolvimento do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, na construção coletiva de atuação docente, já que a proposta pedagógica do curso assim a definia, e que nessa docência coletiva, busca construir caminhos para a consolidação da tutoria como coletivo de sujeitos também constituintes do processo de ensino e aprendizagem.

E embora já existissem definições do papel, das funções e das competências do tutor nessa modalidade, na época que o curso foi desenvolvido, ainda eram poucos os dados ancorados em pesquisas sobre a prática da tutoria em contextos de EaD. Além disso, a *práxis* tutorial trazia à tona aspectos que poderiam alterar e/ou complementar a conceituação e o entendimento desta função profissional, especialmente no que se refere ao tutor presencial. Existia algo para além do que estava instituído nessas funções e papéis que escapavam ao circuito do estabelecido, e denunciavam limites no que estava posto para a tutoria em EaD na dinâmica sócio histórico cultural que transitava no contexto escolar.

No período de desenvolvimento e ampliação do Curso de Pedagogia, muitos foram os caminhos e descaminhos que estavam sendo trilhados pela EaD no mundo, no Brasil, na UDESC, no CEAD2 e por mim. A mudança de residência para Florianópolis em 2003, meu casamento, a aprovação em concurso público da UDESC como técnica universitária de desenvolvimento na função pedagoga e a lotação, coincidentemente ou não, no CEAD2, a atuação novamente na função EaD Tutorial entre os anos de 2007 e 2011, auxiliando a Direção de Ensino nas questões pedagógico administrativas do Curso de Pedagogia, a despeito da minha maternidade em 2008 e o ingresso no Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas da Educação/Mestrado na linha: Educação, Comunicação e Tecnologia que em 2010, alicerçaram ainda mais o propósito de continuar minhas investigações em EaD, caracterizadas por uma nova lógica, dessa vez fundamentada nas transformações do papel docente que se desvelam no trabalho pedagógico que apresenta novas reconfigurações e novas identidades na EaD, tratadas por Mill (2002) como “polidocência” e caracterizada por Belloni (2006) como entidade coletiva.

A partir dessa estrutura organizacional contemporânea da EaD, materializando novas figuras profissionais no trabalho docente, são vários os desafios a serem enfrentados para a construção de práticas educativas condizentes com essa modalidade de ensino. Um dos desafios ao qual me propus investigar e que constitui a gênese dessa pesquisa é a busca contínua em desvelar os significados agregados da tutoria presencial no magistério superior. A tessitura dessa interface entre ensino-pesquisa constitui-se como o *locus* epistemológico que expressa meu movimento de ressignificações diante das insurgências, opacidades e demandas suscitadas ao longo do meu exercício profissional.

Ao dar corpo em forma de texto às lembranças das experiências profissionais e acadêmicas que me constituíram também como pesquisadora, a caminhada me proporciona ressignificar o vivido e reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências de outrora rica de cruzamentos com “os outros”. É como está posto nas palavras de Freire (1993, p. 88), experimentando-me no mundo que me faço gente, “vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.” E é nessa dinâmica que a presente investigação se fundamenta, agregando saberes dos elementos constitutivos da compreensão das significações da prática docente da tutoria presencial como dimensão social da formação humana.

2 DESVELANDO AS SIGNIFICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DA TUTORIA NO CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO CULTURAL

A relevância e a transversalidade na construção de um novo profissional exige novas formas de pensar, de aprender e desaprender para aprender de um modo diferente de agir.

Isabel Alarcão (2001)

2.1 Pressupostos iniciais de investigação

Na EaD, o termo tutor é amplamente utilizado nas bibliografias da área referindo-se quase sempre ao elemento que atua como facilitador. No entanto, no campo educacional também existe uma discussão extensa que marca a literatura sobre tutor e tutoria, na qual percebemos uma indefinição a respeito do uso desses termos, imbricado dentre outras denominações como “monitor”, “instrutor”, “orientador acadêmico” e “assessor acadêmico”. A constatação de que tais designações confundem-se em diversos pontos na discussão sobre a temática advém do fato de que o conceito de tutoria em educação sofreu profundas variações de significado conforme foi aplicado, consoante a cada época, país, cultura, organização sócio econômica, condizentes com os paradigmas instaurados nos projetos pedagógicos vivenciados, referentes às visões de homem, ciência, realidade e educação.

Ao se referir a paradigmas, via de regra, faz-se referência a um padrão, a uma descrição que orienta e permite a compreensão de algum fato explícito, como um norteador de caminhos, a partir do elenco de dados que nos é oferecido. Kuhn (2003, p. 221) cunhou seu conceito a partir da descrição esquemática do desenvolvimento científico, identificando uma estrutura básica na contínua evolução dessa modalidade de pensamento e explicita que “paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Behar (2009, p. 20), partindo da definição kuhniana, assim elucida

(...) pode-se dizer que o paradigma é a representação do padrão de modelos a serem seguidos. É um pressuposto filosófico matricial, ou seja, uma teoria, um conhecimento que origina o estudo de um campo científico; uma realização científica com métodos e valores que são concebidos como modelo; uma referência inicial como base de modelo.

O desenvolvimento da ciência é, portanto, entendido como uma sucessão de períodos paradigmáticos ligados à tradição, mas que se apresentam com rupturas revolucionárias não cumulativas, sendo a crise pré-condição necessária para o aparecimento de novas teorias. A partir do estabelecimento da crise se constitui um novo paradigma que reorienta o quadro apresentado. Cabe salientar que esse corte ou rupturas epistemológicas não significam necessariamente a ruptura de estados estáticos de conhecimentos, como se um paradigma substituísse pura e simplesmente o outro, mas sim um processo dialético de superação produzido e constituído entre os momentos do desenvolvimento dos conhecimentos.

Contextualizada nesse movimento paradigmático, a tutoria no contexto educacional também foi se constituindo historicamente. A inexistência de uma terminologia uniforme determinou a minha necessidade de busca sobre o termo tutoria nas várias concepções a ele associadas e às práticas pedagógicas desenvolvidas. Ao pensar, discutir e pesquisar sobre essa questão foi imprescindível captar o movimento social e histórico que lhe é próprio, ou seja, investigar quais as circunstâncias históricas que propiciaram o aparecimento dessa questão, o que as rege, o que as mantém ou até mesmo porque deixaram de existir. Nessa direção, a história do ser humano está diretamente relacionada à sua capacidade de pensar e agir sobre o meio, transformando-o e sendo transformado em sua dimensão cultural, atribuindo e apreendendo significados e produzindo sentidos, constituindo possibilidades de comunicação, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Buscar revisitar a constituição histórica das vivências de tutorias na educação, desde a antiguidade até a atualidade, bem como a inserção de seus modelos em diferentes universidades, é dessa forma imprescindível neste trabalho para a compreensão de alguns caminhos sócio históricos e epistemológicos da construção de significados sobre esse profissional da educação, no transcurso dos tempos e as alternativas que surgem, apontando para o futuro. Dialogo com Freire (1993) para salientar que esses caminhos, ao serem referendados, buscam rechaçar a compreensão mecânica e linear da história, pois como produção humana são focalizados como movimento permanente, ponte inseparável da reconstrução e ressignificação paradigmática. O autor, explicita que:

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos submetidos. Ao recusar a História como um jogo de destinos certos, como um dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da

intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. (FREIRE, 1993, p. 97)

Tal questão, de primordial importância para essa investigação, também subsidia o movimento de estudar os fundamentos institucionais, teóricos e metodológicos que subsidiaram a proposta da tutoria presencial na CEAD1/UEDESC explicitada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância.

2.2 Investigando os significados iniciais de Tutoria

Segundo o Novo Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2009), a palavra tutor tem sua origem no Século XIII e possui diferentes significados de acordo com a área em que foi sendo empregada. Em Direito, tutor significa indivíduo que exerce uma tutela, na Administração tutor é quem ou o que supervisiona, dirige, governa. Também é possível encontrarmos, na agricultura, o significado de tutor como estaca ou vara que se enterra no solo para amparar uma planta de caule frágil, flexível ou volúvel. Etimologicamente, as palavras tutoria e tutela têm uma raiz latina comum oriunda do verbo *tueri* que significa guardar, defender, proteger, cuidar, governar e supervisionar.

Porém, enquanto a palavra tutoria está ligada diretamente a uma ação de amparo, de proteção, de defesa, de guarda, a palavra tutela está ligada ao sistema jurídico e implica segundo autoridade conferida pela lei, o ato de governar e de supervisionar uma pessoa interdita ou de menor idade.

Mas, no campo educacional, como o significado do termo tutor se constituiu? Foi uma mera transposição didático-pedagógica de um termo jurídico e/ou administrativo? Ou o significado do termo tutor foi sendo ressignificado ao longo da sua construção histórico social? É a partir desses questionamentos que continuo minhas reflexões sobre as significações da tutoria em EaD, caracterizando-as no interior da realidade humana que historicamente as constituíram, elemento chave para o desvelar significados sociais e as produções de sentidos de tutoria ao longo da história, permeados por rupturas e contradições.

Piletti; Piletti (2002) fazem referência à família como a primeira forma de tutoria instituída, conforme constatado nas civilizações pré-clássicas, nas quais não existiam escolas e a instrução era garantida pelos pais, sacerdotes ou homens sábios. Segundo os autores, na Antigüidade, a transmissão da herança cultural se realizava pelos xamãs, curandeiros ou feiticeiros, considerados professores primitivos, ao mesmo tempo em que esses auxiliavam o

aprendiz na interpretação da vida. Para Monroe (1983) a educação primitiva era prática e não organizada, tendo como traço característico um caráter “estacionário e imitativo” com vistas à adaptação ao meio ambiente, servindo à obtenção do necessário para a subsistência, tais como alimentação, abrigo e vestuário. Efetivamente, um sistema tutorial era exercido nas comunidades tribais pela imitação direta do adulto pela criança tendo como metodologia a transmissão oral, com a finalidade de ensinar as estratégias de sobrevivência e as práticas culturais e religiosas.

A transição da sociedade tribal primitiva para os estágios da civilização explicita Monroe (1983), ocorreu com a formação das linguagens escritas, o que possibilitou às pessoas o registro de tudo aquilo que até então só se podia falar. Dessa forma, a tradição oral, típica das sociedades agrárias, deu lugar ao aparecimento da escrita iniciando-se, deste modo, um processo de elitização da comunicação, destinada apenas àqueles que sabiam ler e escrever. Frente às exigências sociais por competências mais especializadas, a família delegou às figuras tutelares parte de suas funções educativas, a partir das quais se estabeleceu o ensino formal, ministrado pelos sacerdotes que constituíam uma classe especial de professores, considerados profissionais, diferenciando-se dos xamãs, curandeiros ou feiticeiros. Mas, foi na Antiguidade Clássica que a tutoria assumiu relevo, destacadamente nas civilizações grega e romana.

Aranha (1989) afirma que a constituição das *polis*, na civilização grega, caracterizada por espaços onde se debatiam os problemas de interesse comum, deu forma a uma concepção de cultura e de lugar do indivíduo na sociedade, oportunizando o desenvolvimento individual do aprendiz. A educação que até então era dirigida para o desenvolvimento físico, estendeu-se também para o campo da poesia, música, dança e canto. Os sofistas, filósofos gregos que privilegiavam a retórica, foram sendo contratados como tutores de jovens que pretendiam seguir a carreira política e iniciaram a organização de um currículo de estudos, privilegiando os conhecimentos técnicos para o desempenho de funções públicas, conforme esclarece Pereira (1975).

Mas, segundo Aranha (1989), foram Sócrates e Platão que demarcaram a tutoria como processo de construção do conhecimento e aprendizagem, utilizando a Maiêutica como método que, através do diálogo, centraram no indivíduo a construção de seu próprio conhecimento, induzindo-o ao raciocínio e à descoberta daquilo que pensavam não saber. Platão, discípulo de Sócrates, na Academia de Atenas, utilizou o mesmo método articulando-o à proposição de problemas que seus seguidores teriam que resolver criticamente. Aristóteles,

por sua vez, foi o exemplo de sucesso do sistema tutorial vivenciado: foi tutoriado por Proxênio, após ficar órfão; contratou tutores para estudar; frequentou as escolas de Platão; foi tutor de Alexandre, o Grande, da Macedônia e fundou sua própria escola, o Liceu.

Manacorda (2000) adverte que na educação romana, a preocupação com a formação do caráter moral era de responsabilidade da família e, secundariamente, da escola que funcionava em casas particulares, ruas, praças ou edificações públicas, por meio de um ensino considerado lúdico, quando comparado à educação recebida no lar. O mesmo autor (2000, p. 78), ao discorrer sobre as origens do educador romano, diz que “provavelmente a evolução histórica foi do escravo pedagogo e mestre na própria família ao escravo mestre das crianças de várias famílias (preceptor/tutor), ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola”, tomando essas funções várias direções e designações. Geralmente, esses “tutores” provinham da Grécia, transmitindo sua cultura aos romanos de forma servil.

Quintiliano, conforme Luzuriaga (1983) identificou três tipos de tutores domésticos na Roma Antiga: uma ama que acompanhava a criança até os três anos de idade; posteriormente um *pedagogue* (escravo grego) que deveria ser um modelo intelectual e moral para ensinar as primeiras letras e a iniciação nas virtudes romanas; aos 7 anos o mesmo *pedagogue* supervisionava a competência do professor nas ditas escolas, como também garantia a segurança e moralidade. Tecendo críticas à prática excessiva da tutoria, Quintiliano preconizava a criação de um método romano que privilegiasse a oratória e discussão como forma coletiva de construção do conhecimento, ao contrário do método grego que se centrava no Mestre que dirigia o pensamento do tutorado.

Neste sentido, conforme Luzuriaga (1983), Quintiliano defendia que a concepção de que a criança aprendesse no contato coletivo com um mestre sábio e com outras crianças, por conceber que na medida em que a criança relacionava-se com seus pares, a partir da transmissão de conhecimento e da socialização adquiria conhecimentos variados por haver uma maior oferta de ensino e aprendizagem.

Aranha (1989), se referindo ao contexto do ocidente medieval, explicita que na Idade Média, numa visão pedagógica fundamentada no teocentrismo, a educação era concebida como instrumento para a salvação da alma e obtenção da vida eterna. Assim, surgiram as escolas monacais (escolas estabelecidas junto aos mosteiros) destinadas a ensinar o clero e a nobreza, para interpretação dos textos sagrados, preservando-se os princípios religiosos, e assim combatendo a heresia para a conversão dos infieis. Notadamente, a Igreja utilizou os clérigos como tutores de senhores e imperadores para divulgar e defender a literatura clássica.

Conforme exposto até aqui, percebem-se singulares e diferenciadas significações no exercício da tutoria que foi sendo constituídas, todas relacionadas diretamente às demandas do contexto sócio histórico cultural em que os sujeitos que atuavam nessa área estavam inseridos. Com a institucionalização da escola na Idade Média, em que a atividade de ensinar passou a ser desenvolvida especificamente em um espaço físico definido, novas ressignificações da ação tutorial se configuraram, mais especificamente nas universidades onde nela se expande o papel do tutor.

2.3 Universidades e os diferentes modelos de Tutoria

Como forte herança medieval, as universidades surgiram a partir de uma forma especial e fortificada de instituições escolares pré-existentes, formando um paralelismo com o ressurgimento da importância das cidades e de uma sociedade repleta de demanda intelectual formal que abrangesse não somente o setor religioso, porém político e até mesmo laico. Anteriormente ao Século XIII, a diminuição no número de escolas laicas significou o aumento do controle da igreja Católica sobre o ensino, o que culminou numa série de medidas como, por exemplo, o decreto da obrigatoriedade de bispos titulares organizarem escolas e a formação de sistemas pedagógicos que firmemente estivesse voltado para a aplicabilidade da fé, seguindo padrões de estatutos clericais. Ainda no Século XIII, com a institucionalização das universidades, acontece uma profunda reformulação do ensino. Segundo Verger (2001, p.189-190),

O surgimento das primeiras universidades, na virada dos séculos XII e XIII, é um momento capital da história cultural do Ocidente medieval (...). Pode-se compreender que ela comportou, em relação à época precedente, elementos de continuidade e elementos de ruptura. Os primeiros devem ser buscados na localização urbana, no conteúdo dos ensinamentos, no papel social atribuído aos homens de saber. Os elementos de ruptura foram inicialmente de ordem institucional. Mesmo que se imponham aproximações entre o sistema universitário e outras formas contemporâneas de vida associativa e comunitária (confrarias, profissões, comunas), este sistema era, no entanto, no domínio das instituições educativas, totalmente novo e original, (...) o agrupamento dos mestres e/ou dos estudantes em comunidades autônomas reconhecidas e protegidas pelas mais altas autoridades leigas e religiosas daquele tempo, permitiu tanto progressos consideráveis no domínio dos métodos de trabalho intelectual e da difusão dos conhecimentos quanto uma inserção muito mais eficiente das pessoas de saber na sociedade da época.

Alguns aspectos destacados pelo autor são fundamentais: as universidades se caracterizam como centros urbanos de saberes, diferentemente das escolas monacais e o papel social dos homens de saberes passam a desempenhar no seio da comunidade, ora a serviço do

papa, ora a serviço do príncipe. A proximidade com o poder propiciava aos intelectuais uma inserção política e cultural significativa na sociedade, pois, em geral, legislavam a favor ou contra as autoridades, questionavam ou assimilavam os antigos conhecimentos sagrados ou filosóficos. E é nesse contexto que o papel do tutor se expande na universidade. Bernal (2008, p.59) afirma o seguinte:

A Universidade na Idade Média buscava a transmissão do saber ou do conhecimento, o respeito pela verdade e o desenvolvimento do espírito de estudo. Para esse propósito, era necessária a presença de um sujeito que guiava, orientava e tutoriava a conduta moral, social e intelectual de seus estudantes na busca do conhecimento e em estreita relação pessoal.

No sul da Itália, no ano de 1224, constituiu-se a Universidade de Nápoles que conferia aos mestres e estudantes os privilégios do clero, isentando-os do serviço oficial, do serviço militar, de impostos e contribuições. Além disso, era concedida a eles a colação de grau, ou seja, a licença para ensinar, antes só conferida pela Igreja. Segundo Bernal (2008), para obter o grau o aluno era obrigado, ao entrar na universidade, a ficar sob a responsabilidade de um mestre até dominar certas habilidades, como a leitura de textos, a definição de palavras, o significado de frases e outras. Quando adquiria esse domínio, ensinava, sob supervisão docente, a alunos mais jovens. A tutoria era concebida como a responsabilidade do mestre pelo aluno até torná-lo independente e capaz de assumir a função de monitoria, ensinando outros alunos.

Conforme Balcells e Martin (1985), no Reino Unido, o New College de Oxford ficou conhecido como o berço do sistema tutorial. Inicialmente a proposta configurou-se em estipular que alunos mais velhos deveriam assumir a responsabilidade de prestar assistência aos mais novos, sendo uma espécie de guardiões da conduta moral e fé religiosa. Mais tarde, é inserida a figura de um professor co-adjunto que dirigia pessoalmente os alunos que lhe eram confiados.

Todavia, o termo tutor, na nomenclatura inglesa, só surge no final do Século XVI para designar os professores que acompanhavam o trabalho pessoal de cada aluno, nos estatutos do Brasenorese College de Oxford. Pouco a pouco, o tutor foi assumindo em sua prática características educativas e didáticas em detrimento da função de guardião, e no Século XVII seu trabalho era reconhecido. Porém, em Cambridge a função de conduta moral e fé religiosa foram mantidas como função do tutor, sendo delegado aos supervisores a orientação dos estudos. Bernal (2008, p.59-60) afirma que “os ingleses (Oxford e Cambridge) desenvolveram

um sistema tutorial, no qual o tutor era o responsável por cuidar da formação moral e científica de um pequeno grupo de estudantes.”

Preti (2003, p. 3) ainda pontua que

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.

O mesmo autor ainda destaca o efeito desse sistema tutorial, quando registra o seguinte:

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. (PRETI, 2003, p. 3)

Cabe ressaltar que na Europa, nos Séculos XV e XVI, ocorreu uma série de transformações a nível político, social, teológico, filosófico, cultural e educacional, contrapondo o modelo de organização medieval vigente até então. Segundo Larroyo (1982) o início da Idade Moderna é marcado por um forte desenvolvimento cultural, comumente chamado de Renascimento, cujas raízes encontram-se nas novas condições econômicas e sociais da Europa, nesse período, em que o desenvolvimento da burguesia e do comércio nas cidades foi um importante elemento propulsor da produção intelectual. A rica burguesia visava a sua autopromoção e através do mecenato financiava vários artistas e intelectuais. Esse movimento cultural iniciou-se na Itália, onde a exclusividade do comércio de especiarias do Oriente proporcionou um grande enriquecimento de algumas cidades.

Em seguida, esclarece Larroyo (1982), o Renascimento espalhou-se por várias regiões da Europa, acompanhando o avanço mercantil e influenciando os setores artísticos, literários e científicos com técnicas inovadoras. A ciência procurava explicar o mundo, através de novas teorias, contrapondo-se às interpretações religiosas do período feudal, privilegiando a matemática e as ciências da natureza. A exatidão do cálculo chegou até mesmo a influenciar o projeto estético dos artistas desse período, que desenvolviam novas técnicas de proporção e perspectiva, que por meio da pintura e a escultura renascentista pretendiam se aproximar ao

máximo da realidade. Em consequência disso, a riqueza de detalhes e a reprodução fiel do corpo humano formavam alguns dos elementos correntes nas obras do Renascimento. No entanto, todo esse desenvolvimento deve ser relativizado, uma vez que o Renascimento foi um movimento elitista.

Um movimento transformador e renovador tomou conta das ciências, em especial das chamadas “ciências duras”, libertando-as das amarras estabelecidas pelos séculos de normatização ancorada em leis, conceitos e regras que definiam uma verdade única para as coisas e determinavam o que é saber científico e empiria, bem como sua diferenciação dos saberes da tradição. Estar no mundo e compreendê-lo implicavam pensar e refletir esse mundo através de uma ótica cartesiana cujo saber científico se construía a partir de uma lógica matemática simplificadora, reducionista e positivada.

Santos (2006) explica o paradigma moderno a partir desse modelo de racionalidade, que se desenvolveu a partir do Século XVI e que dominou a esfera das ciências naturais, inicialmente, estendendo-se, no Século XIX para as ciências sociais. Tal modelo de racionalidade tornou-se totalitário, ao banir quaisquer outros conhecimentos que não se pautassem por seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas. Instituído a partir de uma nova visão que se opunha à metafísica aristotélico-medieval, esse paradigma parte da construção de uma nova atitude frente ao mundo e à vida, inaugurada por Galileu e ampliada pelo racionalismo de Descartes e o empirismo de Bacon. Segundo Santos (2006), esse paradigma passou a ser o modelo de racionalidade com a materialização da revolução científica, e pela constituição de uma sociedade de comunicação permeada pelos avanços tecnológicos.

Nesse momento histórico, um volume extraordinário de transformações estabeleceu novas percepções de mundo diferenciadas no tempo e no espaço. Encurtar distâncias, desvendar a natureza, explorar mares nunca antes navegados, acumular capital, dinamizar o comércio a nível intercontinental, desenvolver novas máquinas e instrumentos, defender a divisão do poder político e sua ampliação, individualismo e enfrentamento do mundo foram ações concretizadas com confrontos e conflitos que constituíram o contexto sócio histórico, cultural e econômico na Idade Moderna, caracterizada pela desmontagem progressiva do que ainda restava do feudalismo, edificando gradualmente uma nova ordem: o capitalismo.

No plano social, essa visão de mundo serviu aos interesses da burguesia ascendente que necessitava criar um conhecimento universalmente válido que respaldasse a ordem social instituída. Inserida nesse contexto, a escola como espaço de socialização e de formação

instituído pela modernidade, segundo Linhares (2003), foi um dos meios de traduzir e publicizar esse paradigma, estruturando suas proposições e práticas de aprendizagem na fragmentação do conhecimento e imprimindo, durante décadas, uma racionalidade irrefutável que separa o sujeito do mundo, do estar no mundo e do objeto.

A engenhosa invenção da imprensa por Gutenberg foi também fundamental para mudanças significativas na civilização do Século XV. A tecnologia da impressão desencadeou, segundo Briggs e Burke (2006), uma revolução nas comunicações, alargando consideravelmente a circulação da informação, possibilitando alterações nos modos de pensar e nas interações sociais que por sua vez operaram transformações significativas inclusive nos fins e nos métodos da educação, inclusive a tutoria.

A partir do Século XV, começou a desgastar-se o ponto de vista de que o fim principal da educação escolar era transmitir informações, de um para um, ou de um para poucos, num contexto presencial. Com a invenção de Gutenberg tornou-se possível transmitir informações de um para milhares/milhões. Houve a disseminação da informação de forma mais democrática quando o conhecimento deixou de ser de poucos para abranger uma massa maior. A informação ganhou novas fronteiras e alastrou-se por áreas ou regiões a que antes não tinham acesso, mesmo sendo a alfabetização um privilégio de poucos.

A esse respeito, importa destacar que o paradigma vigente, a partir da tradição oral, se estendeu na expansão da base de conhecimento possibilitada pelos primeiros impressos, caracterizado por um modelo comunicacional unidirecional: o professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem e o detentor do conhecimento e da experiência, enquanto o aluno um mero receptor desse conhecimento. O objeto de ensino consistia num conjunto de matérias detalhadamente organizadas.

Outro elemento importante que contribuiu para a disseminação do Renascimento, explicita Larroyo (1982) foi o Humanismo. Preocupados com a introdução de novas ciências nos currículos das universidades, tais como a História, a Filosofia, o estudo de línguas e a Matemática, os humanistas resgatam valores da Antiguidade Clássica e propuseram uma reflexão sobre as condições sociais em que viviam, a partir de uma nova visão de ser humano: uma visão antropocentrista, individualista, racional e impulsionadora do progresso. Com os Humanistas, a abordagem do ensino passou da escolástica medieval para uma nova forma de ensinar na qual o indivíduo e seu desenvolvimento se tornou a figura central do processo.

Assim, como acrescenta Semião (2009), os tutores no Sul da Europa assumiram importância na expansão dos ideais greco-romanos, com um papel de relevo nas cortes

européias, privilegiando a leitura dos clássicos, a poesia e a arte, enquanto que os Reformistas do Norte da Europa expandiram sua ação para outras classes sociais, preconizando uma educação mais prática direcionada para a defesa do nacionalismo e expansão marítima, assumindo papel de relevo na formação técnica da classe mercantil que emergia.

Diante da nova realidade, coube ao tutor criar materiais que respondessem às novas necessidades educativas de seus pupilos e de toda sociedade, incluindo geografia, mapas, técnicas de navegação e informações sobre as terras recém descobertas. Semião (2009) destaca que a ação pedagógica da tutoria centrada no indivíduo e suas características marcaram o pensamento educativo do Século XVII, nomeadamente o de Locke. A valorização da tutoria durante a Renascença colaborou para o aumento da procura de tutores, que ultrapassou a oferta e levou jovens professores promissores a optarem pela tutoria, ao invés do magistério universitário, empobrecendo a docência na universidade.

No Século XVI, os processos de regionalização e nacionalização fizeram com que as instituições de ensino perdessem progressivamente sua autonomia, ficando sob o controle dos poderes políticos. Geib et al (2007, p. 219), em seus estudos explanam que as universidades, com a queda de prestígio nos Séculos XVI a XVIII, ficaram caracterizadas pelos seguintes elementos:

a perda do monopólio promovida pela migração de estudantes para os colégios, onde o internato, o sistema de biblioteca, a repetição de exercício, o sistema de tutorias e o teatro eram fortes atrativos e onde se iniciava a individualidade no processo ensino-aprendizagem; o torpor acadêmico, no qual a sobrevivência do modelo medieval, com o mesmo modelo de ensino e de administração contribuiu para a estagnação institucional; o descrédito social e o aumento da concorrência dos colégios; a perda da qualidade, motivada pela redução na duração dos cursos, as facilidades de aprovação e fraudes nos exames; o desrespeito aos estatutos e o absentismo de professores e alunos nas aulas e disputas, que levaram ao questionamento sobre a significação social dos estudos e dos graus e ao esvaziamento da universidade.

As formações obtidas fora das universidades cresceram em importância, com seis ou oito anos de estudos sob a direção de regentes profissionais ou de tutores escolhidos entre os *fellows* que eram graduados os quais ficavam alojados nos colégios, contribuindo para a aquisição de uma sólida cultura clássica. Sendo assim, o enfraquecimento das universidades na Idade Moderna, determinou a migração dos alunos para os colégios, nos quais o sistema tutorial persiste. Podemos observar que a tutoria, no transcurso dos séculos, é valorizada como qualificadora do processo pedagógico. Essa valorização, contudo, foi menor a partir da Revolução Industrial, quando se rompeu a uniformidade presente na universidade medieval.

No Século XIX, a Revolução Francesa e Industrial impactaram a evolução da universidade. Segundo Geib et al (2007), em 1806, Napoleão criou a chamada “Universidade Imperial”, caracterizada pelo monopólio do Estado, laicização, criação das faculdades e a carreira pelo diploma. Rossato (1998) destaca que um acontecimento marcante do Século XIX foi a abertura da universidade às mulheres, rompendo-se assim o caráter de instituição para o clero e, portanto, masculina, embora continuasse aristocrática e elitista. Outro acontecimento importante destaca o autor, foi a extraordinária expansão da universidade para os cinco continentes, o que favoreceu o surgimento de novos modelos com a instalação da pluralidade de organização, forma e conteúdo, em detrimento da uniformidade medieval, especialmente a partir das reformas ocorridas na França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, e nessas novas organizações a tutoria recebe maior importância.

Bernal (2008, p.59) destaca que

no século XIX, distintos modelos de universidade assinalam a importância da presença do docente ou tutor em razão de ambientes universitários para produzir ciência (...). Daí surge a criação do modelo de seminário em um contexto de tutoria a grupos pequenos para aprofundar distintos temas.

Assim, no Século XX, surgiu na França o modelo de universidade popular, apoiada, segundo Geib et al (2007,p.219)

nos princípios da educação mútua e da acessibilidade à classe operária. A educação mútua era entendida como a ausência de mestre, patrão ou chefe. As atividades eram recreativas (bailes, festas populares, teatros) e intelectuais (cursos, bibliotecas) com valorização da cultura popular, da educação operária e da educação de adultos. A partir da segunda metade do século XX, registra-se notável expansão da universidade tanto em países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento. Portanto, a universidade tornou-se universal, atingindo praticamente todos os países e consolidando alguns modelos: o francês, o inglês, o norte-americano e o alemão.

O modelo francês, ainda segundo as autoras, teve a concepção napoleônica de universidade a serviço do Estado como fundamento, por meio de administração centralizada e submissão total aos interesses estatais, oferecendo formação de profissionais que o Estado necessitava, com hierarquias sociais e intelectuais evidenciadas nos custos e duração dos estudos. A valorização das profissões liberais, em detrimento da má remuneração do magistério, atingia também os docentes do ensino superior, obrigando-os a buscarem rendimentos complementares e múltiplas funções. A centralização e ausência de autonomia procuravam garantir a tirania estatal e o monopólio do diploma em detrimento do desenvolvimento de uma formação humanizada e qualificada por meio de programas tutoriais.

Geib et al (2007, p.219), destacam que “a opressão e a submissão de docentes e discentes contrapunham-se às iniciativas libertadoras, estas só existentes nas sociedades secretas, onde os estudantes se iniciavam nos combates ideológicos.”

Instituições de formação moral e preparação profissional caracterizaram o modelo inglês, mantendo internatos e tutorias nas universidades com o propósito de formar o *gentleman*, possuidor de inteligência cultivada e gosto refinado, acompanhadas por um vasto saber, elucidam Geib et al (2007). Científica e humanista, a universidade inglesa utilizava a tutoria na formação da personalidade, base de sustentação da educação universal adotada. Já a universidade norte-americana, de inspiração inglesa, na sua fase inicial:

(...) incorporou o sistema de internato, o ensino geral literário e religioso e o tutorado, por meio do qual garantia a formação moral, considerada tão importante quanto a intelectual. Aos poucos, no entanto, foi adquirindo características próprias de integração com as empresas. A democratização do ensino superior contribuiu para a sua rápida expansão, havendo uma multiplicidade e diversidade de instituições, predominando as formações pragmáticas, responsáveis pelo alto grau de desenvolvimento tecnológico e de interação empresa-universidade. A preocupação com a liberdade e a educação moral foi esmaecendo, assim como a função tutorial. (GEIB et al 2007, p.219)

O modelo alemão foi orientado por correntes filosóficas, defensoras em estimular a reflexão pessoal do professor e do aluno, deveriam trabalhar juntos em parceria, conforme Rossato (1998) sendo o ensino decorrência da pesquisa. O estudante assumiria a responsabilidade por si mesmo, enquanto o professor o estimularia e participaria na busca sua liberdade da criação intelectual. A tutoria, então, ausente no modelo francês, e em processo de esvaziamento no modelo norte-americano, encontrou expressividade e prestígio nas universidades inglesas e alemãs em que se torna participante nas mediações que circundavam a formação acadêmica, que aglutinou a formação humanística como dimensão cuidativa e a técnico científica como dimensão educativa.

No Século XX, afirma Bernal (2008, p.60):

o impacto causado pela era industrial e pela era das comunicações causou uma reviravolta na universidade: passou-se de uma instituição ligada à criação e a transmissão da ciência a uma instituição preocupada pela profissionalização e inserção dos diplomados no mundo do trabalho. Em consequência, a formação do docente ou do tutor se dirigiu ao desenvolvimento de competências profissionais para responder à oferta, à demanda e à competitividade em um contexto global, derivado da sociedade da informação e baseado na gestão do conhecimento. Pode-se afirmar [...] que a tutoria no século XX representa uma tentativa de dar resposta as novas necessidades da instituição universitária e dos estudantes que tem acesso à ela. A tutoria se constitui em um elemento de futuro que permitirá contribuir para

um dos fins que tem a universidade do século XXI: o desenvolvimento do capital humano.

Pelo exposto, apesar de ter assumido as mais diversas funções ao longo dos tempos, o exercício da tutoria no campo educacional e pedagógico teve a orientação acadêmica como uma de suas características principais no espaço social, político, econômico e cultural de cada época, mesmo com novos conceitos e práticas que foram sendo introduzidos ao longo do desenvolvimento da educação como processo de formação humana, e nele, os significados de ser tutor. Concomitante com esse desenvolvimento, a EaD também foi se constituindo como modalidade educativa, utilizando diferentes modelos de tutoria.

2.4 Configurações da Tutoria na EaD

Para configurar as significações e ressignificações da tutoria na EaD, é imprescindível conceber essa modalidade como uma prática social (NEDER, 2000), considerando que sua construção ao longo da história tem sido reveladora dos contextos sócioeconômico culturais de cada época. Os primeiros registros de uma educação sistemática, ministrada a distância, datam do século XIX. Peters (2003) argumenta que a EaD como uma modalidade de educação sistemática é um fenômeno da Idade Contemporânea, que surge muito ligada à Era Industrial, em que o pensamento moderno se constitui pela afirmação da racionalidade, pela possibilidade do conhecimento transformador da realidade, seja pela tecnologia, seja pelas ideologias, trazendo consigo uma mudança radical no modo de encarar o processo educativo.

Nesse contexto, caracterizado pelo desenvolvimento industrial, pela necessidade de formar melhor os quadros para a indústria, pela realidade dos países destruídos pelas guerras, que exigiam formação de pessoal para sua reconstrução, pela necessidade de criar identidades nacionais, especialmente em países de territórios continentais, a universidade em geral deixa de ser um espaço de troca de ideias, de discussão teológica e filosófica e passa a ser predominantemente espaço de formação profissional, dando-se essa basicamente pela transmissão de informações, de forma a tornar as novas gerações aptas a desempenhar as funções que a sociedade necessitava.

A EaD ganha um novo impulso com os estudos no campo da Psicologia que fundamentou teorias de aprendizagem que foram aplicadas no campo educacional, bem a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônicos. Esse impulso foi materializado a partir da constituição de ambiente teórico favorável com uma visão

pragmática de ensino, que objetivava a transmissão de conhecimentos, a capacitação técnica por meio de competências e habilidades, concebendo a aprendizagem como processo mecânico de associação de estímulos e respostas, provocados e determinados pelas condições externas; o ensino como preparação e organização das contingências de reforço facilitariam a aquisição dos esquemas e tipos de condutas desejadas a partir de um trabalho individual com o aluno.

Assim, nas primeiras experiências em EaD, o ensino era baseado na transmissão de informação e as atividades eram calcadas no cumprimento de objetivos, em cursos oferecidos por correspondência no qual o aluno estudava por módulos instrucionais, os quais tinham a função de ensinar. Em tal modelo de ensino foi identificado, em seus processos, elementos do modelo fordista da produção industrial, caracterizada por três princípios apontados por Peters (2003): racionalização, divisão do trabalho e produção de massa, além de crescente mecanização e automação.

A aplicação desse modelo industrial e behaviorista na EaD, segundo Belloni (2006), caracterizou grande parte de seu desenvolvimento inicial, estabelecendo o papel e o “lugar” de seus participantes: o estudante como objeto e como público de massa e o professor como agente proletário, desqualificado em seu trabalho fragmentado. Villard e Oliveira (2005, p.109) explicitam que propostas de EaD que se constituem como réplicas do modelo industrial fordista apresentam características tais

(...) o estudante corresponde à matéria-prima, o professor ao trabalhador, as tecnologias de comunicação e informação às ferramentas e o currículo ao plano de confecção do produto. Neste enfoque, o aluno educado é uma espécie de produto final do processo de produção.

Nesse modelo, explicita Belloni (2006) a figura do tutor era praticamente inexistente e sem muito valor, já que ele desempenhava apenas o papel de acompanhante do processo de aprendizagem do aluno. Maggio (2001, p.96) corrobora com essa questão ao pontuar:

sustentava-se que o tutor não ensinava - quando “ensinar” era sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas. Dada a falta da presença sistemática do docente, o lugar de ensino assim definido ficava a cargo dos materiais, pacotes auto-suficientes, fortemente seqüenciados e pautados, cujo desenvolvimento concluía-se com uma proposta de avaliação semelhante em sua concepção de ensino. A tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, oferecendo um apoio que, da perspectiva do programa, incorporava mais uma variável para o controle e para o ajuste dos processos. Onde a modalidade se definia pela mediatização, pela auto-suficiência dos materiais e pelo autodatismo, assumiu-se que eram os materiais que ensinavam, e o lugar do tutor passou a ser o de um “acompanhante” funcional para o sistema.

Fazendo frente à acusação de que educação a distância é mero método de instrução, que torna o aluno simplesmente um receptor de conteúdos, as principais universidades a distância, criadas a partir do final da década de 1960, passaram a incorporar no seu discurso uma concepção humanista, enfatizando que essa modalidade é uma experiência de auto-aprendizagem e que todo o processo de ensino-aprendizagem estava centrado no aluno (PETERS, 2003; ARETIO, 2001).

Em antítese à concepção de que ensinar é transmitir conteúdos que iam se estabelecendo como hegemônicos, foram surgindo os movimentos contra-hegemônicos. Na área da Educação, os movimentos mais fortes contra a “avalanche” tecnicista se fundamentaram em modelos educativos subsidiados pela concepção apriorista de aprendizagem em que o sujeito já nasce com um saber e, à medida que vai crescendo ele precisa apenas trazer o conhecimento à consciência, aprendendo a organizá-lo. Outra concepção de aprendizagem muito difundida no contexto educacional caracterizou-se por uma visão linear de desenvolvimento e aprendizagem, mas que também não conseguiu romper com a tradição positivista.

Apesar disso, inseridos no movimento dialético de produção de saberes, mesmo os paradigmas predominantes continuaram a evoluir como resultado das profundas mudanças que a sociedade, constituída por sujeitos num processo contínuo de “vir a ser”, vem atravessando. Propondo superar a oposição e dualidade das concepções inatistas e aprioristas, e tendo como suporte epistemologias que descaracterizassem o positivismo como método para interpretar a realidade, outra teoria da aprendizagem foi sendo gestada, subsidiada pela concepção de que a realidade é dialética, é um processo de ir e vir, de reflexão-ação, de interação da experiência sensorial e da razão, da interrelação sujeito e objeto em que conhecimento não é dado “*a priori*” e nem pelo meio social. Isso fica evidente no que Vygotsky (1984) assinala como a “crise da psicologia” de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. O autor procurou construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence.

O ser humano é concebido como um agente interativo na criação de seu contexto cultural, na medida em que também é por esse constituído. Assim, sua preocupação foi encontrar métodos de estudar o ser humano como unidade corpo e mente, ser biológico e ser

social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Vygotsky percebeu os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002). E conforme Jonassen (1996, p.70) é a abordagem de uma “construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo”.

Trata-se, portanto, de um processo de construção que se dá na relação do sujeito (que conhece) com o entorno físico e social (que é conhecido). A aprendizagem vai depender das condições do indivíduo como das condições do meio, do estudante, do professor, da instituição escolar que tem a função histórica de educar seus cidadãos. O conhecimento não é transmitido ou adquirido, como sendo um objeto ou uma mercadoria, a aprendizagem é um processo de construção de sentidos que fazemos do mundo de uma forma pessoal e compartilhada, é resultado de interações e de diálogos sociais.

Mais especificamente, no trabalho pedagógico no Brasil, Paulo Freire construiu, ao longo de sua atuação como educador, um arcabouço de novos conceitos no âmbito do ensino, objetivando enunciar princípios de uma educação crítica e questionadora da realidade. Para tanto, o movimento, a retroalimentação permanente, a insatisfação com as certezas petrificadas, o exercício prático-teórico da inter e da transdisciplinaridade são bases conceituais de suas obras. Nesse movimento de produção e ressignificação de sentidos em seus escritos, Paulo Freire, consciente de sua incompletude não parou de fazer história e ser feito por ela, expressando a necessidade que o ser humano tem de perceber-se inconcluso. E foi com esse olhar de incompletude que a relação em movimento educando/ educador, teoria/prática foram fundamentando seus preceitos sobre a *práxis* educativa.

Em Freire (1987; 1993; 1996), o ponto de partida do processo educacional está vinculado à vivência dos sujeitos, seus contextos, seus problemas, suas angústias e, acima de tudo, às contradições presentes no “mundo vivido”. Considerando a educação como um ato político, no sentido de estar engajada em ações transformadoras, a qual consiste na construção/elaboração do conhecimento de forma crítica pelos excluídos, o autor enfatiza o “saber de experiência” como ponto de partida. Ao valorizar os conhecimentos dos alunos, muito mais do que temas a serem estudados, estão sendo inseridos na escola aspectos histórico-culturais, políticos e ambientais desses alunos e da comunidade escolar. Desconsiderar esses aspectos é voltar-se para uma escola desvinculada da realidade, vazia de significado. Freire (1993, p.70), no entanto, esclarece que

(...) partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse como às vezes sugerem ou dizem que eu disse que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele.

É nesse sentido que o autor equilibra e harmoniza uma *práxis* pedagógica em que educador e educando são agentes do processo pedagógico e participantes na determinação das atividades pedagógicas, levando em conta as suas leituras de mundo de modo a complementarem-se sem que uma seja posta em evidencia em detrimento da outra. A educação constitui-se como um ato de transformação, que estimula à colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a constituição de um sujeito autônomo, a partir da dialogicidade, posto que o diálogo entre educador e educando é o aspecto fundamental para a problematização de situações reais vividas pelo educando.

Diálogo compreendido mais do que um simples ato ou técnica de comunicação, como condição primeira do conhecimento, como uma forma de descobrir e descobrir-se no outro, pois segundo Freire (1983, p. 46) “a educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam a significação de significados”. Na *práxis* pedagógica, o ato de conhecer e a transformação da consciência se dão no movimento dialético entre reflexão crítica e a ação anterior e ainda a subsequente ação comprometida. Cabe salientar que mesmo a ação e reflexão sendo inerentes à existência humana e necessárias para um agir comprometido, essas podem estar condicionadas pela própria realidade que os sujeitos criaram e nela encontram-se imersos.

Em relação à organização material do trabalho docente, a educação na década de 90, no Brasil segundo Hipólito (1991), sofreu um processo de reestruturação produtiva que intensificou ainda mais a divisão de tarefas na escola, as formas de controle e a hierarquização do trabalho educativo. Esse modelo foi caracterizado pela fragmentação do trabalho e pela perda da autonomia do professor. Essas características evidenciam um modelo educacional característico da sociedade capitalista contemporânea. Entre as especificidades que surgem, está a separação entre o conceber e o executar e a diminuição do controle sobre o processo de trabalho. Também são consequências desse momento a diminuição da autonomia e a precarização do trabalho docente, segundo o autor.

Belloni (2006) destaca ainda as implicações possibilitadas pela inserção das TIC nos processos educativos no âmbito educacional, principalmente a flexibilidade espaço temporal,

que redimensionou o ritmo e divisão do trabalho docente, a quantidade de atividades desenvolvidas e a reorganização do tempo.

As produções elencadas nos parágrafos anteriores, no âmbito das concepções de ensino e aprendizagem, do trabalho pedagógico e da organização do labor docente, subsidiaram um processo de convergência de novos paradigmas educacionais, influenciados pelas pesquisas sobre aprendizagem colaborativa, filosofias construtivistas e as novas tecnologias digitais estendidos também para a EaD. Maggio (2001) aponta que essas novas concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem, gestadas no contexto sócio histórico cultural, passaram a influenciar projetos e programas desenvolvidos na modalidade a distância. A ênfase, que anteriormente era atribuída à transmissão de informação e ao cumprimento de objetivos e atividades, começou a ser suplantada em muitos projetos pelo apoio à construção do conhecimento e aos processos reflexivos, objetivando a apropriação concreta de conhecimentos.

A partir de então, conforme Belloni (2006), no campo da educação e, particularmente na EaD, passaram a coexistir duas orientações teórico-filosóficas: uma delas baseada nos processos “fordistas” de ensino; e outra fundamentada em objetivos e estratégias que visam o afastamento do behaviorismo de massa em direção a um modelo mais aberto, flexível, humanista e menos tecnocrata. Nessa última concepção, o tutor passa a ser concebido como agente participante do processo de construção e apropriação de conhecimentos, paradoxalmente inserido num processo de hierarquização do trabalho educativo.

Seguindo parte da literatura disponível, encontramos diversos olhares sobre o ofício do tutor, como por exemplo, o de fazer a ligação entre a instituição e o aluno, acompanhando o processo para enriquecê-lo (GUTIERREZ; PRIETO, 1994), ou apontando a responsabilidade de mediar todo o desenvolvimento do curso, respondendo dúvidas sobre o conteúdo, gerenciando a participação dos estudantes nos *chats*, estimulando-os a cumprir suas tarefas e avaliando a participação de cada um no processo de ensino e aprendizagem. (GONZALEZ, 2005)

Conforme os programas brasileiros atuais que buscam desenvolver a modalidade a distância vêm se configurando, a discussão sobre a figura do tutor tem sido constante. É comum a sua indicação como “sujeito” essencial para o sucesso de cursos a distância (MASUDA, 2003; MACHADO;MACHADO, 2004; SOUZA, 2004; MILL, 2007), porém é mais comum a descrição da “função do tutor” na modalidade a distância do que a definição

desse “sujeito” e quais são os significados constituídos pelos próprios sujeitos como um dos atores/autores nesse processo educativo.

Landim (1997, p.125) define o tutor como sendo

um elemento importante e indispensável na rede de comunicação que vincula os cursistas à instituição de ensino promotora do curso, pois além de manter a motivação dos alunos, possibilita a retroalimentação acadêmica e pedagógica do processo educativo.

Já Peters (2003), na abordagem desse conceito, recua no tempo explicando que o termo tutor não se tratava tipicamente de alguém que era responsável pelo ensino, mas sim de alguém que estava agregado à universidade, com função de assessorar estudantes individualmente em questões gerais de estudo, de integrá-los à vida do colégio e de lhes dar assistência geral. Esses tutores não eram docentes, mas apenas conselheiros.

Preti (1996) pontua que as terminologias para a designação do profissional responsável pelo contato com os alunos são variadas e dependem da concepção de curso determinado. Defende o termo orientador, alguém que indica os caminhos, os rumos fazendo com que a pessoa se situe e reconheça o lugar onde se encontra para prosseguir a caminhada, para se guiar nesses caminhos. Segundo o autor, para a “(...) educação dialógica, construtivista, libertária e transformadora, falar em ‘tutor’ (‘protetor de menor’) é considerar o sujeito da educação como um sujeito passivo, dependente do outro que o tutora, protege-o, que decide o que fazer, quando e como” e ‘monitor’ remete a pessoa que ‘adverte, admoesta, repreende’; (...) perpassa a ideia da ‘inferioridade’ do estudante, que necessita então do amparo, do acompanhamento, e da correção de outrem, que se presume, seja ‘superior’ a ele no domínio dos conteúdos” (PRETI, 1996, p. 174). O autor traz à tona a discussão sobre as bases epistemológicas e materiais da significação de tutoria apropriadas usualmente de forma acrítica.

Maggio (2001), por sua vez, discorre sobre a tarefa do tutor buscando as perspectivas pedagógicas mais atuais, alimentadas por pesquisas no campo da didática ressignificando a ação tutorial na EaD. O tutor, dessa forma, “igual-se ao docente, profissional este que cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fonte de informação alternativa, oferece explicações, favorece os processos de compreensão, isto é, guia, orienta, apóia”, (MAGGIO, 2001, p. 99) configura, assim, o seu papel docente ao ensinar. Essa questão, abordada pela autora, remete diretamente à discussão da tutoria como integrante da

equipe docente, intrinsecamente interligada com o processo de desenvolvimento da EaD, modalidade em plena expansão no Brasil, já constituída por várias gerações.

Porém, apesar de décadas de desenvolvimento no Brasil, a EaD configura-se como uma área de estudo em consolidação no país, onde vários elementos constitutivos dessa modalidade ainda se apresentam em processo de construção, dentre eles a função docente na qual se insere a tutoria. Na EaD, na perspectiva de Alonso (2009, p.9),

(...) há um claro descompasso entre o que se faz e o que se pensa. Resistências à parte, é possível, por conta do cenário de expansão acelerada do uso da EaD, afirmar que nos encontramos num momento mais ativista que reflexivo tanto nas Instituições de Ensino Superior que aí atuam quanto pelos profissionais vinculados aos programas e projetos nessa área.

No processo específico de concepção e gestão de cursos na modalidade a distância, os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância⁶ elencam oito itens básicos, constituintes de um projeto político pedagógico que objetiva contemplar a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão, entre eles destacada a equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância. Essa questão remete às especificidades da EaD quanto aos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem em tempos e espaços diferentes, cuja interação comunicativa é um de seus elementos constitutivos, ocupando um espaço vital, o que torna a docência um ponto chave em um sistema de ensino a distância.

Porém, apenas a exploração da comunicação multidirecional não garante uma educação eticamente comprometida com o desenvolvimento da cidadania democrática, que respeita a intencionalidade do professor na proposição de atividades que impulsionem a autoria do aluno na construção do conhecimento para resolver problemas, desenvolver projetos e trabalhar com temas emergentes, sem perder de vista as finalidades da educação de “conhecer o conhecimento existente e de produzir o conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 15). Desse modo, é essencial resgatar o sentido do humano no exercício da profissão docente, que se faz humano na *práxis*.

⁶ Documento elaborado pela Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação em 2007 como referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da EaD. Embora seja um documento que não tem força de lei, é um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em 19 abr.2011

Nessa perspectiva, enfatizar também a interação e a comunicação como aspectos nucleares no desenvolvimento de cursos na modalidade a distância torna-se essencial. O conceito de interação, nesse caso, não é tomado no sentido que é dado pelas teorias cognitivas que estudam a relação sujeito-objeto no processo de aprendizagem, mas muito mais no sentido das relações que se estabelecem no campo do diálogo e da comunicação. Dentro de história da EaD, explica Maggio (2001) antes do advento das TIC, tem-se inicialmente um aluno solitário tentando estabelecer relações com o material didático, que em muitos casos era um único material acadêmico disponível que fazia o papel do professor. Ou então, um aluno tentando estabelecer comunicações que dependiam de meios de comunicação presos às limitações do espaço e do tempo, dentro de um paradigma de educação informativa e instrucional. A utilização das novas tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos foi, segundo Villard e Oliveira (2005, p. 54),

(...) o que permitiu libertar a Educação a Distância da perspectiva marcante instrucional e informativa que tinha até mesmo depois do advento da TV e do vídeo, à medida que o trânsito do saber se dava sempre de mão única, e as possibilidades dialógicas dependiam de outros meios de comunicação.

A EaD no seu próprio processo histórico, portanto, aponta possibilidades de transformação nas relações estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem, potencializada com a inserção de instrumentos de comunicação e informação, se compreendidos e utilizados como dispositivos simbólicos de mediação, subsidiados por paradigmas emancipatórios. Porém, cabe ressaltar que a mediação é atividade humana, elemento intrínseco às relações educativas, sendo alcançada pela experiência interativa dos sujeitos e potencializada por processos de interlocução. A esse respeito Losso (2009, p.119) afirma que “(...) a mediação pedagógica da EaD por meio de uma abordagem dialética se caracteriza como um espaço interativo, capaz de potencializar as relações que permitem a constante recriação de estratégias metodológicas (...)”

Assim, uma proposta efetiva de EaD se concretiza quando necessariamente ultrapassa o simples colocar materiais instrucionais à disposição do aluno distante, de forma presencial ou *online* ou disponibilizar os mais modernos aparatos tecnológicos. Para alcançar tal concretude, as exigências perpassam o atendimento e envolvimento pedagógico, a essencial relação professor aluno, elementos de superação da distância geográfica e/ou simbólica, tudo isso por meios e estratégias institucionalmente garantidos. Cabe destacar também que, ainda que a comunicação professor aluno ou tutor aluno seja intensa, caso o docente mantenha o

foco das interações nele mesmo e depois nos alunos, ele permanece como o centro do processo, mantém a hierarquia da transmissão linear de informações e deixa de provocar as interações esperadas numa perspectiva de crescimento dos alunos. Quando o professor ou o tutor cria situações para o debate e deixa fluir o diálogo, fazendo-se presente por meio de intervenções que colocam os estudantes em debate, estimulando a síntese das ideias colocadas pelos alunos e fazendo a provocação de reflexões, os processos colaborativos são potencializados (COLLINS, 2004).

A criação de circunstâncias favoráveis à interação todos - todos está em consonância com os aspectos fundamentais da EaD assim enfatizados por Moore e Kearsley (2007): redefinição dos papéis de professores e alunos; diminuição da distância transacional; desenvolvimento da autonomia do aluno; diálogo aluno-aluno, cooperação e coresponsabilidade. Esse processo dinâmico de ensinar e aprender, vinculado à linguagem e à comunicação, compreendendo o indivíduo como sujeito, aponta problemáticas frequentes nas formações em EaD, como preconizam Barbosa e Nunes (2009), entre elas a fragmentação estrutural do trabalho das equipes, formadas por professores, tutores e monitores que executam tarefas distintas.

Nessa perspectiva, os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (2007, p. 19-20) enfatizam que, apesar da

diversidade de modelos em EaD que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade [...] três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico administrativo.

Essa categorização profissional entre docentes e tutores como sendo diferentes categorias funcionais e com diferentes competências, presente também em muitos textos produzidos sobre o assunto, configura como preponderante a concepção de tutor como profissional “não docente”, apesar dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (2007, p. 21) incluírem-no também como sujeito ativo da prática pedagógica, nestes termos

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Acompanhando essa linha de pensamento, Lapa e Pretto (2010, p.79) fazem crítica a essa abordagem, ao analisarem o anexo 1 da Resolução CD/FNDE nº 26⁷ que descreve e aponta as atribuições gerais do professor pesquisador e do tutor, assim evidenciado:

A docência, distribuída em diferentes papéis, como o de professor e o de tutor (a distância e presencial), está definida em resoluções que enquadram esses profissionais como bolsistas que sequer têm direito a uma declaração do trabalho que realizam como professores, devido à possível consolidação de vínculos empregatícios não desejados. Tal precarização do trabalho docente se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que exclui profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional. Complementarmente, configura-se a implantação de uma política pública nacional, que define o papel dos tutores como não docentes.

Os autores supracitados colocam em pauta as problemáticas referentes à organização atual do trabalho dos professores, decorrente da implantação da UAB, e sobre as condições objetivas desse trabalho a que estão submetidos, suas relações de e com o trabalho, a constituição desse trabalho, bem como sua consequente intensificação e remuneração. Evidenciam ainda uma dicotomia entre professores e tutores, que apesar de atuarem no processo de ensino e de aprendizagem, a figura dos tutores, mesmo sendo desempenhada por um professor, não se configura como docente. Assim, ao perder a dimensão política de seu trabalho docente, o tutor também perde as condições de exercer um trabalho numa perspectiva crítica que possibilita o desvelar das diferenças e contradições que permeiam as relações sócio educativas e os fundamentos que sustentam a dimensão objetiva de seu trabalho. Com relação à consequência desse processo de expropriação do trabalho tutorial, Bruno e Lemgruber (2009 p. 7) afirmam:

Considerando todos estes aspectos, implicados na qualidade dos cursos e no comprometimento com a aprendizagem dos alunos, não se justifica remuneração especialmente desvalorizada do professor-tutor, como temos acompanhado nos cursos online, que precariza a própria docência. Tampouco a denominação de

⁷ A Resolução CD/FNDE nº 26 foi sancionada em cinco de junho de 2009 pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos Cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a serem pagas pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir do exercício de 2009. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf> Acesso em 20 abr. 2011.

tutoria, que descaracteriza a função docente para profissionais que assumem a mediação pedagógica. Estes aspectos, nos cursos a distância, se considerarmos que a tutoria tem acontecido majoritariamente neste formato de educação, deflagra intenções que podem comprometer a qualidade destes cursos.

Os autores, ao tratarem da precarização do trabalho docente, acabam por delegar uma parcela de responsabilidade dessa situação ao processo de naturalização da incorporação acrítica da tutoria na EaD, além de sua massificação. Essa questão implica apontar a existência de interesses econômicos, ideológicos e políticos que se fazem presentes, implicitamente, nos discursos oficiais e no senso comum que enunciam a laboralidade do tutor como não pertencente à docência. Alonso (2010, p.1330) também tece considerações sobre a situação dos tutores, considerando que

O tutor não tem profissionalmente reconhecimento social, econômico, empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos.

Esses paradoxos presentes nas relações entre gestão e definições do trabalho pedagógico, remetem às considerações de Belloni (2006, p.84), que assim aborda:

Consideradas do ponto de vista da organização institucional, podemos agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

A expansão espaço-temporal e a crescente complexidade do trabalho do professor na EaD, provocam o desdobramento da sua função, que extrapola sua atuação individual, pois passa a englobar uma equipe composta por profissionais com distintas competências que transformam esse professor, de uma entidade individual para uma entidade coletiva (Belloni, 2006). Sobre a dinâmica dessa construção e atuação dos atores envolvidos no processo de implementação da EaD, Barbosa e Nunes (2009, p.67) ainda complementam:

na EaD, papéis institucionalmente estigmatizados no mundo do trabalho, no que se refere ao campo da educação presencial, são alterados em função da emergência de uma nova sistemática que conjuga grande número de profissionais de diferentes habilidades e formação para comporem um único processo complexo e heterogêneo de educação.

No entanto, é preciso ter clareza dessa mudança à luz das concepções educacionais emancipatórias e dos propósitos envolvidos em um processo de EaD, caso contrário, corre-se o risco de dicotomizar o trabalho do professor e transformar em partes isoladas as dimensões que se integram na ação docente: pedagógica, didática e tecnológica (PINTO, 2004). E nesse processo, está inserida a figura do tutor que “partilha do processo da formação em um ‘labor’ que se confunde, que se amálgama na ação de ensinar” (ALONSO; ROBRIGUES; BARBOSA, 2009, p.11).

Nessa direção, diversas discussões estão sendo desencadeadas sobre a constituição e as competências das funções docentes, algumas delas apontadas por Mill (2002), Belloni (2006) e Alonso (2009) como também sobre as significações da tutoria na EaD, foco deste trabalho, evidenciando ainda um vasto campo de estudos ainda pouco explorado. Devido às contradições que ocorrem nas produções sobre o tema, no Brasil as atribuições dos tutores variam muito nas instituições que trabalham com EaD, mais especificamente de ensino superior.

Assim, cada instituição que desenvolve EaD busca construir seu modelo tutorial a partir de seu paradigma filosófico e pedagógico, visando o atendimento das especificidades locais e regionais, dos programas dos cursos propostos, incorporando como complemento as ditas novas tecnologias, o que, por sua vez, caracteriza e diferencia a figura do tutor nas várias universidades, nos diversos modelos teorizados e vivenciados sobre essa nova função docente. As distinções resultantes de cada proposta tutorial expressam também diferentes enfoques teóricos que orientam a elaboração, gestão e desenvolvimento dos cursos, podendo revelar (ou não) também as determinações subjacentes a sua implementação.

2.5 Sobre a Tutoria presencial na EaD:

Dependendo da IES que oferta cursos a distância, as classificações e denominações, referentes às características do tutor e às suas atribuições são diferenciadas. Preti (1996) define como tutores presenciais os profissionais que desenvolvem funções de tutoria em cursos nos quais os alunos se encontram em um espaço físico determinado e têm acesso aos conteúdos por meio de transmissões televisivas ao vivo e/ou gravadas ou em situações presenciais de um curso desenvolvido, em sua maior parte, a distância; os tutores a distância são aqueles que mantêm contato com os estudantes apenas por meio da utilização da tecnologia, pelo ambiente virtual de aprendizagem, telefone, *e-mail* etc. Mill et al (2007)

configura a tutoria presencial, composta por tutores que auxiliam e acompanham os estudantes em tempo síncrono e, presencialmente, por meio de encontros freqüentes ou esporádicos; a tutoria virtual, composta por tutores que acompanham e auxiliam os estudantes a distância (virtualmente), por meio de tecnologias de informação e comunicação. Conforme já exposto, portanto, cada instituição que oferta cursos na modalidade a distância apresenta seus tutores com denominações distintas, definidas a partir da concepção de educação adotada. Segundo Preti (1996, p.40), “cada instituição busca construir seu modelo tutorial que atenda às especificidades regionais e aos programas e cursos propostos (...)” atribuindo ao tutor função de intermediação “entre o estudante, o material didático e o professor.”

Num recorte mais pontual neste trabalho, a tutoria presencial é aquela definida como responsável por atender os alunos face a face, cuja atuação é realizada em espaço físico determinado, em dias e horários estabelecidos. Nesse sentido, com o objetivo de potencializar a qualidade dos cursos de graduação a distância e um processo de aprendizagem menos solitário e mais coletivo, a incursão da figura docente do tutor presencial no contexto da EaD está diretamente ligada à obtenção de resultados mais efetivos no que se refere às formas de interação, motivação e oferta de *feedback* no processo educativo.

Para tanto, os tutores presenciais auxiliam os estudantes a criarem novos hábitos e comportamentos no sentido de traçarem estratégias de estudos; apoiam os alunos diretamente em relação ao conteúdo específico, tiram suas dúvidas, apontando-lhes alternativas para aprendizagem e recomendam leituras. Os tutores presenciais também interagem face a face com os alunos, motivam, provêm recursos para auxiliar a aprendizagem, instigam para a reflexão, propõem atividades diversas que estimulem todos os processos cognitivos e a articulação teoria e prática, avalia a aprendizagem (citar autores!!!!).

Assim, a atuação desse profissional requer o estabelecimento de atribuições, tarefas e responsabilidades que precisam ultrapassar a visão tecnocrática, tradicionalmente concebida, que reforça um paradigma não crítico, e vai ao encontro de um perfil que desenvolva relações mediadoras na socialização e apropriação do conhecimento. Tal posicionamento destaca que a tutoria presencial tem possibilidades de realizar “a intercomunicação dos protagonistas que intervém no sistema educativo (professor, tutor e aluno) atuando numa função docente tríplice: orientação, interlocução e avaliação” (MACHADO; MACHADO, 2004). E é nessa perspectiva que esta pesquisa se fundamentou para realizar a leitura de contexto da tutoria presencial no curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância na UDESC.

3 CONTEXTUALIZANDO A TUTORIA PRESENCIAL NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA UDESC

Conhecer e tomar posição não é algo árido, indiferente ou vazio. Requer emoção, paixão e ousadia. Todo projeto educativo deve ser encarado como algo prazeroso, para que marque a diferença. Isso significa: Mobilizar as energias numa aventura lúdica compartilhada; sentir e fazer sentir; participar entregando o melhor de si e recebendo o melhor dos outros.

Gutiérrez e Prieto (1994)

A EaD é uma modalidade educativa consolidada no mundo ocidental há quase um século, sendo que, no Brasil as iniciativas foram concretizadas a partir da década de 1920, pois há registros de práticas educativas caracterizadas desde os cursos por correspondências, os de transmissão radiofônica e os de televisão, até a utilização do telefone, da informática, da telemática e da multimídia. Porém, a EaD no Brasil ficou por muito tempo restrita a iniciativas de educação supletiva ou de formação profissional em nível básico.

Enquanto que na segunda metade do Século XX vários países, pertencentes a todos os continentes, a EaD foi desenvolvida como forma de ampliar a formação de profissionais técnicos e mesmo a formação superior, permaneceu e permanece em muitos espaços até hoje a resistência brasileira em fazer ensino regular a distância. Esse cenário começa a se modificar a partir da década de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 80 e parágrafos afins, reconheceu a EaD no Brasil. O estabelecimento desse marco legal específico de legitimação da EaD, passou a exigir uma definição de políticas e estratégias para sua implementação e consolidação nas mais diversas instituições, englobando os níveis básico e superior de ensino.

Diversas regulamentações foram anunciadas pelo artigo 80 da LDB, em seus parágrafos, como o credenciamento de instituições, os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas, foram objeto de normatização pelo Decreto nº 2.494/98, com foco na oferta de cursos superiores a distância. Com a sanção do Decreto nº 5.622, em 19 de dezembro de 2005, buscou-se garantir o “credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação para a modalidade de EaD com padrões de qualidade” (MOTA; CHAVES FILHO, 2006, p. 17). Esse decreto teve caráter inovador ao permitir que se desenvolvesse uma política nacional de educação a distância e que se fixassem diretrizes norteadoras para os sistemas de ensino do país, bem como ficou definido qu

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. (DECRETO nº 5.622, de 19/12/2005 – I, artigo 1º)

Em nove de maio de 2006 é aprovado o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. No ano de 2007, em 12 de dezembro, é sancionado o Decreto nº 6.303 que altera dispositivos dos Decretos anteriores. O fundamento dos atos normativos anteriormente citados foi estabelecer mecanismos regulatórios e requisitos básicos e significativos para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância. Observa-se que com o reconhecimento, regulamentação e disseminação da EaD, a cada ano há um crescimento considerável na oferta de cursos nessa modalidade no ensino superior brasileiro. Conforme dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância⁸ (2008, p.17) fica assim registrado:

Um estudo específico sobre a área de graduação a distância, feito no final de 2007 por Dilvo Ristoff, então diretor do Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do INEP (DEAES/INEP), intitulado “A trajetória dos cursos de graduação a distância”, mostra com raro detalhamento o ambiente da EAD no país. Ristoff destaca, com base nos dados oficiais (...) que o número de cursos de graduação em EAD no país cresceu 571% entre 2003 e 2006, e o número de matrículas 315% no mesmo período. O recorte em separado do número de Instituições de Ensino Superior (IES) que ministram cursos de graduação a distância (...) mostra que houve um crescimento de 7 instituições para 77 em apenas 7 anos.

O Censo da Educação Superior⁹ 2009 confirma o avanço da EaD no Brasil. Das matrículas realizadas em 2009, em instituições de ensino superior, 14,1% eram na modalidade a distância. O Resumo Técnico do Censo de Educação Superior 2009 aponta ainda que esse percentual seja bem menor que o percentual dos alunos matriculados em cursos presenciais

⁸ O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta é uma publicação de periodicidade anual editada pelo Instituto Monitor com apoio da Associação Brasileira de Educação a Distância em parceria com o Ministério de Educação com objetivos de mapear a EaD no Brasil, investigar metodologias e resultados e divulgar legislação e estudos acadêmicos referentes ao tema In: ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA, 2008. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

⁹ O Censo de Educação Superior é a compilação da coleta de dados realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com o objetivo de oferecer informações detalhadas sobre a situação atual e as grandes tendências do setor, tanto à comunidade acadêmica quanto à sociedade em geral In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009. Brasília**, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em 19 abr. 2011.

(85,9%), ele representa um forte crescimento em relação a anos anteriores, destacando-se os cursos de EaD que aumentaram 30,4% enquanto os presenciais cresceram 12,5% num contexto de crescimento de apenas 13% de aumento na oferta de cursos de graduação em relação ao ano de 2008. Em 2001, por exemplo, os alunos matriculados em cursos EaD somavam apenas 0,2% do total de matrículas no ensino superior no país. Em números absolutos, significa dizer que aqueles que faziam graduação a distância eram 6.618 em 2001, e passaram para o total de 302.525 em 2009.

O Censo EAD.BR¹⁰ 2010 elaborado a partir de dados coletados no ano de 2009 em entidades públicas, privadas, acadêmicas e corporativas, registra que conforme os dados colhidos pelo MEC, “havia 760.599 alunos de graduação a distância em 2008, cujas vagas foram distribuídas em 109 instituições credenciadas.” (CENSO EAD.BR, 2010, p.5) No crescimento da EaD estão imbricadas as implicações educativas teóricas e práticas amparadas por visões norteadoras, conceitos e modelos que subsidiam diferentes concepções e fazeres. Diversas também são as intenções presentes nos projetos político-educacionais no país, adotados nas instituições e organizações que promovem a EaD. Tais paradigmas refletem-se sempre nas diferentes perspectivas educacionais, desveladas ou ocultas, expressando uma visão e atuação relacionada às forças hegemônicas preponderantes no contexto social, histórico, político, econômico e cultural no qual estão inseridas.

No desenrolar da evolução histórica da EaD no mundo e no Brasil, discussões no campo educacional vem acenando para a transformação nas relações estabelecidas no processo educativo dessa modalidade, permeado por uma nova lógica de conceber o processo de ensino aprendizagem pela inserção de novos recursos pedagógicos e novos atores educadores. Maggio (2001, p. 96) destaca:

As mudanças nas concepções pedagógicas, produto das investigações em campos diversos, influíram nos projetos e programas da modalidade a distância. Já na década de 80, e fundamentalmente a partir dos desenvolvimentos da pesquisa da psicologia da aprendizagem, a ênfase colocada na transmissão de informação e no cumprimento de objetivos da conduta foi substituída pelo apoio da construção do conhecimento, assim como os processos reflexivos em geral e da compreensão leitora em particular, dada a natureza escrita do que era considerado “meio mestre” da modalidade: o material impresso.

¹⁰ O Censo EAD.BR é um Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil de dados estatísticos, publicado anualmente pela Associação Brasileira de Educação a Distância a partir de enquetes realizadas em forma de questionários com entidades públicas, privadas, acadêmicas e corporativas In: CENSO EAD.BR/ organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

Inserida no processo de transformações no campo educacional, a UDESC iniciou seus primeiros estudos sobre educação na modalidade a distância no Centro de Ciências da Educação (FAED), com ações desenvolvidas desde 1991, em municípios da Grande Florianópolis, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAPE), direcionadas inicialmente à capacitação docente, à consultoria e à assessoria na definição de encaminhamentos didático-pedagógicos para as políticas educacionais desses municípios. A implementação dessas ações, marcadas por inúmeros encontros pedagógicos, resultou da manifestação incisiva de muitos educadores catarinenses de buscarem novos saberes e na busca de uma melhor qualificação, sobremaneira a dos docentes de 1ª a 4ª série, que se viam impossibilitados de cursarem um curso superior presencial, em razão da distância e da falta de disponibilidade de tempo para se deslocarem e participarem das aulas diariamente. No intuito de atender essa demanda, docentes da FAED/UDESC ligados ao NAPE, começaram a elaborar o Curso de Pedagogia na modalidade a distância, constituindo um grupo de estudos, denominado Núcleo de Educação a Distância (NEAD), que elaborou o primeiro projeto do curso. Sécca et al (2002, p.2) assim esclarecem:

O projeto do Curso de Pedagogia a distância, oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, tem suas origens nas atividades de extensão do Centro de Ciências da Educação – FAED/UDESC, desde 1991. A realização de diversas reuniões de estudo, cursos na área de Educação a Distância e colaborações significativas do corpo acadêmico fizeram com que o projeto fosse aprovado, passando a ser executado a partir do ano de 1999, com uma turma piloto em treze municípios da região da Grande Florianópolis, com 220 alunos. Uma das prioridades para a implantação deste curso foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que determina a formação de professores em nível superior (formação pedagógica).

O Diretor da FAED à época, por meio da Portaria FAED/UDESC N 054/97, designou uma Comissão de docentes, sendo que alguns deles formaram-se alunos do Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância na Universidade de Brasília – UnB, para reavaliar o projeto, pautando-se nas reflexões e contribuições desses estudos. A referida Comissão aprimorou o projeto no sentido de conferir-lhe uma estrutura curricular que valorizasse a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática, a aprendizagem significativa e o uso das ferramentas oferecidas pela tecnologia para o processo ensino-aprendizagem.

Conforme o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do CEAD2/UDESC (2009, p.15), destaca-se:

Em 23 de outubro de 1997, depois de cumpridas todas as etapas necessárias, o Projeto do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância foi aprovado pelo Conselho Universitário – CONSUNI/UDESC, por meio da RESOLUÇÃO nº018/97 de 23 de outubro de 1997 e reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação pelas RESOLUÇÕES: nº 057/2004 – Habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil e nº 030/2006 – Habilitação em Gestão Escolar.

Segundo o mesmo documento, dando continuidade ao processo de legitimação do curso, o Projeto foi encaminhado pela UDESC ao Ministério da Educação (MEC), sendo protocolado junto ao Gabinete do então Ministro em outubro de 1997. Como o MEC, nessa época, ainda não dispunha de regras específicas relativas à EaD, esse Projeto foi relevante como apoio para a definição das políticas e modelos de projetos nessa área. Em abril de 1999, a UDESC recebeu a Comissão Verificadora, designada pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC para a avaliação do pleito que, após desenvolver seus trabalhos e conhecer a situação sobre a oferta do curso, emitiu parecer favorável ao credenciamento. No mesmo ano, o MEC autoriza e credencia os primeiros cursos superiores na modalidade a distância e a primeira turma do Curso de Pedagogia nessa modalidade se constituiu com duzentos e vinte alunos, caracterizada como turma “piloto”, na região da Grande Florianópolis. Em 1 de junho de 2000, a UDESC recebeu seu credenciamento pelo MEC, através da Portaria Ministerial MEC nº 769, publicada no Diário Oficial da União na mesma data.

Esse curso pretendia atender às necessidades sociais e pedagógicas da educação, oportunizando que professores da educação básica tivessem sua formação em nível superior exigida, utilizando recursos interativos de aprendizagem para dinamizar o processo de aprendizagem, capacitando-se, conforme Cechinel (2000, p.9-10), “(...) a partir da priorização de conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista o contexto sócio político econômico e cultural catarinense e brasileiro e suas transformações.” Ainda, conforme Cechinel os princípios norteadores do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância estavam em consonância com as discussões mais atuais desse período no Brasil, acerca da formação de professores, com diretrizes curriculares voltadas para a formação teórica interdisciplinar, com ênfase na unidade teoria-prática, no compromisso social do professor, na necessidade de superar o trabalho individualizado no cotidiano escolar e na gestão democrática.

A estruturação da modalidade a distância na UDESC, a nível de gestão, foi se constituindo e se transformando ao longo do processo. Como já registrado, o sistema de gestão e desenvolvimento da EaD na UDESC foi estruturado inicialmente NEAD, vinculado à FAED, constituído por uma Coordenação Pedagógica, uma Coordenação Administrativa,

uma Equipe Multidisciplinar de Professores responsáveis pelas disciplinas do curso e tutores presenciais que atendiam os alunos nos núcleos situados nos municípios. De 2000 a 2002 a gestão do Curso de Pedagogia na modalidade a distância se efetivou através da Coordenadoria de Educação a Distância, permanecendo ainda ligada à FAED. No PPI do CEAD2/UDESC (2009, p.12) consta que,

em 24 de outubro de 2002, por meio da Resolução CONSUNI/UDESC nº 055/2002 foi criado o Centro de Educação a Distância - CEAD, aprovado por unanimidade em todas as instâncias da UDESC: Câmara de Ensino: Processo nº 730/025 em 21/10/2002; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE: 21/10/2002; Conselho Universitário - CONSUNI: 24/10/2002, bem como pelos Decretos Estaduais/SC nºs 6032 e 6033 de 11 de dezembro de 2002. O CEAD foi criado então com o objetivo principal de possibilitar o acesso à formação superior às pessoas através das condições materiais e temporais que a Educação a Distância - EaD oferece.

A UDESC construiu o seu modelo tutorial a partir do paradigma pedagógico adotado, visando o atendimento das especificidades locais e regionais do programa proposto, incorporando como complemento as ditas novas tecnologias contextualizadas no período de desenvolvimento do curso, caracterizando e diferenciando a figura do denominado tutor presencial daquele modelo proposto pelas várias universidades e segundo os diversos modelos já teorizados e vivenciados sobre essa nova função docente. Para entender essa diferenciação, é imprescindível conhecer os elementos estruturantes dessa proposta, compilados neste Capítulo.

Durante seu desenvolvimento, além da Turma Piloto, o Curso de Pedagogia na modalidade a distância abrangeu entre os anos de 2000 a 2005, aproximadamente quinze mil alunos distribuídos em turmas constituídas em todo Estado de Santa Catarina, incluindo a inserção de alunos afro-descendentes, ligados a movimentos sociais de ações afirmativas e turmas de alunos cegos e surdos, distribuídos em núcleos de atendimento pedagógico em mais de cento e sessenta municípios do Estado, dotado com metodologias apropriadas, profissionais habilitados na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e transcrições do seu material auto-instrucional para o Sistema Braille. A clientela do curso era composta, em sua maioria, por professores da rede pública municipal e estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, caracterizada por grupos diversificados e dispersos geograficamente, com restrições de acesso às tecnologias de terceira geração e com urgente necessidade de atualização e formação.

A carga horária total do curso era de 3.210 horas, distribuídas em 33 disciplinas para a habilitação em Séries Iniciais e 34 disciplinas para a habilitação em Educação Infantil, cursadas de forma sequencial e que duravam, em média, um mês conforme número de créditos e carga horária de cada disciplina. Em 2006, também foi oferecida uma única vez a habilitação Gestão Educacional restrita aos núcleos presenciais das cidades de Florianópolis e Joinville para atender a demanda de professores que atuavam nessa área sem habilitação específica.

Para a concretização do Curso de Pedagogia, a equipe de trabalho no ano 2000 era composta por professores autores, professores das disciplinas, tutores presenciais, coordenadores pedagógicos, supervisores das regiões, essas organizadas pela divisão geográfica do Estado de Santa Catarina e técnicos que compunham a equipe da UDESC Virtual. A existência dessa equipe multidisciplinar, responsável pela elaboração e realização do curso, é uma das características inerentes dos programas de EaD e, como afirma Santos (2006, p.231), o que mais importa nessa “complexa rede de relações sociotécnicas é a garantia da produção de sentidos, da autoria coletiva dos sujeitos e grupos envolvidos em todo o processo”, visando sempre a tessitura de uma rede colaborativa de informações e conhecimentos. E dentre tantos profissionais envolvidos na realização do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC é destacada a figura do tutor presencial que, nessa pesquisa torna-se foco principal de investigação.

A dinâmica de trabalho da equipe caracterizava-se pela elaboração de materiais didáticos das disciplinas com base em orientações do projeto pedagógico do curso pelos professores autores. Os professores das disciplinas, sendo também alguns professores autores, planejavam a oferta dessas disciplinas, apoiando-se no projeto pedagógico e nos materiais didáticos produzidos, especialmente no Caderno Pedagógico impresso e *online*, agregando outros materiais complementares como textos, filmes, vídeos etc. Esses divulgavam seu planejamento aos tutores presenciais nos encontros presenciais de formação e acompanhavam a sua execução junto aos alunos.

Outra função assumida por esses professores era a elaboração e correção das provas presenciais, bem como a elaboração das propostas de trabalho das disciplinas a serem realizados pelos alunos e de seus gabaritos de correção destinados aos tutores presenciais como guias de avaliação. O atendimento aos alunos era realizado nos encontros presenciais da disciplina, e via videoconferência, teleconferência ou webconferência, nos *chats*, nos fóruns e nos plantões pedagógicos via telefone, e-mail e fax, sendo incipiente ainda o Ambiente

Virtual de Aprendizagem (AVA) devido ao estágio do uso das TIC pelos sistemas educacionais locais.

Já os tutores presenciais acompanhavam as turmas de até 40 alunos que se reuniam em um encontro semanal coletivo e um encontro semanal para atendimento individual no núcleo específico de sua região e possuíam funções básicas de facilitadores e mediadores da aprendizagem, motivadores, orientadores e avaliadores, além da função administrativa, conforme o Manual do Tutor da UDESC (CECHINEL, 2000). O grande diferencial do tutor presencial nessa rede foi a sua proximidade com os alunos. Sua responsabilidade era a de operacionalizar a proposta pedagógica, em especial das disciplinas que compunham o currículo do curso em relação às orientações de estudo. Era esse profissional que executava o que foi planejado para o desenvolvimento da disciplina e auxiliava no processo de avaliação, com a emissão de uma nota relativa ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como avaliando quanto ao atendimento dos objetivos propostos, a partir da sua experiência e vivência com os alunos, visando a melhoria do planejamento.

Sendo assim, os tutores presenciais da UDESC atuavam em várias frentes: junto aos estudantes, orientando e apoiando na busca do conhecimento; junto aos professores, esclarecendo a proposta da disciplina para melhor conduzi-la, sugerindo atividades e formas de avaliação dos conteúdos. Junto aos demais tutores presenciais, participava da troca de experiências e soluções encontradas e, finalmente junto à supervisão regional e à coordenação do curso que acompanham todo o processo e os ajudavam na solução de questões que fugiam do previsto ou planejado.

Para subsidiar tal estrutura, quatro ambientes sistematizados de comunicação foram organizados para o atendimento ao aluno: o material auto-instrucional, o *site* do curso (“ambiente virtual”), os encontros virtuais (*chats*), os encontros presenciais semanais com os tutores presenciais e os encontros com os professores das disciplinas. A estrutura ainda permitia contatos individuais frequentes por e-mail ou pelo telefone 0800 para atender às questões individuais e que não estavam contempladas nos espaços de comunicação básicos.

O material auto-instrucional, como explicita Losso (2002, p. 7), consistia de

(...) recursos impressos e audiovisuais, como textos, fitas-cassete, fitas de vídeo, programas televisivos. Este recurso tem como objetivo disponibilizar os conteúdos das disciplinas, proporcionando ao aluno mais autonomia nos horários e locais de estudo. São recursos que contem todas as informações e orientações para o estudo autogerido. Neste curso, o material impresso, mais usado para desenvolver as disciplinas, é chamado de Caderno Pedagógico. (...) É complementado por fitas de vídeo que abordam os conteúdos mais relevantes das disciplinas. Além dos

conteúdos da disciplina, o Caderno contém as atividades que o aluno deve realizar e as avaliações serem enviadas ao professor-tutor e/ou professor da disciplina.

Sécca et al (2002, p.5) complementam:

Além do material impresso, são utilizados vídeos, cassetes, teleconferência e ambiente virtual de aprendizagem. Programas específicos, através do canal educativo TVE (Anhatomirim) e de rádio, são transmitidos de modo a subsidiar o aprendizado do aluno. Os materiais utilizados nos cursos são produzidos por professores e equipe técnica do próprio CEAD.

As teleconferências, segundo as autoras acima referidas, foram realizadas em parceria com a equipe de professores, da UDESC Virtual, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a TV Cultura de Santa Catarina, que serviram para aproximar os alunos geograficamente distanciados da Instituição, permitindo uma abordagem diferenciada, servindo como um fórum de estudos e debates entre professores, tutores e alunos. “Através de sinal via-satélite é possível que os professores, ao vivo, dos estúdios da TV Cultura, localizada em Florianópolis, participem de encontros com os alunos em diferentes pontos do estado e de todo o país”, explicita Sécca et al (2002, p.6).

O *site*, desenvolvido pela CEAD1 e caracterizado como ambiente virtual, objetivava a troca e armazenamento de informações, criando espaços para alunos, tutores presenciais e professores das disciplinas atuarem de forma colaborativa, interativa, e contextualizada com as disciplinas. Losso (2002) expõe que no *site* também eram encontradas informações acadêmicas e administrativas sobre a estrutura didático pedagógica do curso, fóruns de discussão e midiateca¹¹.

Os encontros virtuais através dos *chats* objetivavam um diálogo *online* entre professores das disciplinas, tutores presenciais e os alunos sobre os temas relacionados com os conteúdos em andamento, além de estabelecer e fortalecer os laços interativos entre os envolvidos, bem como com a supervisão e coordenação, além do atendimento via telefone nos plantões pedagógicos. Recursos tecnológicos como os vídeos de apoio às disciplinas, também produzidos pela equipe pedagógica da CEAD1, eram utilizados como suportes complementares na viabilização da proposta do curso, assim como o uso de e-mails. Os

¹¹“Espaço virtual onde estavam disponíveis para os alunos orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos, endereços de bibliotecas virtuais, tradutores, agenda de eventos na área de educação, entre outros”. In: LOSSO, Adriana Regina Sanceverino Losso. **Reflexões sobre a Educação a Distância - o papel do professor tutor na perspectiva da mediação pedagógica**. Rev. Linhas, v. 3, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1193/1008>> Acesso em 13 mai. 2009.

aparatos tecnológicos, utilizados como dispositivos aliados às ações da equipe docente e técnica, compunham o sistema tutorial. É necessário destacar que, consolidar um sistema tutorial, visto como um acompanhamento individualizado, simultaneamente coletivo e cooperativo, consiste em uma abordagem pedagógica centrada no ato de aprender e que põe à disposição dos alunos recursos que lhes permitiam alcançar seus objetivos através da autonomia conquistada gradualmente.

Torna-se relevante destacar também toda tentativa de delinear um sistema tutorial que conferisse qualidade crítica e emancipatória às interações em processos mediatizados pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, demonstrando a preocupação em superar um modelo de educação formal e tradicional, dando-se ênfase a um modelo de educação interacionista, pautado na autonomia cognitiva e na aprendizagem colaborativa.

Configurar as opções teóricas que subsidiaram a proposta pedagógica e metodológica do curso em questão, bem como as concepções daí decorrentes, adotadas em relação ao sistema tutorial desvela mais um pouco a visão e atuação perante o contexto social histórico político econômico e cultural no qual estavam inseridas. Isso porque, inseridos na modalidade a distância, diferentes “modelos” de tutoria emergem de referenciais teóricos e pedagógicos que vêm dando sustentação às práticas educativas no campo da educação a distância. É necessário lembrar que cada instituição que oferece cursos em EaD, ao buscar construir seu modelo tutorial, ao definir o tipo de a relação entre o tutor, o aluno e o material didático, está fazendo a opção por uma concepção de ser humano e de vida, e portanto de educação e de ensino, presentes na proposta pedagógica do curso ou da instituição.

Diante dessa complexidade das bases epistemológicas da gestão, elaboração e desenvolvimento de um sistema de EaD, que tange a categoria tutor, reforço o registro de que a diversidade de propostas e filosofias de EaD interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. Essa interferência é enfatizada especificamente pela existência de diferentes concepções e práticas do “ser” tutor, caracterizando a tutoria como um tema conceitual bastante polêmico e ainda carente de fundamentação teórica prática e legislativa no âmbito educacional, administrativo e econômico da EaD, bem como quanto ao reconhecimento social de sua função no mercado de trabalho. Nesse sentido, Alonso (2009, p. 95) destaca:

A atuação do tutor está intrinsecamente ligada, à concepção de educação e aprendizagem do projeto de formação, bem como a compreensão de docência nesse âmbito. [...] a definição do trabalho do tutor está inserida, então, num contexto amplo em que o trabalho docente, a incorporação das TIC e as formas de trabalho nas instituições de ensino são profundamente afetados.

No Curso de Pedagogia na modalidade a distância da CEAD1/UDESC fica evidenciado em vários de seus documentos legais que foram conferidas ao tutor responsabilidades de acompanhamento e desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, destacados no conjunto de atividades que lhe eram atribuídas. A função do tutor é definida no Manual do Tutor da UDESC conforme segue:

(...) um dos responsáveis pela concretização da comunicação bidirecional (de dupla via). O tutor, como você terá a oportunidade de constatar, temo papel destacado no processo de ensino-aprendizagem em cursos oferecidos na modalidade a distância. Seu papel nem sempre será fácil, tendo em vista a influencia que traz do ensino presencial, enquanto professor ministrante de aulas. Por outro, lado a historia educacional sempre nos fez crer que a aprendizagem só acontece em sala de aula de alguém se dispuser a nos explicar os conteúdos a serem apreendidos. E assim, como os alunos, historicamente, tornamo-nos dependentes de um professor que nos ensinasse aqueles conteúdos que “necessitávamos” aprender. (CECHINEL, 2000, p. 9)

Sendo assim, fica enfatizado que um dos pontos-chave da proposta política pedagógica do curso foi o de reconhecer o tutor presencial como sujeito de uma equipe, participe de um projeto político pedagógico, a partir das práticas vividas, das ressonâncias das falas de colegas e acadêmicas, atentando para o caminho percorrido, avaliando a trajetória, pesquisando, indagando e provocando a reflexão. A participação do tutor presencial foi considerada indispensável em todo o processo de construção do curso: no planejamento, desenvolvimento e avaliação do mesmo (CECHINEL, 2000). O objetivo então, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, era desenvolver um trabalho articulado entre professores das disciplinas e os tutores presenciais para acompanhar o estudante durante seus estudos, ancorado na concepção de aprendizagem histórico-cultural, apresentada anteriormente.

Os tutores presenciais, especificamente, foram inicialmente convidados, e posteriormente devidamente selecionados e contratados como professores durante no máximo quatro anos exclusivamente para esse trabalho, além de serem todos graduados na área da educação, preferencialmente em Pedagogia. Conforme Cechinel (2000, p. 27),

a incorporação dos professores-tutores ao sistema organizativo da UDESC para o desenvolvimento da educação a distância representa a existência de uma nova figura na docência universitária, que, por suas características específicas, não é contemplada nas universidades presenciais.

Essa incorporação dos tutores ao sistema organizativo da UDESC contratados como professores mesmo que exclusivamente o desenvolvimento do curso de Pedagogia a distância,

na especialidade de Educação a Distância - Sistema tutorial aplicado a conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, e históricos educacionais, denota a preocupação com o seu papel pedagógico fundamental, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso do aluno: como esse estudava, que dificuldades apresentava, quando buscava orientação, seu relacionamento com outros alunos para estudar, seus hábitos de estudo referentes à consulta bibliográfica de apoio, à realização das tarefas e exercícios propostos, sua postura como sujeito que participa da construção do currículo do curso, sua capacidade de relacionar teoria e prática, as trocas estabelecidas.

O tutor presencial buscava, neste processo de acompanhamento, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de aprendizagem. Também era de responsabilidade do tutor presencial o registro de todo o processo de acompanhamento de cada um dos alunos que compunha a turma no máximo de quarenta alunos, além da participação no processo de avaliação da aprendizagem desses alunos e do curso.

Após o processo seletivo de escolha desses profissionais, definidos como tutores presenciais tornando-se professores colaboradores¹² na UDESC em regime de 20 h/a semanais, os mesmos passavam por uma formação inicial específica em EaD e tutoria, antes de assumirem suas funções com uma turma de 40 alunos em média. O Manual do Tutor, já citado nos parágrafos anteriores, elaborado como instrumento orientador dos tutores presenciais era explorado pedagogicamente onde se destaca:

(...) seções distintas, cujo conteúdo define o que é “tutoria”, prescreve as funções e tarefas do “tutor” e registra importantes considerações sobre a melhor forma de desenvolver a atividade de tutoria com competência, responsabilidade e dedicação. Todas essas orientações, no entanto, precisam encontrar, em sua leitura, um importante ingrediente, talvez o segredo do sucesso de todo o nosso trabalho: boa vontade para empreender uma caminhada enriquecedora, capaz de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, tão diferenciado quanto importante, a que se propõe o nosso curso.” (CECHINEL, 2000, p. 7)

No referido Manual estão evidenciadas as concepções de tutoria e de aprendizagem, adotadas pelo curso da UDESC, as funções e tarefas do tutor presencial como facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador, avaliador bem como funções administrativas, indicadores da forma como seriam desenvolvidas essas funções básicas, a situação legal dos tutores presenciais na instituição e modelos de relatórios e requerimentos em anexo, cuja responsabilidade de preenchimento eram desses profissionais. Além do

¹² Falar sobre forma de contratação – ver resolução

referido Manual, direcionado aos tutores presenciais, também era socializado o Manual do Aluno, que continha orientações sobre a modalidade a distância, bem como sugeria formas de estudo autônomo, as implicações do processo de ensino e aprendizagem a distância, o funcionamento do curso e as informações acadêmico administrativas sobre o Curso de Pedagogia nessa modalidade.

A cada disciplina oferecida aos alunos, era realizada uma nova formação teórico-pedagógica organizada pelos professores da mesma, aos tutores presenciais, integrando conteúdos disciplinares contidos nos Cadernos Pedagógicos, as metodologias em EaD, a utilização prática das ferramentas disponíveis no ambiente virtual, a análise crítica sobre sua prática e as definições de metodologias e recursos a serem adotados em cada disciplina. Com a proposta de qualificar o trabalho dos tutores presenciais e de toda equipe pedagógica, também eram promovidos frequentemente cursos, seminários e eventos afins, destinados à formação em serviço, “visando ao bom exercício tutorial ao longo dos quatro anos do Curso de Pedagogia” conforme explicita Cechinel (2000, p.10).

À medida que o curso era desenvolvido, foram realizados encontros de formação continuada para a equipe docente, nela incluídas os tutores presenciais, objetivando a qualificação de suas funções na modalidade a distância. Esses encontros aconteciam no mínimo em dois momentos durante o ano e visavam discutir assuntos referentes à teoria pedagógica que sustentava o curso, bem como aspectos teórico metodológicos referentes à EaD e ao sistema tutorial, com momentos voltados para a capacitação do uso dos recursos tecnológicos. Além dos encontros semestrais, com a coordenação geral, os tutores presenciais mantinham contatos constantes com os supervisores de sua região e assim, aliados à experiência pessoal de cada um, exerciam o seu trabalho junto aos estudantes de seu grupo.

Dava-se um processo contínuo de formação docente a partir de temas educacionais, num sentido muito mais amplo do que a simples transmissão de conhecimentos ou experiências profissionais, englobando uma gama de conhecimentos filosóficos, políticos e éticos, questão fundamental sobre a qual as instituições educacionais e seu corpo docente podem e devem buscar vivenciar, já que há de se estar constantemente em processo de reflexão, visto que educar é ato consciente e intencional que ultrapassa a etapa do instruir. Somente os profissionais da educação que buscam conhecer intensamente o processo de ensino e de aprendizagem, poderão modificar e aperfeiçoar a sua prática, “seja do ponto de vista de suas etapas, seja das funções requeridas no ato de aprender.” (SILVEIRA, 1988, p. 38). Por isso, um dos maiores desafios das instituições que desenvolviam a modalidade EaD

nesse período de implantação era o da qualificação da ação docente, investindo-se na sua formação teórica e didático pedagógica de forma atualizada, sólida e flexível objetivando a transformação de sua *práxis* a partir do entendimento da proposta pedagógica dos cursos, para assim poderem melhorar, inovar e aprofundar o projeto em andamento. Quanto a esse aspecto, Esteban (2002, p.95), afirma que

(...) o contexto atual exige que os professores e professoras desenvolvam novas competências, se tornando bons professores e professoras desde perspectivas diferentes as assinaladas pelos modelos tecnicistas. A nova perspectiva sublinha a interação, a interlocução e a reflexão como elementos-chave do processo de ensino/aprendizagem dentro de uma perspectiva ampla que incorpore a heterogeneidade, circunscrita à perspectiva de configuração das relações sociais da nova qualidade. Esta nova ótica, que tem na relação dialógica seu eixo de sustentação, adquire sentido por seu vínculo e compromisso com os setores sociais excluídos.

Trata-se, portanto de uma formação na *práxis*, que associa situações de formação e de trabalho por meio de um exercício reflexivo rigoroso, com o intuito de provocar o movimento dos contrários, no qual, como explana Marx (1979), para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese que também será negada. Tal formação não é simples, especialmente quando se trata de formação contínua de professores voltada para sua atuação em novos espaços, tempos e culturas nela inseridas a EaD, a qual tem como norte as mudanças nas concepções, nos valores, nas crenças e nas práticas, que objetivam possibilitar ao aluno e ao próprio professor um mergulho na nova cultura, reestruturando o pensamento de acordo com os novos modos de expressá-lo, interagindo, construindo conhecimento, trabalhando em colaboração e reorganizando o próprio tempo numa perspectiva emancipatória.

Os estudos sobre processos de mudança na educação, que envolvem o fazer, o pensar e o refazer com o outro são potencializados quando se cria uma “cultura de trabalho colaborativo”. A colaboração é, então, concebida como trabalho em co-autoria cujo processo se desenvolve na interação, na reflexão e na produção conjunta, com a possibilidade de participação de todos nas discussões sobre as próprias concepções, valores, crenças, significados, sentimentos, conflitos, questionamentos e discordâncias que alicerçam suas experiências e que, segundo Duranti (*apud* Celani et al, 2003, p. 28), levam a resultados qualitativamente diferentes da soma das partes. E isso é fundamental quando se trata das significações para o papel do tutor.

A análise dos caminhos epistemológicos percorridos pelos professores e tutores em seu processo de formação e o desenvolvimento de produções e registros de sua prática, o

reconhecimento das descrições, justificativas e explicações sobre as próprias experiências, possibilita colocar em discussão os possíveis conflitos, contradições ou interpretações equivocadas, levando-os a problematizá-los, refletir criticamente sobre eles e negociar novos significados. Todos esses estudos evidenciam a busca de congruência no processo de transformação da equipe docente e de gestão de um curso, que juntos mergulham em um processo reflexivo de formação contextualizada em que todos aprendem a fazer fazendo, o que traz contribuições efetivas aos novos cenários de formação e de pesquisa.

Assim, a EaD na perspectiva de apoiar mudanças concretas no paradigma educacional hegemônico, parte da exigência de uma nova concepção de ensino, de formação e de docência, até então desvelada apenas sob o manto da didática no espaço presencial da sala de aula. Novas posturas pedagógicas e metodológicas são exigidas para responder ao atual conjunto de conhecimentos exigidos pelas transformações do mundo contemporâneo. Novos e muitos também são os sujeitos que compõem a docência em EaD, chamada hoje a desenvolver múltiplas funções. Nesse espaço de múltiplos desafios para a docência, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC conclamou os tutores presenciais a desenvolverem um trabalho colaborativo, articulado com os professores das disciplinas, pelo menos em seus documentos legais.

Em seus estudos sobre a teoria e prática tutorial nessa modalidade, Martins (2003, p.7) ressalta a importância desse profissional na educação, nestes termos:

para que a educação a distância possa potencializar os conhecimentos, é imprescindível a presença de um novo profissional que possa atuar em EAD - o professor-tutor (...). No sistema de EAD, o tutor tem um papel fundamental, pois é por intermédio dele que se garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema e se viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e a consecução dos objetivos propostos. Cada instituição que desenvolve este processo de educação busca construir seu modelo tutorial visando ao atendimento das especificidades locais regionais, incorporando nos programas e cursos, como complemento às novas tecnologias.

Essa questão traz à tona novamente a discussão sobre as concepções existentes sobre o trabalho dos tutores. Retomando caminhada realizada, é importante lembrar que, percorrendo parte da literatura disponível, são encontrados diversos olhares sobre o ofício do tutor, como por exemplo, o de fazer a ligação entre a instituição e o aluno, acompanhando o processo para enriquecê-lo (GUTIERREZ; PRIETO, 1994), ou assumindo a responsabilidade de mediar todo o desenvolvimento do curso, respondendo dúvidas sobre o conteúdo, gerenciando a participação dos estudantes nos *chats*, estimulando-os a cumprir suas tarefas e

avaliando a participação de cada um (GONZALEZ, 2005). Pretti (1996, p.45) por sua vez considera:

O tutor constitui um elemento dinâmico e essencial no processo ensino aprendizagem, oferecendo aos estudantes os suportes cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivo e social para que estes apresentem um desempenho satisfatório ao longo do curso. Deverá, pois, ter participação ativa em todo o processo. Por isso, é importante que se estabeleça uma vinculação dialógica e um trabalho de parceria entre o tutor, o professor/especialista e a equipe pedagógica.

A definição destacada pelo autor comporta os saberes docentes pertinentes a uma ação de estabelecimento de relações mediadoras, apoiada em uma base dialógica, assim como também a interface do tutor com os outros profissionais que atuam no desenvolvimento do projeto do curso, sem perder a instância do que se deseja alcançar, que é a experiência exitosa do estudante. Essa abordagem emerge na proposta da UDESC cuja tutoria presencial era desenvolvida nos núcleos de atendimento localizados nos municípios envolvidos, sendo que nos respectivos núcleos as atividades presenciais eram organizadas e realizadas de duas formas: encontros dos professores das disciplinas com os alunos e encontros com tutores ambos presencialmente. Os encontros presenciais dos professores das disciplinas com os alunos aconteciam mensalmente, conforme descreve Losso (2002, p. 8):

Os encontros presenciais com o professor da disciplina acontecem quase ao final do estudo de cada disciplina nos núcleos locais dos municípios. Nesses encontros, os professores trabalham a partir das dúvidas dos alunos, situam os conteúdos da sua disciplina e descrevem um panorama geral da mesma, ressaltando os aspectos fundamentais dos conteúdos trabalhados durante os estudos. Nestas oportunidades, também são feitas avaliações do processo de ensino-aprendizagem e da própria qualidade destes encontros.

Por sua vez, os encontros dos tutores presenciais com os alunos eram compostos por no mínimo dois encontros semanais nos núcleos, e a proposta de trabalho consistia em realizar orientações, acompanhamento e avaliação de suas atividades. Losso (2002, p. 9) explicita que

(...) os encontros presenciais com os professores-tutores acontecem semanalmente nos seus núcleos municipais. Esses encontros tutoriais podem se dar de forma individual ou coletiva. A primeira tem a função de oferecer suporte individual, necessário para que o aluno possa atingir seus objetivos de aprendizagem, dirimir dúvidas sobre os conteúdos e as atividades dos Cadernos Pedagógicos, estudos complementares e, principalmente, obter as orientações quanto às dificuldades relativas à sistemática dos trabalhos da disciplina, enfim, ao processo de estudo e aprendizagem. Já a segunda, oferece um ambiente de interação e socialização das dificuldades e avanços, onde todos colaboram e interagem tornando a aprendizagem mais significativa. Nesta oportunidade, se privilegia a troca de experiências didáticas

do grupo; as explicações complementares para o aprofundamento necessários dos conteúdos estudados; o desenvolvimento de novas orientações para a continuidade dos estudos e, sobretudo, a avaliação reflexiva das atividades realizadas.

Os encontros, conforme Cechinel (2000, p. 12) eram mantidos

(...) sob a responsabilidade do tutor, o qual, no desempenho de suas funções, tendo como fundamento de sua ação a concepção histórico-cultural de aprendizagem, enfatizará o processo “aprender a aprender”, o ritmo de aprendizagem, os fundamentos e métodos de conhecimento, buscando sua efetiva apropriação pelos alunos, e não a simples repetição do conteúdo. Dessa maneira, você não será um simples repassador do material didático aos alunos, mas o agente de uma prática educativa que deve possibilitar a auto-aprendizagem.

Portanto, pode-se inferir que essa proposta da interação que o tutor presencial deveria estabelecer com o aluno estava circunscrita à concepção de que o processo de apropriação de conhecimentos não se basearia na ação de mera reprodução das informações a partir da disponibilização excessiva de conteúdos para aferir conseqüentemente se o aluno aprendeu, mas se efetivaria na troca que afasta a tutoria da prática corriqueira, alinhada aos modelos de treinamento, adestramento e instrução programada que se atribuía ao tutor o papel primeiro de acompanhante funcional e tirador de dúvidas. Além disso, a presença da figura do tutor, no Curso de Pedagogia em pauta nos remete à questão de que a formação não se dá somente com base em relações instrumentalmente mediadas, mas também nas relações diretas, nas quais a presença do outro é balizador principal do agir humano.

A autonomia, por exemplo, requerida no ato de aprender, e que ganha destaque na EaD, é, na verdade, a expressão de uma relação entre pessoas, uma relação de igualdade e de respeito que mobiliza a dimensão individual e livre de cada um. A autonomia e auto aprendizagem a que se refere Cechinel (2000, p.12) no Manual do Tutor só pode ser construída socialmente e, nisso, é preciso concordar com Preti (2000, p.129), quando expõe que autonomia não é sinônimo de autodidatismo, pois enquanto este consiste na capacidade de aprender por conta própria, aquela só é construída em processos formativos que demandam contextos sociais e intersubjetividade, que acontece nas várias modalidades de ensino.

Para tanto, é necessário destacar o modelo de EaD praticado na UDESC, e que revela duas características que devem ser ressaltadas: a ênfase no caráter dialógico da construção do conhecimento e a mediação presente no processo pedagógico. A questão em pauta comporta os saberes docentes pertinentes a uma ação mediadora, apoiada em uma base dialógica, assim como também a interface do tutor presencial com os outros profissionais que atuavam na

construção do projeto, sem perder a instância do que se desejava alcançar, ou seja, a experiência exitosa do estudante. Para isso, toda gestão do sistema tutorial é impelido a desenvolver relações de mediação pedagógica significativa, criando-se interações favoráveis à atividade social de apropriação de conhecimentos no contexto da EaD. E mais especificamente reconhecer o tutor presencial como agente articulador de relações dessas mediações para o resgate do princípio epistêmico da ação docente. Nesse contexto o tutor era um dos articuladores do processo de formação, de situações de aprendizagens que objetivassem o desenvolvimento de processos de estruturas mentais complexas.

Sobre a função do tutor de estimular e motivar para o conhecimento, objetivos de muitos programas e cursos de EaD, Losso (2002) afirma que não cabe a esse profissional a tarefa de “motivar” o aluno, pois a motivação é intrínseca ao sujeito. Caso o aluno não assuma uma posição ativa diante do desafio do conhecimento, nenhuma forma de mediação resultará eficaz e produtiva. Ainda para Losso (2009, p. 40), a mediação pedagógica é uma ação intencional, orientada para a promoção de desenvolvimento, visando mudanças visíveis no indivíduo, encorajando-o também a assumir-se como sujeito ativo desse processo:

(...) a categoria mediação extrapola ações docentes e está fortemente imbricada, também, na ação dos alunos, considerados, aqui, não só parte integrante como atuante dos processos educativos, independentemente da modalidade de educação e foco. Ou seja, tendo em vista que a mediação se constitui como uma categoria do real, constitutiva do ser social é impossível limitar sua existência a uma única função social como a do professor, por exemplo. Nem tão pouco conceber as relações de ensino e aprendizagem como harmoniosas, já que tal consideração impediria que a mediação se desenvolvesse numa perspectiva dialética. O próprio caráter dialético dos processos educativos pressupõe novas posturas tanto do professor quanto do aluno. A revisão desses papéis é imanente.

Para alcançar esse efeito, Vilela; Pennino; Maia (2005) apontam alguns caminhos interdependentes e complementares: o fazer compartilhado entre o tutor, o aluno e a autoaprendizagem. Se, por um lado, cabe ao tutor atuar de maneira a propiciar situações de provocação cognitiva, por outro, a autonomia, a crescente capacidade de prescindir da mediação alheia para estudar e pesquisar de forma independente fortalece o aprendizado e dinamiza a comunicação e a troca de informações entre os colegas. Segundo Pretti (1996, p.45),

o tutor constitui um elemento dinâmico e essencial no processo ensino aprendizagem, oferecendo aos estudantes os suportes cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afetivo e social para que estes apresentem um desempenho satisfatório ao longo do curso. Deverá, pois, ter participação ativa em todo o

processo. Por isso importante que se estabeleça uma vinculação dialogal e um trabalho de parceria entre o tutor, o professor/especialista e a equipe pedagógica.

A presença intencional do tutor presencial tende a promover maiores avanços na aprendizagem dos alunos, para os quais isso não ocorreria de forma espontânea. Isso porque, a experiência e o conhecimento desse profissional favorecer o surgimento de conflitos cognitivos e a busca colaborativa de soluções por parte dos alunos afirma Losso (2002). A interação entre tutores presenciais e alunos é fundamental para o desenvolvimento social e pessoal dos envolvidos no processo de construção do conhecimento nesse modelo, pois aponta possibilidades de transformação do contexto social do qual fazem parte, bem como da realidade de cada um. O sistema tutorial baseado nesse entendimento de processo de ensino e de aprendizagem requer também, segundo Oliveira (2006, p.6), a equalização da responsabilidade entre a instituição formadora e o aluno:

(...) o tutor não é apenas o facilitador, o animador, o motivador, mas o sujeito que, segundo Neder (2000), participa dos momentos de preparação e desenvolvimento de um curso, pois colabora na discussão do currículo do Curso, dos materiais didáticos, recebe formação institucional para trabalhar no curso, participa da construção dos instrumentos de avaliação do estudante, avalia o estudante e o curso. Ou seja, está integrado no curso e é co-responsável pelo processo de formação do estudante.

Considerando que a proposta do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC estava contextualizada num período de construção e implantação da EaD no ensino superior em nosso país, Cechinel (2000, p. 9-10) alertava que a tutoria também se colocasse no âmago das mudanças propostas pela incorporação da modalidade dentro de instituições tradicionais, tais como a universidade, pois,

(...) seu papel nem sempre será fácil, tendo em vista a influencia que traz do ensino presencial, enquanto professor ministrante de aulas. Por outro, lado a historia educacional sempre nos fez crer que a aprendizagem só acontece em sala de aula de alguém se dispuser a nos explicar os conteúdos a serem apreendidos. E assim, como os alunos, historicamente, tornamo-nos dependentes de um professor que nos ensinasse aqueles conteúdos que “necessitávamos” aprender. (...) Por se tratar de uma nova modalidade de educação, todos os que com ela se envolvem estão num processo de construção, de aprendizagem continua, o que exige muito esforço, muita dedicação, muito estudo e avaliação durante todo o processo.

Pode-se observar que apesar de passado mais de uma década desde o início do desenvolvimento desse Curso de Pedagogia, o alerta realizado por Cechinel ainda nos leva a destacar sua importância visto que apesar do crescimento da EaD no âmbito do ensino superior no Brasil, faltam pesquisas sobre o papel concreto da tutoria nos processos de

apropriação e mediação do conhecimento. É inegável a importância atribuída ao tutor presencial no desenvolvimento do curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância da UDESC, conforme seus documentos legais norteadores, bem como a concepção o trabalho pedagógico dessa função na abordagem proposta para que também substancie o processo de ensino e de aprendizagem como docência. Mas, como argumenta Andrade (2007, p.33) “o lócus onde se manifesta a construção da identidade tutor encontra-se nas interfaces entre conceito e *práxis*, indivíduo e sujeito coletivo, na ação singular e plural em construção na própria dinâmica do processo ensino-aprendizagem.” Tal identidade, constituída por significações legitimadas através do exercício da tutoria, confere a importância a ser dada ao educador que atua nessa função específica, de acordo com as propostas hoje existentes.

Podemos considerar então, que apesar de explicitadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, as concepções sobre tutoria presencial e suas funções a partir dessas concepções e atuações dos profissionais envolvidos nesse projeto de formação de professores em EaD, sua concretude nos permitiu identificar as representações e formas de compreensão sobre as significações da tutoria em EaD, durante a constituição e reconstituição da ação docente desses sujeitos, mais especificamente do tutor presencial, podemos identificar diferentes dimensões de seu trabalho pedagógico: o que está proposto no projeto e compreendido pela equipe pedagógica do curso, o discurso sobre si mesmo e sobre sua ação e o que os outros - equipe pedagógica e alunos - entendem e reconhecem em sua ação sempre na sua compreensão. Como bem asseveram Barbosa e Nunes (2009) a complexidade do trabalho na EaD perpassa, entre outros fatores, o envolvimento de profissionais com visões de mundo, educação, culturas de trabalho diferenciadas e culturas de formação enraizadas na educação presencial. A dinâmica dialética e dialógica, as ações tutoriais e seus significados podem ser revelados, afirmados e reafirmados num processo constante de ressignificação, se estudados documentos produzidos pelos próprios sujeitos que atuaram nessa função. A partir de um recorte mais pontual, buscar-se-á então indícios de produções de sentido desse tutor presencial no Curso de Pedagogia na modalidade a distância, desenvolvido inicialmente pela Coordenadoria a Distância posteriormente pelo Centro de Educação a Distância da UDESC, entre os anos de 2000 a 2004, a partir de documentos produzidos pelos próprios profissionais atuantes na área, tornando-se a pesquisa uma ação relevante nesse processo de constituição de significados e produções de sentido da tutoria. A seguir, os caminhos trilhados nessa busca de significados.

4 CAMINHOS TRILHADOS: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

4.1 As concepções teóricas e matrizes epistêmicas norteadoras

A pretensão de concretizar uma investigação sobre a temática das significações ao ser tutor presencial em curso de graduação na modalidade a distância estabelece vários desafios: identificar e compreender os sentidos que as pessoas atribuem ao fenômeno social pesquisado e às questões em foco na pesquisa, revelando o universo simbólico pertinente e seu entendimento, bem como buscar apreender o dinamismo interno das situações investigadas, exercendo o papel objetivo de investigador para assimilar a realidade em estudo. Para tanto, como explicitam Borges e Dalbiero (2007), na produção do conhecimento científico faz-se necessário utilizar métodos e técnicas eficazes para se atingir os objetivos da pesquisa. E para a escolha de métodos e técnicas, é de suma importância desvelar inicialmente qual a orientação de concepções teóricas e matrizes epistêmicas norteadoras do que se convencionou chamar de fazer ciência. É importante destacar que a história do conhecimento não é algo que possa ser descrito como uma trajetória linear, que dimensiona a relação ser-mundo pela evolução gradual de acúmulo progressivo de saberes. Assim, a constituição de novos paradigmas científicos tem passado por transformações permeadas por rupturas e irregularidades, sob novas perspectivas, novas opções teóricas objetivando o desejo de redimensionar o referido objeto de estudo.

Tais questões imbricam-se na problemática dos dilemas da produção científica na sociedade do conhecimento, na expressão das tendências epistemológicas que permeiam a ciência refletem-se na formação do pesquisador e em sua prática condicionada por esses determinantes. Isso implica apreender quais paradigmas sobre o conhecimento científico e filosófico preponderaram, pois esse entendimento é fundamental para a formação do pesquisador e sua prática de pesquisa, tendo em vista o que norteará o modo de compreender a relação do sujeito cognoscente com o mundo real e o conhecimento decorrente desse processo. Entendo ser imprescindível alcançar a compreensão ontológica e epistemológica do caminho a ser tomado ao operacionalizar essa pesquisa inserida no processo histórico, político, social e cultural – complexos acontecimentos da vida material humana. Dessa busca de compreensão decorre o exercício intelectual de descortinar teorias que buscam investigar e descobrir o sentido das coisas, sua lógica interna e suas implicações na atividade científica. A apropriação desse arcabouço teórico subsidia a discussão ou confrontação de diferentes

posições ontológicas e epistemológicas e suas repercussões na produção do conhecimento, que exige a presença da crítica para viabilizar um debate esclarecido e fundamentado sobre os problemas intrínsecos a todas as concepções de ciências. Ao identificar a problemática a ser descortinada, foi imprescindível conceber como pesquisadora que toda e qualquer prática humana, inclusive a produção das ciências, pressupõe uma concepção de mundo, de ciência, de questões relacionadas ao conhecimento, ao ser e à realidade social.

Entendendo que a orientação epistemológica do pesquisador tem como objetivo a apreensão do conhecimento em seu movimento. Com Santos (2006) dialogo para definir a questão do paradigma como “um modo de olhar” e “um modo de ser olhado”, descrevendo o conjunto das crenças, experiências e valores que influenciam o modo de perceber o real e de reagir a essa percepção. Entendendo paradigma como um sistema de representação do mundo, que foi tecendo e tece rupturas e transformações ao longo da história da produção humana. Nesse contexto, também entendo que a ciência não se caracteriza por um progresso linear ascendente, marcado pela superação de modelos explicativos, por outros “considerados” mais verdadeiros. Mas sim entendendo na perspectiva de que todo saber se constrói articulado a uma visão de mundo, ou seja, um determinado saber está vinculado de maneira complexa a uma ontologia, a uma compreensão de realidade, como um pano de fundo que lhe confere sentido. Marx e Engels (1998, p.18-19) argumentam que a atitude dos indivíduos diante do conhecimento está sempre condicionada ontologicamente, e assim postulam:

As representações aceitas por estes indivíduos são ideias quer sobre as suas relações com a natureza, quer sobre as relações que estabelecem entre si ou quer sobre sua própria natureza. É evidente que, em todos estes casos, tais representações constituem expressão consciente – real ou imaginária – das suas relações e atividades reais, da sua produção, do seu comércio, do seu (organização) comportamento político e social. (...) Se a expressão consciente das condições de vida reais desses indivíduos é imaginária, se nas suas representações consideram a realidade invertida, esse fenômeno é ainda uma consequência do seu modo de atividade material limitado e das relações sociais deficientes que dele resultam.

A partir desse posicionamento, o eixo norteador que fundamentou e fundamenta essa pesquisa é a concepção de que a produção do conhecimento humano é permeada por sua gênese, por seus procedimentos de análise e suas manifestações contraditórias, definidas por embates constantes e antagônicos, na estrutura social. Dessa forma, adoto o enfoque sócio histórico para subsidiar essa pesquisa, visto que essa perspectiva, conforme Freitas (2002.p.22) “permite perceber seus sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade

social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos”. Nessa direção, encontro em Santos (2006) uma nova atitude científica, que ao afastar-se do paradigma moderno, nascido da revolução científica, iniciada no Século XVI, anuncia a perda de confiança no antigo modelo epistemológico e societal, uma vez que o mesmo vem dando mostras de crise e exaustão. Além disso, estamos vivendo um momento de transição paradigmática em que está em curso uma reconceitualização das condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico social. Suas consequências frente à análise de uma realidade concreta são os desafios contemporâneos do fazer ciência caracterizada pela busca de novos caminhos. Milan (2006, p. 4), esclarece:

A nova atitude científica abandona, ainda, o determinismo científico, em sua vertente mecanicista e simplificadora, permanecendo aberta às novas concepções marcadas pelas condições sociais, pelos contextos culturais e pelos modelos organizacionais que promovem as possibilidades da sociologia da ciência; em outras palavras, está em curso uma reconceitualização das condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico social.

Ademais, Santos (2006) em suas reflexões sobre essa transição paradigmática, fundamenta o paradigma emergente como dupla ruptura epistemológica, em que há o movimento de passagem do senso comum para o conhecimento científico e, concomitantemente, um salto qualitativo do conhecimento científico para o senso comum, caracterizado pela emancipação. Trata-se de um paradigma que busca a superação da fragmentação das ciências e de seus efeitos para o homem e a sociedade, conforme a seguir aponta Oliveira (2003, p.28-29):

Na óptica do paradigma emergente, entendido como dupla ruptura, as fronteiras dos saberes estão cada vez mais se alargando e se integrando com outros saberes, formando uma grande rede de conhecimentos baseada nas relações e interconexões das situações concretas, numa visão de conjunto. (...) o processo de construção, desconstrução ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada (...). Nessa perspectiva de rede, a energia da conectividade pode contribuir para a emergência de novas relações e sentimentos – interdependência, parceria, flexibilidade, tolerância, diversidade, solidariedade (...)

Isto posto, é de fundamental importância a instrumentalização para o conhecimento da realidade, mais especificamente, nesse caso, a realidade educacional. Para tanto, o materialismo histórico-dialético descrito por Triviños (1987) caracterizado pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade é pressuposto basilar nessa pesquisa, na medida em que é “dialético na evolução das ideias

baseadas na interpretação dialética do mundo e histórico na evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.” (TRIVIÑOS, 1987, p.51)

O princípio da contradição, contido nessa lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Nesse caminho, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade com o objetivo de alcançar uma compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto da pesquisa, isso entendido como síntese de múltiplas determinações. Nesse contexto, segundo Triviños (1987) a dialética permite e exige o movimento do pensamento e a materialidade histórica conduz à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas durante os séculos da existência da humanidade. Considerando que os seres humanos se caracterizam por um permanente *vir a ser*, constituindo-se ao mesmo tempo sujeitos e objetos da história, entendo que a relação entre eles não está dada, mas está sendo construída material, histórica e humanamente.

Assim, minha preocupação como pesquisadora foi trabalhar com métodos que subsidiassem o estudo do sujeito como unidade corpo e mente, ser biológico e ser social ao mesmo tempo e destacadamente participante ativo do processo histórico. Como fundamento, entendo que a pluralidade de trajetórias e de modos de vida caracteriza a produção do conhecimento não como algo estático e linear, mas sim entrelaçado nas diferentes abordagens do conhecimento, ao mesmo tempo processo e produto. Essa abordagem enfatiza a compreensão dos fatos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. Articuladas com esses fundamentos estão as concepções sobre visão de mundo, de conhecimento, de realidade social, de sujeito e conseqüentemente de pesquisa. A postura de investigação que vivenciei está permeada pela concepção que esta realidade é dinâmica e dialógica, caracterizada pelo movimento e pela transformação, através da interação dialética de suas contradições, questionando visões estabelecidas e trazendo outros elementos para a discussão. De acordo com Ens (2008, p. 7),

no ato de pesquisar está a possibilidade do desenvolvimento do processo de construção do conhecimento emancipatório de que fala Boaventura de Souza Santos (1991). A este processo integra-se o desenvolvimento do *habitus* científico, necessário ao ato de pesquisar, que para Bourdieu (2001), se dá pela instauração de atitudes que considerem a pesquisa como atividade racional e científica sujeita a riscos, hesitações e renúncias. Atitudes de problematização, questionamento e transformação de objetos insignificantes em científicos capaz de promover a interação teoria/prática e de provocar rupturas com o senso comum.

Amparada por esse arcabouço de concepções nas quais essa pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, em Teixeira (2005) encontro este fundamento basilar:

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa. (p. 140).

Triviños (1987, p.130) é outro autor que assim destaca a importância desse tipo de pesquisa no sentido de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais:

(...) a pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana (...).

O recorte a que me propus pesquisar refere-se ao papel do ser humano, no caso em tela, o tutor presencial como sujeito ativo que observa, conecta-se no contexto onde está inserido, utilizando sua capacidade de raciocínio e de interpretação para produzir conhecimentos, no caso em estudo registrando esses conhecimentos em relatórios. Nessa premissa, as relações entre sujeito e objeto, observador e objeto observado, pesquisador e objeto pesquisado, inscritos em um contexto social, político, econômico e cultural, operam numa interdependência e dimensão extremamente complexa. Santos (2006, p.26) argumenta que “(...) a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer. A distinção perde seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*.”

Nessa linha de pensamento, entendo que é nas significações dadas à trajetória de vida profissional de professores que atuaram como tutores presenciais, cujas compreensões individuais e coletivas sobre o significado de ser tutor presencial foram sendo desenhadas e redesenhadas por seus atores/atores, a partir dos espaços em que atuaram e nos papéis que assumiram no processo pedagógico em curso, nas suas estratégias pessoais de atuação e que se caracteriza o foco principal da pesquisa. Essa trajetória plena de conhecimentos produzidos culturalmente foi marcadamente situada num dado contexto sócio histórico e cultural, já registrado anteriormente neste trabalho permeado por silenciamentos e estranhamentos, afrontamentos e contradições, desequilíbrios e tensões, e essas diferenças foram sendo amortizadas, limites foram sendo deslocados, sentidos foram sendo ressignificados, num

movimento dialético e dialógico. E nesse movimento a *práxis* é concretizada e concebida como o conjunto de relações de produção e trabalho que constituem e são constituídos pela estrutura social e pela ação transformadora que a humanidade exerce sobre elas. Busco em Triviños (1987, p.52) mais um esclarecimento sobre essa questão, quando, ao explicitar as ideias básicas do materialismo histórico, afirma que:

As relações de produção não podem estar separadas das forças de produção. Podem ser de relações mútuas de cooperação, de submissão ou de um tipo de relações que significam transição entre as formas assinaladas. São os vínculos que se estabelecem entre os homens.

Para conhecer, analisar e elaborar sínteses sobre o objeto de pesquisa, os instrumentos metodológicos foram direcionados para a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento e o paradigma que me guia como pesquisadora. Goldenberg (2001, p.14) sintetiza o papel desses elementos afirmando que “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar.” Nessa perspectiva, o processo de coleta de dados foi fundamentado na análise de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, requerendo “uma análise mais cuidadosa visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.70).

Cellard (2008, p. 95) destaca a importância de documentos escritos como fonte de pesquisa, considerando que

(...) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Os documentos analisados nessa pesquisa, que totalizam 15 relatórios elaborados pelos tutores presenciais, referem-se ao *Projeto Contando História do Curso de Pedagogia a distância da CEAD/UDESC*.

4.2 A origem dos documentos pesquisados

O *Projeto Contando História do Curso de Pedagogia a distância da CEAD/UDESC*, em sua primeira etapa, proposto pela equipe pedagógica da CEAD1 à época, abrangeu o

registro escrito de experiências dos tutores presenciais atuantes entre os anos de 2000 a 2004. Com a justificativa de promover o registro das concepções, possibilidades e limitações circunscritas nas práticas desenvolvidas pelos tutores presenciais e questões relativas ao seu entorno, o *Projeto Contando História* também incentivou o reconhecimento das experiências vivenciadas pelos tutores presenciais na modalidade EaD, ao longo do desenvolvimento do curso, como constituintes da construção de um processo histórico.

Resgatar a história dos núcleos e equipes da CEAD1/UDESC, visando a compreensão e a transformação do processo histórico do curso e a análise das diferentes práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos no processo do referido curso, visando a reflexão crítica e criativa das mesmas, foram os objetivos elencados na propositiva organizada pela Coordenação Geral da CEAD1, conforme registro na proposta de elaboração dos relatórios (anexo 1). Essa propositiva estratégica vem ao encontro da seguinte afirmação de Santos (2006, p.54) que “a aprendizagem da fala é, ao mesmo tempo a ordenação de pensamento, a escrita a sua ordenação.”

A partir dessa proposta, os registros produzidos caracterizaram-se em produções individuais ou coletivas devido às diferentes quantidades de tutores presenciais e de turmas do Curso de Pedagogia na modalidade a distância distribuídas em núcleos, em diversos municípios de Santa Catarina. E dos vários relatórios elaborados pelos tutores do Curso de Pedagogia no ano de 2002, 15 documentos foram encontrados e resgatados no CEAD2 no ano de 2010, constituindo-se como fontes de produção de memórias do trabalho tutorial presencial realizado na UDESC e como fonte de análise desta pesquisa.

Os relatórios analisados foram organizados pelos tutores a partir da sugestão de pontos sugeridos pela Coordenação Geral da CEAD1, como:...

Porém, a partir das concepções singulares de seus autores, cada relatório foi organizado diferentemente em tópicos, sendo adicionadas em alguns fotos de encontros presenciais dos tutores com os alunos e de encontros presenciais com os professores das disciplinas. Também foram anexadas em alguns relatórios produções dos alunos do Curso de Pedagogia a Distância como textos, paródias, poesias referentes aos conteúdos estudados; projetos de trabalho desenvolvidos nas escolas em que os professores alunos trabalhavam; autoavaliação e depoimentos sobre o Curso e o desempenho dos tutores e folders com informações dos municípios onde os núcleos estavam sediados.

Dessa forma, os relatórios produzidos caracterizam-se por diferentes números de páginas e anexos, mas aproximam-se no conteúdo abordado ao destacarem como ponto central dos registros as ações e concepções dos tutores presenciais na modalidade a distância.

4.3 Caracterizando e localizando os sujeitos da pesquisa

Conforme já exposto, os 15 documentos que compõem o *corpus* da pesquisa foram elaborados no ano de 2002 pelos tutores presenciais que atuaram no Curso de Pedagogia na modalidade a distância entre os anos de 2000 a 2004. Esses sujeitos autores, totalizando trinta e quatro tutores presenciais, elaboraram seus registros em grupo ou de forma individualizada em função do número de turmas existentes no núcleo onde desenvolviam o trabalho de tutoria. Sendo assim, dez documentos foram elaborados individualmente e o restante produzidos em grupos compostos por até sete tutores presenciais, salientando-se a exceção de duas professoras-tutoras presenciais pertencentes a um mesmo núcleo, que optaram por realizar seus registros individualmente, conforme esclarece a tabela abaixo por mim organizada. Nessa tabela, bem como na análise e interpretação dos dados da pesquisa, os relatórios estão representados pela letra R, diferenciados pelos números que os acompanham, em relação direta com os diferentes núcleos de atendimento onde os tutores presenciais atuavam que estão representados pela letra N, também diferenciados pelos números que os acompanham. Outra informação constante na tabela refere-se à quantidade de tutores presenciais participantes da elaboração dos relatórios em cada núcleo:

Tabela 1 Relação dos relatórios, núcleos e seus participantes

Denominação dos relatórios	Denominação dos núcleos	Quantidade de participantes	
R1	N1	1	
R2	N2	1	
R3	N3	5	
R4	N4	1	
R5	N5	7	
R6	N6	1	
R7	N7	1	
R8	N7	1	
R9	N9	1	
R10	N10	4	
R11	N11	1	
R12	N12	2	
R13	N13	3	
R14	N14	1	
R15	N15	1	
Total	15 relatórios	15 núcleos	34

Fonte: Tomaz, Maria Helena, 2012.

Uma característica evidenciada como comum aos tutores presenciais, autores dos registros analisados, foi a sua formação acadêmica em Pedagogia, critério utilizado na seleção, à época, para o exercício da tutoria presencial no Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Outro atributo comum, apreendido nos documentos pesquisados que compõem a amostra da investigação, refere-se à localização dos municípios que sediaram os núcleos, todos situados nas regiões meio oeste e oeste do Estado de Santa Catarina.

4.4 Desenvolvimento da Análise de Conteúdo

A constituição de novos paradigmas científicos impõe outras dinâmicas também à análise dos dados das pesquisas científicas. De modo geral, as transformações sucessivas pelas quais têm passado a ciência evidenciam irregularidades e também rupturas, sobretudo no que tange às ciências sociais, que exigem revisitar nossas abordagens metodológicas. Nessa lógica se insere a Análise de Conteúdo, a qual cada vez mais conquista legitimidade nas pesquisas qualitativas.

Desse modo, na etapa de análise de dados dos documentos pesquisados objetivei via Análise de Conteúdo, atribuir significados a respeito do objeto de investigação, sendo a interpretação o eixo para a tessitura das tramas e das compreensões acerca dos resultados. Nesse processo, busquei a explicitação das “falas” que se constituíram em registros escritos dos sujeitos da pesquisa de onde foram extraídas as interlocuções sobre os significados de ser tutor presencial, fazendo-se as inferências necessárias para evidenciar as categorias de análise. Para tanto, no tratamento de dados da pesquisa tomei Bardin (2008) como referência principal, apoiando-me na sua proposta de Análise de Conteúdo, cuja explicitação técnica de pesquisa se constitui em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens. (BARDIN, 2008, p.38)

A finalidade dessa metodologia foi permitir que se sobressaíssem dos documentos analisados suas grandes linhas, suas principais regularidades e suas contradições, fornecendo indicadores úteis aos objetivos desta pesquisa. Assim, as três grandes etapas assinaladas por Bardin (2008) foram básicas nesta etapa vivida: a pré-análise, a descrição analítica com

exploração do material e a interpretação referencial com o tratamento dos resultados. A primeira etapa foi constituída pela organização do *corpus* da investigação, a partir da leitura flutuante dos relatórios produzidos pelos tutores. Os momentos iniciais de leitura flutuante desses documentos foram demorados, mas essenciais para o conhecimento dos textos, e a partir das minhas primeiras impressões que foram sendo delineadas, proporcionando a sistematização das ideias iniciais. Nesse processo, pouco a pouco a leitura se tornou mais precisa. Além das subseqüentes leituras flutuantes, de forma cuidadosa, comecei a extrair os aspectos que despontavam como fortes evidências nos registros de experiências vividas e significadas na tutoria presencial, e fui então delineando formas para o tratamento dessas informações e as estratégias de organização dos dados.

A etapa seguinte foi mais longa e cansativa, quando digitei e cataloguei todos os trechos dos documentos que caracterizavam episódios indicadores de significação de tutoria. Assim, os dados catalogados foram codificados a partir do desmembramento do texto em unidades menores, nas quais fui desvendando os diferentes núcleos de sentido. Essa ação investigatória constituiu-se em elencar as características pertinentes ao conteúdo expresso nos textos que evidenciaram regularidades e contradições ligadas às questões da pesquisa. Esse processo caracterizou-se pela organização das unidades de contexto, composta por parágrafos dos textos produzidos que foram frequentiais, subsidiando de forma mais organizada a transformação dos dados brutos em unidades agregadas de sentido, seguindo um processo de codificação que, segundo Bardin (2008, p.129), é pautado na transformação desses “dados brutos” em uma real representação do conteúdo, por meio de “recorte, agregação e enumeração, proporcionando ao pesquisador uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices”. Dessa forma, a seleção das regras de contagem dos índices e unidades de registro, a classificação e a eleição das categorias foram os passos subsequentes.

A categorização complementou o processo, uma vez que as categorias emergiram da codificação, etapa que a autora sublinha como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2008, p. 117). Essa presente investigação, depois de seguir todos os passos anteriormente descritos para proceder à análise dos dados obtidos, utilizei a categorização semântico-léxica, a fim de delinear suas categorias. Assim, a reflexão sobre o material reunido foi mais aprofundado, sendo orientado

pelo referencial teórico adotado, num processo contínuo de idas e vindas nos documentos analisados. Sobre essa questão, Oliveira et al (2006, p. 5) ainda ressaltam:

toda a análise de conteúdo que se faz de um texto está fundamentada em princípios filosóficos e teóricos que permeiam a estrutura de pensar de um pesquisador. A produção científica está diretamente relacionada às demandas do contexto histórico, assim como às possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento. O conhecimento científico resulta da ação dialógica entre as complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação. Esse conhecimento não pode assim ser dissociado da vida humana e da relação social.

O processo de sistematização de dados se deu a busca do entrelaçamento com o conhecimento científico já produzido, sedimentando a investigação em andamento. May (2004) esclarece que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o conteúdo seja entendido. Para alcançar tal entendimento na análise de dados, recorri também a contribuições de diversos autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias que possuem conhecimentos e informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e por isso de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento. Destarte, elaborei um quadro de referências, em que busquei agrupar sínteses coincidentes e divergentes de ideias expressas pelos tutores presenciais e após essa etapa, esses indicadores fundamentaram as inferências realizadas. Em se tratando da inferência, Bardin (2008, p. 41) enfatiza:

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

Nessa etapa, a inferência promove a intercessão da descrição e características das falas e da interpretação e significação concedida a essas características. Em outras palavras, nesse momento, conforme Bardin (2008, p.43) “(...) não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, (...) mas atingir através de significantes, ou de significados (...), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.” Dialoguei também com Triviños (1987, p. 162) para fundamentar a análise dos dados visto que o autor expõe que “(...) não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”. Em complemento, Bardin (2008) acrescenta que, para proceder ao estudo da representação de um fato deve-se apreender o que está nas entrelinhas, o não dito, é considerar a fala além da veracidade das palavras e das atitudes do interlocutor.

Assim, as inferências realizadas aprofundaram as conexões de ideias e demarcaram as condições de interpretação, dando origem a última etapa da análise dos dados, que exigiu um trabalho bastante denso.

Foi preciso ir além, analisando o social e o individual e a mútua relação e interposição entre ambos, considerando o indivíduo dentro um grupo social, em um contexto de múltiplas facetas e variáveis. Cabe ressaltar que, nesse contexto os dados expressos foram interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, seguindo este entendimento de Teixeira (2005, p.140):

Na pesquisa qualitativa, o social é visto com um mundo de significado passível de investigação, e a linguagem dos atores sociais e suas práticas, as matérias primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa.

Assim, no tratamento dos dados, reflexões contínuas, de caráter metodológico sobre os instrumentos e a forma de análise se fizeram necessárias na busca de uma construção epistêmica coerente que subsidiasse a investigação. Partindo dos dados coletados, emergiram duas grandes categorias referentes às produções de sentidos dos tutores em relação ao “ser tutor presencial”, construídas através do processo de categorização dos registros dos sujeitos que foram as seguintes:

- a superação da inicial indefinição de uma função desconhecida para a significação da tutoria presencial como “elo” potencializador das interações, intimamente ligada à docência;
- a consciência sobre a necessidade de formação contínua alicerçando o entendimento de “ser tutor presencial como sujeito em construção”.

Ao considerar que não é objetivo desta investigação quantificar a ordem nem a frequência que ocorreram as unidades de registro, e sim, compreender as representações dos aspectos estudados, optei por analisar as categorias com base em um encadeamento lógico de pensamento estruturado, partindo dos registros dos sujeitos da pesquisa presentes nos relatórios elaborados. A seguir, emanam as categorias. Com a palavra os tutores presenciais.

5 COM A PALAVRA OS TUTORES PRESENCIAIS

*Pelo menos este deveria ser nosso esforço comum:
abrir o ângulo do olhar para que este possa
abranger novamente todos os seres humanos,
tornando-os de igual direito fruidores das conquistas do
desenvolvimento.*

Goergen (2005)

A presente investigação proporcionou-me a apreensão de alguns significados de “ser tutor presencial” no Curso de Pedagogia a distância, a partir dos registros localizados nos relatórios elaborados pelos próprios tutores presenciais no ano de 2002. Os elementos mais potentes nesses significados perpassam o reconhecimento das fragilidades que acometem o campo educacional e que significativamente interferem no processo de ensino e de aprendizagem, nesse caso mais especificamente na modalidade EaD. Tais fragilidades correspondem à crise de um modelo de educação, estruturado no Século XIX, cujo objetivo era prover os alunos do saber acumulado. Esse saber, concebido num período histórico em que o acesso às informações era ainda restrito, implicava um tempo e um espaço de aprendizagem bastante rígidos. Embora amplamente combatido ao longo do Século XX, esse modelo de educação, difundido nos sistemas educacionais, apesar de discursos renovadores pelos quais vem passando, ainda estruturam os currículos, avaliações e práticas de sala de aula, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Essa constatação é base para as categorias da análise que emanam, dentre elas a que segue.

5.1 – a superação da inicial indefinição de uma função desconhecida para a significação da tutoria presencial como “elo” potencializador das interações, intimamente ligada à docência.

A figura 1 é uma representação esquemática desta categoria:

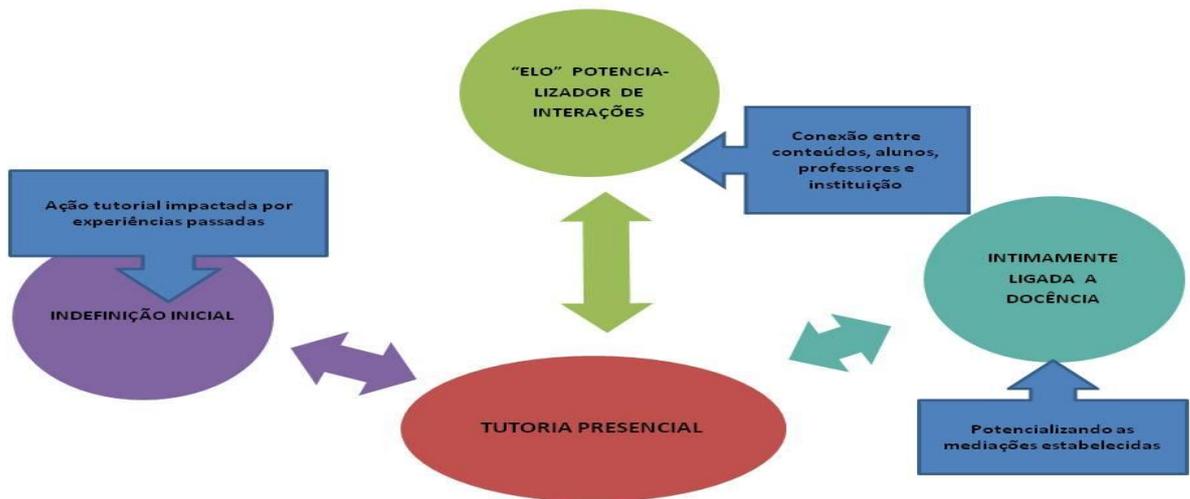


Figura 01 – esquema da categoria

Fonte: TOMAZ, Maria Helena, 2012

Nessa categoria emergiram fortes indícios de que as significações iniciais, realizadas pelos sujeitos atuantes na tutoria presencial se configuraram pela inicial indefinição vivenciada e expressa pelos tutores presenciais, permeadas pelo desconhecimento dessa função e da própria modalidade a distância. Cabe destacar que, a EaD configura-se no país como uma modalidade que apresenta alternativas para as restrições de espaço e tempo; nela se preconiza o respeito ao ritmo e aos estilos de aprendizagem, além de desenvolver a autodisciplina de estudo num processo de ensino e de aprendizagem que não exige a constante presença física do professor. Conseqüentemente, a modalidade a distância traz em seu bojo exigências específicas para a realização de todos seus desafios. Diretamente relacionada a essas exigências, uma das questões centrais refere-se ao papel do professor entendido como entidade coletiva conforme explicita Belloni (2006), que é chamado a desempenhar múltiplas funções, e para muitas delas não se sente seguro ou não foi preparado. Tendo em vista que muitos elementos novos são vivenciados por esse professor, Battisti de Souza; Silveira Sartori; Roesler (2008, p.329) alertam:

(...) o/a professor/a depara-se com situações, em geral, não vivenciadas anteriormente como aluno, pois grande parte se formou no ensino presencial; confronta-se com tempos e espaços organizados de uma forma diferente; estabelece um contato com os alunos sem contar com os olhares e gestos e, em várias situações, sem ter uma reação imediata sobre o que foi apresentado e proposto. Estes elementos implicam em um conjunto de saberes didático pedagógicos “novos”, que, em muitos casos, colocam em xeque encaminhamentos dados para situações presenciais.

Imbricados nesse processo de constituição do professor coletivo, também estão os tutores presenciais. Daí emerge a pergunta: como esses profissionais especificamente entendem e significam seu papel nessa rede de relações que traz em seu cerne exigências específicas, diferenciadas da modalidade presencial, que foi o bojo de seu trabalho pedagógico até então? No Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC, nos anos de 2000 a 2004, época que a EaD estava sendo inserida no Ensino Superior com propostas pioneiras de algumas IES, os tutores presenciais depararam-se com uma situação bastante distinta da vivida até então, caracterizada principalmente pelo emprego de metodologias e designações de papéis em um espaço no qual iriam atuar, mas para o qual não possuíam formação específica. Os registros dos tutores presenciais sobre essa questão estão assim inicialmente demarcados:

TUTOR? Nunca se ouviu falar nesse personagem. Será que iria dar conta de um curso de Pedagogia? (R7, p. 48)

No início do curso foi bastante desafiador as acadêmicas inseguras ou com embasamento teórico e para nós tutoras o desafio de uma experiência nova. (R13, p. 129)

Começamos de forma tímida, desconfiados, porque não conhecíamos o projeto, mas começamos com muita esperança e ansiedade. (R14, p.4)

Fui para um treinamento da UDESC e conheci qual o papel chave dessa história era a figura do “tutor”. A princípio na minha expectativa é claro, quem seria o tutor? (R15, p.4)

Esses relatos denotam claramente o “estranhamento” inicial referente à figura e aos papéis do tutor até então desconhecidos. Esse fato também traz à tona o desconhecimento referente à modalidade de ensino na qual os tutores presenciais iriam atuar. Para fazer frente a esta nova situação, esses tutores assinalaram que na medida em que desenvolvessem o seu trabalho, a partir de conhecimentos já construídos em suas histórias de docência, iriam constituindo suas atuações e aprendizagens na tutoria presencial. Esses movimentos iniciais de significações dadas pelos tutores presenciais quanto a sua função na EaD, estão destacados nos seguintes registros:

A princípio, a relação entre alunos e tutores fora muito mais de alunos x professores. Frutos de uma escola em que os/as alunos/as ouviam/assistiam aulas expositivas foi difícil fazê-los compreender o papel do tutor nesse processo/modalidade de ensino. (R5, p. 10)

Devemos trabalhar mais com os alunos no sentido de orientá-los para a participação e interação nos encontros, fazendo apontamentos e questionamentos, pois a expectativa de alguns alunos ainda é a realização de aula puramente expositiva. (R 8, p.37 – 62)

Nós tutoras, embora não estejamos bem preparadas para lidar com isso, no primeiro ano acabávamos, muitas vezes assumindo o papel de professoras. Talvez influenciadas pelas avaliações feitas na turma em que consideravam “boas mesmo são as aulas que as tutoras explicam o conteúdo” (representação de falas mais ouvidas nas avaliações); talvez a influencia de nossas experiências enquanto alunas, não sabemos ao certo. (R5, p.10)

Nesses relatos ficam evidenciadas as significações iniciais dos papéis de professor e de aluno tradicional e culturalmente sedimentados, vigorando nas relações estabelecidas no processo educativo desenvolvido. Quando se concebe a função de professor, fundamentado no paradigma tradicional de aprendizagem que parte do pressuposto de que a relação ensino-aprendizagem deve ser dada com base em um sujeito passivo e expectador do mundo, o modelo que se tem internalizado é o de quem sabe, ensina, explica e proporciona todas condições para que o conhecimento seja assimilado. Essa imagem tende a ser erroneamente incorporada, inicialmente atribuída também à imagem do tutor, mesmo em proposta pedagógica diferenciada, como foi o caso da UDESC. Assim sendo, analisadas como abordagens tradicionais, essas relações estabelecidas no processo educativo configuraram-se como verticais, em que o tutor presencial ocupava o centro do processo de ensino e aprendizagem, como tradicional modelo docente, comandando as ações de ensino com uma postura intimamente ligada à transmissão de conteúdos, sendo que aos alunos ficava reservada a possibilidade de automatização como forma de aprendizagem. É o que aponta o trecho do Relatório:

(...) o tutor conforme o conhecimento relacionado que possui da disciplina tem feito o papel além da tutoria com explanação breve do conteúdo através de “aulões” onde são reunidos todos os acadêmicos. Posteriormente cada turma retoma o caderno e discute todos os assuntos. (...) Percebemos nestes encontros que os acadêmicos esperam que o professor “dê aula”. (R3, p.7)

Neste contexto, fica evidenciada que inicialmente a ação tutorial desenvolvida foi impactada por experiências passadas, fundamentadas nas formações e ações docentes dos tutores presenciais, revelando a existência de um conhecimento profissional, de saberes da experiência que vão sendo construídos ao longo da carreira, na sua relação com os alunos e com outros atores do meio educacional, oriundos da modalidade presencial de ensino e que se repetiam no espaço proposto por outra modalidade. Gauthier (1998, p.27) afirma que o

professor mobiliza “vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Esses saberes são explicitados por Tardif (2002) como os saberes obtidos na formação profissional, transmitidos pelas instituições formadoras de professores, que caso sejam incorporados à prática docente, pode transformar-se em prática científica; e/ou saberes disciplinares que emergem dos grupos produtores de saberes imersos na tradição cultural; e/ou saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar os categoriza e os apresenta como modelos de formação para a cultura erudita que os professores devem aprender a aplicar, bem como saberes experienciais, construídos na prática profissional, baseados no trabalho cotidiano do professor conforme o conhecimento do seu meio. Esses saberes experienciais, mais especificamente, são destacados por Tardif (2002, p.50), como três objetos assim compostos:

a) relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas que seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que compõem a própria prática docente e que só se revelam através dela. Em outras palavras, eles não são nada mais do que as condições da profissão.

Todos esses saberes históricos, socialmente contextualizados, apropriados e ressignificados singularmente por cada sujeito, integram a constituição desses tutores presenciais inclusive, que foram sendo constituídos como elementos norteadores das ações e decisões que inicialmente foram sendo colocadas em prática no exercício da tutoria presencial. Nessa perspectiva, é imprescindível conceber os tutores presenciais não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres históricos essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo social e intersubjetivo. E esses saberes despontam nos registros desses tutores presenciais, apontando para a necessidade de considerar também os papéis de eventos mais amplos em que eles estavam inseridos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus condicionantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. A interação desses fatores subsidia as concepções desses sujeitos sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a ela ligadas. Essas concepções e práticas, por sua vez, foram estruturalmente fundamentadas pela

maneira como os sujeitos se viam e como estruturavam suas representações, como se descreviam, como viam os outros e a sociedade à qual pertenciam.

Tardif (2002, p.57) destaca que, no exercício profissional, os professores aprendem seu ofício em situações concretas e contribuem para a transformação da realidade do qual são sujeitos. E ao fazê-lo, também se transformam:

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”, de fato, em toda a ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: “a vida é breve, a arte é longa.

E esse movimento dialético de transformação, destacado pela autora, também fica demarcado no processo de trabalho no qual os tutores presenciais faziam parte, na autoreflexão, assim registrado em um dos relatórios: (...) *o jeito de trabalhar deve ser revisto constantemente. Não podemos dizer que há uma metodologia certa que sirva para todas as disciplinas e encontros, mas também não podemos trabalhar na base do improviso, Todos os momentos devem ser discutidos, revistos, planejados, discutidos* (R5, p. 12). Como percebido, o processo de aprender a ensinar na EaD, pelos tutores presenciais, foi assumindo novos contornos, demandando implicações mais profundas com as ações desenvolvidas permeadas pelas reflexões sobre “o fazer e o estar” na tutoria presencial, que emergiram na tentativa de dar conta desse universo educativo sócio histórico cultural. Outros registros seguintes reforçam essa reflexão:

A prática educacional é um assunto que vem sendo discutido ao longo dos anos. Porém estamos diante de um grande desafio que é a educação a distância, pois é um caminho novo a ser trilhado. Não existe receita a serem seguidas, tudo precisa ser construído, avaliado, reavaliado e reestruturado. Por isso é de suma importância que sejam efetuados os registros desse trabalho que vem inovar no que se refere a educação a nível superior. (R2, p. 2)

Todos os passos que foram trabalhados exigem uma reflexão sobre as ações desencadeadas desde o início dos trabalhos até hoje. (R4,p. 18)

Essa reflexão tornou-se primordial para subsidiar movimentos de ruptura com concepções tradicionais das figuras de professor e aluno. Levy (1999, p.169) assim considera:

É preciso superar-se a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/professor

e aluno/aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; (...) elaborando-se situações pedagógicas onde as diversas linguagens estejam presentes. As linguagens são, na verdade, o instrumento fundamental de mediação, as ferramentas reguladoras da própria atividade e do pensamento dos sujeitos envolvidos. (...) buscar o desenvolvimento de um espírito pesquisador e criativo entre docentes, para que não sejam reprodutores, incapazes de refletir e modificar sua prática profissional. (...) esse processo criativo é sempre coletivo, na medida em que a memória e experiência humana são patrimônio social.

Dessa forma, pensar em novos modelos de educação implica também pensar em possibilidades de transformação nas relações estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem frente à inserção de novos atores educadores, novos recursos pedagógicos e tecnológicos, bem como diferentes concepções relativas ao processo de aprendizagem. E os escritos dos tutores presenciais começam a apontar para esse movimento. Nesse sentido, Behar (2009, p. 20-21) adverte:

O mundo tem como novos pilares os conceitos de tempo e espaço. Nesse sentido, vem emergindo um paradigma que se constitui em um novo sistema de referências, por meio da confluência de um conjunto de teorias, de ideias que explicam /orientam uma nova forma de viver, de educar e de aprender. (...) é no cerne do paradigma que emergem os modelos.

Na EaD, essas possibilidades de transformação são perpassadas por uma nova lógica que estabelece um rompimento da exclusiva relação face a face entre alunos e professores apontando possibilidades de relações de ensino e aprendizagem, sem a necessidade de haver um grupo de alunos que convivam diariamente em um mesmo espaço e tempo. Essas rupturas exigem que os alunos da EaD decidam sobre seu processo formativo de forma autônoma e independente, a partir de uma atitude sistemática no ato de aprender e estudar, decidindo seus horários e métodos. E esse estudo autônomo parte, muitas vezes, da leitura e do entendimento dos materiais impressos que lhe são ofertados ou postados na internet. A partir daí, os alunos iniciam seus estudos sobre o que é proposto e produzem suas tarefas e atividades de acordo com o tempo previsto. O maior problema nesse momento é que, independente das expectativas criadas por estes alunos, geralmente suas histórias escolares foram vivenciadas dentro de uma escola tradicional, com todos os elementos característicos de um padrão fordista de produção, na qual a ênfase estava centrada nos processos mecânicos de memorização, repetição e padronização e a conseqüente figura de docência que daí decorre.

Nesse contexto, pouco se identifica nos históricos desses alunos incentivos expressivos para a construção do conhecimento crítico e autônomo. Ao se depararem com a responsabilidade de sua própria aprendizagem, que inclui gerenciar a quantidade de tempo

destinada aos estudos, a realização das atividades e o tom das relações com os tutores e professores, invariavelmente a maioria desses alunos enfrenta dificuldades no processo de adaptação. Então o tensionamento, provocado por essa esperada autonomia dos alunos não dispensa a presença¹³ de alguém que os estimulem a prosseguir e oriente possíveis e alternativos caminhos para se apreender determinados conhecimentos, que extrapolam o domínio de conteúdo ou habilidades referentes ao uso da tecnologia. Além disso, nos cursos a distância o índice de desistência é alto no início, incentivado pelo fator motivacional.

Relacionado a essa situação, os tutores demonstravam ter essa compreensão, ao registrarem que *os encontros tutoriais, tutor com alunos tem como objetivo o repasse de informações, motivação e socialização de conhecimentos* (R9, p.3). Essa questão reporta à situação de que muitos alunos adultos após certo período longe dos estudos decidem, por diversas razões, voltar a estudar. E no processo de retorno aos estudos a problemática da permanência dos sujeitos nos espaços educativos, sejam eles presenciais ou a distância, se faz presente, demanda que acompanha os processos didáticos pedagógicos desde a invenção das instituições de ensino. Soma-se a esse fato, na EaD, que ao se depararem com os desafios próprios da metodologia, alguns alunos perdem a motivação inicial, evadindo prematuramente. Esta angústia provocada pelos mecanismos internos de adaptação dos alunos pode ser minimizada com a vivência de um processo de transição para um processo de aprendizagem novo, desde que sejam disponibilizados elementos essenciais para a (re)estruturação dos processos individuais de sistematização do conhecimento e gerenciamento da aprendizagem. Nesse sentido, Martins (2003, p.111) adverte que “(...) devido à redução dos contatos pessoais entre o professor e o aluno ocorrem altas taxas de abandono na EAD. Trabalhar de modo solitário predispõe o estudante a um grande desestímulo, daí a importância da tarefa orientadora”. Assim, o trabalho do tutor presencial é um fator passível de influir tanto na promoção e manutenção da motivação e integração entre os acadêmicos, como na relação dos mesmos com os materiais instrucionais, com os professores e com a instituição de ensino superior.

Cechinel (2000, p.15), no Manual do Tutor, argumenta:

¹³ O sentido de presença exposto no texto está demarcado pela superação do entendimento de um estado exclusivo de ocupação material do corpo no espaço de sala de aula. Considera-se, então, a presença como elemento fundamental para a educação pressupondo um “estado de atividade” dos sujeitos que ensinam e aprendem. Karla Estelita Godoy aborda essa questão com profundidade no Capítulo II da Tese de Doutorado intitulada **Formação Humana no Ciberespaço os sentidos da presença na EaD**. Rio de Janeiro: UERJ, FAE, 2009, 175p.

Embora o aluno da educação a distância seja adulto e, portanto, tenha suas convicções e motivações intrínsecas e específicas para estudar (melhoria pessoal e formação profissional, por exemplo), não podemos esquecer que o trabalho solitário pode levar ao desânimo. Sem dúvida, muitas vezes o entusiasmo inicial é difícil de ser mantido ao longo do curso. Além das expectativas do êxito ou do fracasso, o aluno que estuda a distância tem que enfrentar dois importantes problemas: a solidão e a não participação da vida universitária. Para muitos estudantes, a convivência no dia a dia com colegas, professores e com toda a comunidade acadêmica é muito significativa. Cabe ao tutor buscar formas de promover uma maior aproximação do aluno com a UDESC para que ele possa sentir-se realmente aluno da instituição.

Essas possibilidades foram uma temática recorrente nos registros dos tutores presenciais, como mostram os extratos dos relatórios a seguir:

(...) o tutor que está mais diretamente ligado ao aluno percebe o esforço, o interesse em aprender, em construir as ideias a cerca dos conteúdos estudados, a relação que eles conseguem fazer do conteúdo com o seu dia a dia nas escolas e superação de limites. Ao mesmo tempo o tutor pode perceber as dificuldades para poder orientá-los no sentido de superá-las. (R2, p. 4)

(...) para maiores orientações e solução de dúvidas nos colocamos sempre a disposição em horários que facilite ao acadêmico. (...) Enfatizamos a necessidade de escrever levando em conta a compreensão e interpretação do texto lido. (...) Em conteúdos mais complexos procuramos esclarecer as duvidas através de transparências e outros materiais instrucionais, como internet, referencias bibliográficas (...). Para manter a motivação dos acadêmicos sempre em alta utilizamos reflexões a cerca dos mais variados assuntos normalmente no inicio do encontro. (R4, p. 5)

Na análise dos textos encontra-se subjacente a ideia de que essa forma de tutoramento, assumida pelos professores presenciais, busca resgatar o papel da motivação dos alunos no processo educacional. Essa motivação, força propulsora interna das ações humanas, que se modifica, direciona e intensifica ou não os objetivos dos sujeitos, foi objeto de intervenção dessa ação tutorial na medida em que se buscou promover a manutenção da comunicação multidirecional, do diálogo, da presencialidade como forma de quebrar o isolamento, promovendo a interação ao aproximar os participantes do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Koltermann (2007, p.2) afirma:

A atividade de tutoria favorece a habilidade de trabalho em grupo, a promoção da cooperação e do estímulo constante de seus membros, o enfrentamento de dificuldades, o respeito a objetivos comuns e uma análise menos individualista e mais criativa de problemas. Tudo com o objetivo geral de melhorar o processo de ensino-aprendizagem junto aos cursos de graduação.

Os recortes dos Relatórios demonstram esse movimento:

Procuro junto com os alunos organizar o tempo de estudo, leitura previa de tutor e alunos, para nos encontros trocar e tirar dúvidas. (...) Em todos os encontros valorizo a participação dos alunos, todas as contribuições são importantes e ajudam o grupo a crescer além de incentivar o aluno a falar em público, habilidade necessária para o futuro professor. Todo este trabalho serve de preparo para os encontros presenciais com os professores das disciplinas, que tem sido momento muito positivo de interação, reflexão, questionamento, pensamento crítico e leitura crítica da realidade. (R9, p.3)

No encontro tutor alunos são desenvolvidas atividades que visem facilitar a compreensão e o envolvimento do grupo (R2, P.3)

A partir dos apontamentos registrados pelos tutores presenciais, percebe-se que as representações sobre suas ações tutoriais foram constituídas principalmente nas intervenções diretas com seu grupo de alunos. Esse movimento denota a preocupação dos profissionais em proporcionar situações de interação no curso em sua dimensão socializante e epistêmica, a partir do diálogo, das trocas, da participação. Essa busca pela interlocução no processo educativo aproxima-se de teoria de Holmberg (1985, p.44) que propõe como método a “conversação didática guiada” definida como “uma abordagem para mediar a comunicação, que cria uma empatia com os estudantes, reforça a motivação dos alunos e tende a levar à realização de estudos bem sucedidos”. Essa proposta opõe-se à mera transmissão de mensagens, resgatando o diálogo como eixo principal da ação educativa, numa perspectiva de produção e troca de significados.

A potencialização dessa questão, pelos tutores presenciais, em seus registros, aponta fortemente para o entendimento já registrado de que é mediado pelo diálogo que o sujeito se insere no mundo, descobre-se com sujeito comunicativo inacabado em processo constante de vir-a-ser promovido pela comunhão dialógica com o outro. Porém, ainda que a comunicação entre tutor presencial e alunos seja intensa, caso esse docente mantenha o foco das interações em si mesmo, permanecendo como o centro do processo, mantém-se a hierarquia da transmissão linear de informações, deixando de provocar as interações que se buscam nas relações multidirecionais. Já quando o tutor presencial cria situações para o debate e deixa fluir o diálogo, fazendo-se presente por meio de intervenções que colocam os alunos em debate, possibilita a síntese das ideias colocadas pelos alunos, provocando reflexões, e potencializando processos colaborativos (Collins, 2004).

Essa postura dialógica requer participação direta do sujeito na ação-reflexão, na sua conversão para e na mudança. Portanto, o diálogo constituído pelo respeito das diferentes vozes presentes no processo educativo é fundamental na construção de canais de comunicação real com e pelo outro, numa opção política de emancipação coletiva. Esta é a assertiva

proposta por Freire (1996, p.136): “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Dessa maneira, o conhecimento sobre as situações de comunicação e interação, o contexto no qual o sujeito está inserido, as necessidades e expectativas dos alunos e os processos cognitivos de aprendizagem, que se diferenciam no estudo adulto é basilar para que o tutor presencial, assim como todo o sistema tutorial circunscrito na proposta pedagógica de um curso, possa efetivamente instituir-se no processo de mediação. Cabe destacar que nesse processo de comunicação é fundamental considerar sua dinâmica estrutural, a partir de uma perspectiva dialética, histórica e contextualizada, que considere as relações estabelecidas entre os sujeitos, suas intenções como interlocutores e os diferentes significados que a mensagem pode assumir para cada sujeito. Parece ser esse o caminho trilhado pelos sujeitos investigados ao registrarem:

Todos os nossos encontros presenciais com o aluno foram e são importantes, participativos, a cada encontro utilizamos novas técnicas de trabalho de grupo, colocando a disposição dos alunos para facilitar e melhorar a qualidade, levando-os a dialogar, questionar os conteúdos, comparando-os com a realidade de cada um, fazendo com que os mesmos aprendam e tenham interesse pelos assuntos, bem como promover o desenvolvimento do senso crítico para torná-los cidadãos conscientes da realidade que os cerca despertando uma aprendizagem mais autônoma, independente e crítica. (R14, p.5)

Para tanto, o cuidado com o outro, a paciência histórica, a compreensão de que cada sujeito tem o seu desenvolvimento cognitivo balizado pela sua complexidade afetiva, também tornam o processo de ensino e aprendizagem na EaD um dos maiores desafios da e na prática docente. Nesse sentido, é de suma importância que tutor presencial saiba desenvolver a competência do diálogo, ou seja, a capacidade de comunicação para acolher as dúvidas dos alunos, fundamentando possíveis e importantes mediações dialogais com os colegas e com os professores das disciplinas. No Manual do Tutor, Cechinel (2000, p.16) orientava os tutores presenciais quando pontua:

Nessa função, é importante desenvolver uma verdadeira relação comunicativa, estabelecida de forma habitual, dada a sua importância para a motivação do aluno. A orientação não é uma atividade realizada em um determinado momento do curso, mas durante todo o tempo, estando totalmente atrelada à ação educativa à atividade educativa.

Como complemento, Losso (2009, p.) em seus estudos e reflexões sobre a mediação na formação dos profissionais da educação, ressalta:

(...) a importância do trabalho do professor-tutor como articulador das mediações que circundam esse processo de comunicação. Afinal, ele potencializa essas mediações quando atua na zona de desenvolvimento proximal dos aprendizes, sob a perspectiva de inserção crítica desses sujeitos na compreensão da totalidade das relações que se processam na sociedade.

A reflexão exposta no relatório “*em todos os encontros faço a mediação, não como repassadora do material didático, mas como incentivadora da auto aprendizagem, promovendo um clima de respeito e autoconfiança entre os alunos*” (R9, p.3) indica que nesse processo de mediação a que se refere a autora, os tutores presenciais tomaram como imprescindível o ato de incentivar o sujeito a continuar a constituir-se como autônomo em seu processo de aprendizagem. Assim, essa instância mediadora realizada pela ação intencional de um agente humano em situações em que essas sejam requeridas se utiliza de questionamentos e propostas problematizadoras que auxiliem tanto quanto possível a compreensão de conteúdos específicos, quanto para refletir sobre sua própria aprendizagem. O fluir dessa relação tecida pela palavra, embora de caráter didático e metodológico estabelece uma estreita relação entre linguagem, cultura e cognição. Sobre essa questão, Gonzáles (2004, p. 04), se reportando aos postulados de Freire afirma que:

Se a educação é dialógica, é obvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção deste para um outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. O papel do educador não é o de encher o educando com conhecimento, de ordem técnica ou não, mas assim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, a organização do pensamento correto de ambos.

O processo de intervenção, destacado pelos tutores presenciais em seus registros, aponta para a constituição de uma ação co-participativa no enfrentamento das dificuldades, da organização e constituição das bases iniciais do estudo autônomo, no sentido de elucidar questões relativas ao tratamento dos conteúdos, aos encaminhamentos metodológicos e pedagógicos. Esses tipos de intervenções da tutoria são pontuadas por Litwin (2001), Belloni (2006), Maggio (2001) e Landim (1997) e assim explicitadas por Martins (2007, p. 3):

A tutoria justifica-se e se consolida, fundamentalmente, pela possibilidade de elaborar coletiva e criticamente as experiências de aprendizagem, como oportunidade ímpar para que professores e alunos se articulem de forma efetiva e organizada para conhecer e produzir conhecimento, potencializar capacidades

individuais e coletivas e compreender os mecanismos de superação das dificuldades de aprendizagem (...).

Ademais, os tutores presenciais significaram suas ações no encontro presencial com os alunos, elevando-as ao patamar de catalisadoras, contribuindo para a coordenação de ações do sistema tutorial e potencialização das interações estabelecidas na seguinte afirmação:

Para a maioria dos estudantes estes momentos são extremamente válidos, pois auxiliam na construção do conhecimento, é um momento de tirar dúvidas, apresentações em grupo conversas, discussões, amizade; e é nestas teias sociais de encontros que nos construímos enquanto cidadãos e cidadãs.(...) A interação social é peça fundamental no processo de aprendizagem, e este momento de trocas auxilia na construção do conhecimento, significando o saber historicamente produzido e contribuindo na prática pedagógica. (R10, p. 11)

Nesses posicionamentos há aspectos mais profundos a serem considerados para além das estratégias utilizadas, tais como a interação face a face entre os participantes dos encontros presenciais e, em especial, entre os colegas aprendentes. Essa interação introduz novos elementos, interferindo diretamente na qualidade das aprendizagens, e, embora a figura do tutor presencial venha a tornar-se mais forte em determinados momentos, como destinada a dirimir dúvidas de conteúdo que não foram sanadas durante o processo de estudo, os alunos esperam que as interações entre eles sejam o foco principal, principalmente para reforçar neles mesmos o sentimento de pertença, enfraquecido de alguma forma pela modalidade a distância. Nessa perspectiva, a valorização da relação presencial do educador e a humanização no processo educativo externada no registro é percebida pelo tutor ao pontuar que “(...) *o tutor faria o papel de facilitador da aprendizagem do aluno orientando essa auto-aprendizagem do professor/ aluno . (...) Na prática não é tão simples assim, pois esta auto-aprendizagem depende muito das inter-relações sociais que são de extrema importância na construção do conhecimento*” (R15, p. 5). Cabe destacar que essas relações interativas estabelecidas agregam também a condição social dos seres humanos envolvidos, visto que estão inseridos no meio social, influenciando e sendo influenciado por ele. Para Gonzales (2004, p. 01),

a relação pedagógica conclama a uma construção cotidiana. Sozinho, o aprendiz caminha vacilante, perdendo o rumo desejado. Nisso o tutor pode ampará-lo, conduzi-lo e encaminhá-lo. À medida que o processo de aprendizagem se efetiva, a relação do aluno com o tutor, muda, se aprofunda, estreitando o laço afetivo, propiciando a permeabilidade educativa, uma vez que a educação deve ser vista sempre como uma prática social ligada à formação de valores e práticas do indivíduo para a vida social, com possibilidade de ir em direção a uma maior autonomia, liberdade e diferenciação (...).

Contrariamente, entretanto, os laços mantidos entre tutores presenciais e alunos, bem como entre tutores presenciais e professores das disciplinas durante o desenvolvimento do curso, podem também transformar-se numa relação de dependência, conforme atestam estas afirmações:

O atendimento é realizado às quartas-feiras a partir das 19h no núcleo e praticamente durante todos os dias da semana na residência do tutor. (R3, p. 7)

Já para o atendimento individual, no núcleo, são poucos ainda os que comparecem. Preferem não ter uma hora e dia marcado e procurar as tutoras em casa, na rua, em festas... (R5, p. 10)

Atendimento dos tutores aos acadêmicos no núcleo, no trabalho, na residência, por telefone... é integral o contato dos acadêmicos e tutores. Com exceção de alguns que ainda não entenderam o que é um curso a distância. (R13, p. 129)

É visível nos registros que a parceria tutor presencial e aluno é um elemento fundamental de motivação quando há conquista da autonomia. Entretanto, essa parceria pode ultrapassar a cumplicidade, gerando laços afetivos exagerados e dependência, conforme denotam alguns registros. Essa dependência do aluno em relação às considerações dos tutores presenciais fortalece a hierarquia das relações aluno-professor, caracterizando um ensino instrucional e reproduzindo uma abordagem de ensino que em situações tradicionais de sala de aula já se mostrou inadequada e ineficiente. Promover uma maior autonomia dos alunos, então, torna-se um dos dilemas que afligem os tutores presenciais na EaD, pois tanto os alunos quanto esses professores, apesar de desenvolvem formas de relacionamento, de comunicação, de ensino e de aprendizagem próprios da EaD, buscam ainda a segurança e confiabilidade que têm ou tinham da modalidade presencial. O grau de heteronomia dos alunos fica visível nos registros destacados na situação das provas presenciais elaboradas pelos professores das disciplinas e aplicadas pelos tutores presenciais, assim esboçados:

Ambiente calmo, tutora tranqüila e que passa todas as orientações antes da prova, garantindo a realização da mesma com menos medos. (R6, p. 10)

Nas primeiras provas a tutora fazia a leitura em voz alta, nas ultimas provas combinamos que não haveria leitura, pois a mesma esta clara, de fácil entendimento. (R12, p. 7)

Em outro registro, a tutora presencial pontua:

o aluno adulto que estuda a distância e concilia trabalho, família e estudos muitas vezes quer que o tutor FAÇA O BEM e isto significa agradar ser bonzinho e conseqüentemente conferir-lhe “ notas boas” para passar. (R6, p. 11)

Desses apontamentos emergem o fato de que vivemos numa sociedade em que a presença física constante do professor está arraigada no imaginário coletivo, e, por isso, atuar na EaD e lidar com essa cultura oriunda do ensino presencial, é um desafio para o professor-tutor presencial. Dessa forma, é imprescindível destacar que a dependência da presença física do tutor presencial, aliada às ideias, representações e crenças que edificam significados, atitudes, hábitos e concepções sobre a modalidade a distância, por não haver nela aula na forma convencional, mesmo que mediada por recursos diversos, trazem à tona a dependência e a heteronomia.

Buscar a superação dessa relação e a constituição da autonomia emancipatória é um dos desafios da EaD que configura-se como uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo próprio aluno, o seu desenvolvimento autônomo na realização das atividades indicadas no momento em que se considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração. A par disso, o estar junto indica o papel do tutor presencial como orientador do aluno que acompanha seu desenvolvimento no curso, provoca-o para fazê-lo refletir, compreender os equívocos e depurar suas produções, mas não indica plantão integral do tutor no curso. Entretanto, o tutor presencial se faz presente em determinados momentos para acompanhar aluno, não tem o papel de controlar seu desempenho.

Nessa perspectiva, Saldanha (2008, p.4) afirma que a autonomia na EaD:

(...) deveria ser mais adequadamente entendida como a busca de todo e qualquer processo de formação do sujeito, que visa à sua emancipação, e não como uma realidade ou dado inexorável de um processo de aprendizagem que oferece certa liberdade de procedimentos e uma margem de escolha ou de flexibilização nos programas educacionais.

Assim entendida, a autonomia é produto de um processo interativo definido pela essência interdependente de cada indivíduo como ser social que é. Deve-se, portanto, reconhecer que a autonomia do aluno é muito mais um produto da interdependência do que da independência, conforme se percebe no registro: “(...) o aluno (maioria) entende o presencial como um momento planejado para debater ideias, após ter estudado seu texto

autonomamente” (R6, p.18). Essa questão, abordada pela tutora presencial revela, que esse processo de constituição de autonomia na EaD não depende somente do aluno e de suas características individuais. Muito mais complexa, a autonomia depende, também, da metodologia adotada, do sistema tutorial desenvolvido e do material explorado.

É importante refletir sobre o papel que cada elemento exerce no processo de ensino e de aprendizagem, e de que forma contribuem para que a autonomia possa ser viabilizada. Num recorte mais pontual, a ação da tutoria presencial inserida num sistema tutorial mais amplo, está diretamente ligada ao aumento da oferta de cursos a distância no Ensino Superior na última década que tem levado profissionais, de formações distintas, a assumirem a função de tutor. Muitos desses sujeitos realizam essa tarefa sem preparo pedagógico específico, atuando estritamente como estimuladores de leituras, debates, trabalhos colaborativos e o cumprimento dos prazos de entrega de trabalhos e/ou informantes de questões administrativas.

Nessa perspectiva, muitos tutores podem acabar se limitando a atuar como porta-voz de professores e coordenadores de curso. Essa ação tutorial sempre está diretamente relacionada com a proposta pedagógica que norteia o curso ou programa, retratando os fundamentos teóricos e epistemológicos do processo educativo no qual os profissionais estão inseridos. Essa questão denota profundas implicações educativas, teóricas e práticas da EaD, amparadas sempre por visões norteadoras, conceitos e modelos que subsidiam diferentes concepções e fazeres da tutoria. Assim como também são as diversas intenções presentes nos projetos político-educacionais no país, adotados nas instituições e organizações que promovem a EaD que se refletem sempre nas diferentes perspectivas educacionais, desveladas ou ocultas, que são por elas propostas e/ou vivenciadas.

Conforme já explicitado, a proposta pedagógica do Curso de Pedagogia na modalidade a distância apresentou como padrão de funcionamento, uma logística estruturada a partir de uma central de oferecimento do curso e vários núcleos de recepção e apoio presencial ao aluno. Essa forma de organização foi concretizada pelo uso conjunto das mídias impressa, eletrônica e digital, por meio de livro texto nomeado de Caderno Pedagógico, CDROM, vídeo, TV, Internet, videoconferência e web conferência. Nessa organizativa, em geral, para cada disciplina que compunha a grade curricular do curso, havia um grupo de professores que prepararam o material didático, professores das disciplinas que realizavam os encontros presenciais de formação com os tutores presenciais e alunos, e que também os atendiam a distância por meio de telefone, e-mails, *chats*, fóruns e fax. Toda essa organização e estrutura

estavam marcadamente representadas pelos sujeitos que estavam diretamente inseridos nas comunidades dos alunos: os tutores presenciais. Essa característica aliada à legitimação da figura do tutor presencial como partícipe da equipe docente com expressiva função pedagógica da CEAD1/UDESC subsidiaram as representações sobre o trabalho da tutoria presencial, expressas nos relatórios ora analisados.

Essa estruturação do sistema caracterizou o trabalho de tutoria presencial como contribuição para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, buscando orientá-los para desenvolverem o crescimento intelectual e autonomia, ajudando-os a tomar decisões em vista de seus desempenhos e de sua participação como alunos. Essas indicações apóiam a idéia que a função principal do tutor está intimamente ligada à docência, significando o tutor presencial como um ser docente, que instiga, incentiva, acompanha, sugere novos caminhos, fomenta pensamentos, avalia e faz, de forma gradativa, a interação entre os conteúdos, o professor e as práticas, orientando o aluno a criar e/ou repensar conceitos. As produções de sentido desveladas nos relatórios apontam rupturas com a concepção de tutor como mero executor de tarefas ou com a restrita função tutelar cuidadora, que conforme afirmam Gutierrez e Pietro (1994, p.145), “não há lugar para a tutela quando se trata de aprendizagem”. Nesse panorama, nos documentos analisados ficou explícito a importância que os tutores presenciais atribuem ao trabalho pedagógico da tutoria como auxílio na produção e apropriação de conhecimentos, como indicado no seguinte depoimento:

Realizar encontros presenciais com as alunos para discutir ideias, entender a linguagem acadêmica (termos técnicos, difíceis de ser encontrados em dicionário), aprender nova linguagem, novos conceitos para que ocorra aprendizagem.(...) As dinâmicas para discussão de ideias são variadas, interessantes e criativas (R6, p.8).

Realizamos sempre dois encontros semanais, na segunda-feira realizamos leitura de um Capítulo e na quinta-feira fazemos o debate sobre o mesmo Capítulo respondendo as atividades propostas no caderno e aquelas elaboradas pela tutora.(...) Dependendo do caderno a ser estudado, buscamos fitas de vídeos para auxiliar na compreensão do conteúdo, elaboramos atividades diferentes como teatros, músicas que expressem os conteúdos, paródias e até mesmo palestras. (R7, p. 13)

Conforme os registros destacados, uma das atividades dos tutores presenciais, tratadas com relevância nos documentos investigados, foi a organização e execução dos encontros presenciais com os alunos, um dos meios pelos quais interações síncronas e presenciais foram estabelecidas, com toda sua carga afetiva e simbólica. Os recortes de relatórios que seguem

evidenciam estratégias de trabalho pedagógico que foram sendo tecidas pelos tutores presenciais que ultrapassaram a idéia estrita de “encontro” com os alunos:

Esses momentos de trocas de experiência, ideias e divisão com o grupo de dificuldades enfrentadas tem sido propiciados para que haja de fato mudanças não só teóricas mas principalmente na prática. (R2, p. 4)

A cada disciplina são utilizadas diferentes técnicas, para que o estudo não se torne monótono e de pouco interesse. Fazemos estudos em grupos e posterior apresentação em seminários. Os grupos apresentam de acordo com a criatividade de cada um. Fazemos estudos individualizado, depois debatemos o assunto em grande círculo onde cada qual da sua contribuição (R11, p. 2)

Os relatos dos tutores presenciais remetem às considerações de Maggio (2001) ao comparar o tutor a um bom docente, isto é, àquele que promove a realização de atividades educativas, oferecendo fontes de informação e orientação segura para promover a compreensão profunda do conhecimento. Nesse sentido, esclarece a autora, o tutor vai além de um simples dinamizador; na verdade, ele deve favorecer uma relação dinâmica com o conhecimento e, para tanto, não bastam estratégias interativas. Isso implica em explorar novas possibilidades e formas de ressignificação do conhecimento, formulando estratégias pedagógicas que valorizem o papel da interação, da interlocução e dos processos comunicativos com vistas a viabilizar práticas educacionais mais emancipatórias. Os registros dos tutores presenciais evidenciam a existência desse movimento em seu trabalho pedagógico ao destacarem:

A cada encontro utilizamos dinâmicas diferentes, envolvendo a participação de todos. As técnicas utilizadas nos trabalhos realizados são bastante diferenciadas e muito criativas: utilização de cartazes, paródias, teatros, telejornais, debates, vídeos, músicas, poesias (...). No final de cada encontro são revisados os conteúdos pautados para o próximo encontro, reforçando a importância do estudo do caderno, da busca de novas fontes, para que o mesmo tenha qualidade e alcance as expectativas dos alunos. (R8, p. 37)

Assim, as significações presentes nos relatórios sinalizam que os tutores presenciais além de potencializarem a interlocução entre os próprios discentes por meio de grupos organizados para realização de tarefas ou nas trocas de informações, assumiam um papel fundamental no acompanhamento dos alunos, assim documentados:

no processo de avaliação os alunos não são somente avaliados pela prova ou trabalho, a avaliação dá-se de maneira contínua e global, pela participação, interesse, criatividade, desenvolvimento, auto-avaliação e outros. (R1, p. 5)

A realização dos trabalhos possibilitam ao tutor que está mais diretamente ligado ao aluno perceber o esforço, o interesse em aprender, em construir as ideias a cerca dos conteúdos estudados, a relação que eles conseguem fazer do conteúdo com o seu dia a dia nas escolas e superação de limites. Ao mesmo tempo o tutor pode perceber as dificuldades para poder orientá-los no sentido de superá-las. Através da observação desses critérios além da presença e da participação nos encontros presenciais o tutor consegue realizar a sua avaliação. (R2, p. 4)

Levamos em consideração ao avaliar: participação do acadêmico nos encontros com tutores e professores das disciplinas, leitura do caderno pedagógico, realização de tarefas extra-classe, realização dos trabalhos exigidos pelos professores das disciplinas, interesses em aprofundar conteúdos, preocupação na mudança da comportamento, auto- avaliação levando em consideração o comprometimento com o estudo, realização de esquemas, resumos e outros. (R4, p. 6-7)

Tais registros revelam como as ações dos tutores presenciais foram constituídas também na avaliação do percurso dos alunos: como eles estudam, que dificuldades apresentam, quando buscam orientação, se há relacionamentos com os colegas para estudar, se consultam bibliografias de apoio e se realizam as tarefas e exercícios propostos, se são capazes de relacionar teoria e prática, se buscam o atendimento individualizado. Essa posição privilegiada aponta possibilidades do tutor presencial constituir-se também como um dos canais de mediação do vínculo com a aprendizagem, de humanização e de localidade do processo educativo em EaD. Corroborando com essa constatação, os registros das “falas” dos tutores presenciais destacam:

E interessante quando observamos os primeiros trabalhos/produções, avaliações e os comparamos aos mais recentes. Aí podemos perceber o que nossos alunos já aprenderam. E o mais importante, o que eles ainda precisam aprender para enquanto sujeitos construïrem suas próprias respostas. (R5, p. 12)

A tutora passa a ser entendida como uma mediadora responsável, que estuda, busca e mantém o grupo coeso, fortalecido e preparado. (R6, p. 9)

Assim, nos encontros semanais a tutora atua com a finalidade de facilitar e mediar a aprendizagem motivando, orientando e avaliando os alunos contribuindo assim para a qualidade do Curso de Pedagogia na modalidade a distância. (R8, p. 37)

Em todos os encontros faço a mediação, não como repassadora do material didático, mas como incentivadora da auto aprendizagem, promovendo um clima de respeito e autoconfiança entre os alunos. (R9, p.3)

Está imbricada nos escritos dos tutores presenciais a possibilidade atuarem localmente na zona de desenvolvimento proximal¹⁴ dos alunos, como forma de potencialização das

¹⁴ Vygotsky define como zona de desenvolvimento proximal a distância aquilo que o sujeito já sabe fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele só é capaz de realizar com colaboração com

operações mentais, num movimento intermitente de elaboração de interlocuções. E é nesse jogo de interlocuções que o tutor presencial medeia e exercita seu potencial como agente dinamizador do processo educativo e é através de conceitos como interlocução e protagonismo em rede que o papel da tutoria na EaD é redimensionado e se configura como elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem a distância, sendo consenso entre os autores Arredondo (2003), Dotta (2006), Malvestiti (2005), Reis (2000), Souza et al (2004), dentre outros.

A instância mediadora exposta nesses registros é a que se configura entre o que a tutoria presencial oferece e o potencial de aprendizagem do aluno. É uma instância constituída pela ação intencional de agentes humanos que se utilizaram da pergunta, da indagação, das suas propositivas de trabalho para auxiliarem os alunos tanto na compreensão dos conteúdos quanto na reflexão sobre sua própria aprendizagem. Assim, essa forma de ação mediadora assinalada pelos tutores presenciais aponta para a significação de sua prática tutorial como desencadeadora de uma postura de auto aprendizagem, baseada na interação humana. Cabe ressaltar que esse processo requer ser veiculado pela intencionalidade, pela reciprocidade entre os pares, pelo protagonismo dos envolvidos e pelos sentidos apreendidos e pelas generalizações posteriores realizadas pelos alunos, para constituir-se como mediação no desenvolvimento da capacidade do sujeito em modificar-se e de modificar o outro, resultando na aquisição de novas formas de conduta ativa frente à aprendizagem. É o que se percebe na anotação do relatório:

Nos tutoras sentimo-nos responsáveis na formação de educadores conscientes que tenham discernimento e coragem para mudar sua prática pedagógica, por isso procuramos no desenrolar da cada disciplina coordenar juntamente com os acadêmicos algumas ações complementares para enriquecer e aprofundar os conteúdos, além dos encontros semanais com Tutores e aulas presenciais com os professores. (R4, p. 14)

Nesse processo dialético e dialógico é imprescindível destacar que a mediação pedagógica, conforme afirma Losso (2009, p.134-135) não pode ser enfatizada apenas com um “(...) enfoque metodológico, como ‘ferramenta’, como mais um instrumento capaz de potencializar a tão almejada qualidade de ensino, deixando à revelia o enfoque teórico filosófico que permeia a essência dessa categoria”, implicando em entender que a mediação “não é um elemento exclusivo da função do tutor, mas como um componente intrínseco a

outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial). In: VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.

quaisquer atividades que pressuponham a docência”. A referida autora ainda explicita que “restringir a mediação pedagógica aos que fazeres do professor (...) é, paradoxalmente, defini-lo como transmissor de saberes e modelos.” (LOSSO, 2009, p.135) Sendo assim, para além de uma aproximação superficial do conceito de mediação, que aponta para o desgaste desse conceito a mesma autora aponta a necessidade do aprofundamento teórico filosófico para resgatar seu verdadeiro sentido em suas várias dimensões¹⁵.

Retomando os relatórios, as ações tutoriais presenciais desenvolvidas junto aos alunos também foram estabelecidas a partir da vinculação dos encontros presenciais tutoriais e os encontros presenciais dos alunos e tutores presenciais com os professores das disciplinas, como indicam os registros a seguir:

Nos encontros presenciais dos alunos com o professor da disciplina... incentiva-se para que os mesmos façam questionamentos e sanem suas duvidas. Geralmente os alunos já vão preparados para fazer seus questionamentos e esclarecer o que não entenderam (R1, p. 5)

Costuma-se, no decorrer das disciplinas ir anotando duvidas para as quais gostariam de ter respostas ou conteúdos que gostariam de aprofundar com leituras paralelas ou com os professores da disciplina. Assim, vai-se preparando a turma (T1, T2) para participarem das aulas presenciais, ou seja, encontro entre alunos/as e professores. (R5, p. 11)

Percebe-se que o tutor procura de varias formas incentivar o estudo do caderno pedagógico inclusive com materiais de apoio, que são elaborados pelos próprios acadêmicos como resumos, questionários, etc para que os acadêmicos estejam preparados na aula presencial A tutora prepara os alunos para esse encontro para que os mesmos participem ativamente. (R12, p.5)

Antes de cada encontro o tutor faz com que os alunos analisem seu caderno pedagógico e levantem suas dificuldades para que no momento da aula possam questionar o professor. (R15, p.5)

Nesse processo, o espaço-tempo vivenciado pelos alunos e tutores presenciais, ponte entre as demandas desses alunos e as propostas dos professores das disciplinas, foi privilegiado também por negociações e produção de sentidos em relação às diferentes relações estabelecidas, conforme aponta o registro: (...) *no encontro que antecede o encontro presencial com o (a) professor(a) da disciplina, a tutora prepara os alunos, enfatizando a importância da participação e interação de todos na construção do conhecimento* (R8, p.38).

¹⁵ Losso aprofunda seus estudos e reflexões sobre as várias dimensões da categoria a mediação. In: LOSSO, Adriana Regina Sanceverino Losso, **A mediação na formação dos profissionais da educação: reflexões de uma professora-tutora**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

Assim, o tutor presencial, um dos atores inéditos da docência em EaD no ensino superior no Brasil, proposto no projeto da UDESC como um dos elos estruturantes do Curso de Pedagogia, é a figura que foi significada pelos profissionais atuantes na área como um dos fios condutores de fortalecimento do elo de conexão entre os conteúdos, alunos, professores e instituição, potencializando as interações e mediações estabelecidas, subsidiando com ênfase o enunciado da primeira categoria desse trabalho. Como bem aponta Gonzales (2004, p. 1):

No cenário da educação a distância, o papel do tutor extrapola os limites conceituais, imposto na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas. É o tutor, o tênue fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno. O contato a distância, impõe um aprimoramento e fortalecimento permanente desse elo, sem o que, perde-se o foco.

Essa questão abre ainda a discussão sobre os diferentes e complementares papéis, bem como os lugares assumidos no trabalho docente pelos tutores presenciais e professores das disciplinas do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, propiciando ações e relações pedagógicas diferenciadas que constituem processo de ensinar e aprender na EaD. Nos registros dos tutores presenciais sobrepõe-se a compreensão de que suas atuações também se relacionam diretamente com a docência na execução de estratégias de ensino voltadas para a preparação do encontro presencial dos alunos com os docentes responsáveis pela concepção da disciplina, o planejamento e a produção dos materiais didáticos.

Cabe destacar ainda que apesar do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC prever a comunicação e interações dos alunos com todos os professores que compõe a equipe pedagógica, segundo Cechinel (2000, p.26), por meio do “(...) uso da comunicação escrita (carta, fax), do telefone, do computador, ou da comunicação pessoal nos encontros presenciais” bem como “(...) a comunicação por televisão, teleconferências ou videoconferências” as situações comunicacionais dos alunos com os professores das disciplinas eram basicamente realizadas nos encontros presenciais das disciplinas, que se constituíram como “(...) a possibilidade que os professores que estão distantes da turma tomarem conhecimento do retorno do seu trabalho em conjunto com os tutores.” (R2,p. 4).

Mas no que tange a utilização das tecnologias pelos alunos do curso no intuito de propiciar “novas formas e estilos de relação, quer na dimensão da produção do conhecimento, quer em especial nas formas de socialização desses saberes” (CECHINEL, 2000, p.26), os tutores presenciais registraram algumas dificuldades:

Essa apropriação das novas tecnologias nova maneira de aprender e ensinar tem encontrado dificuldade de concretização uma vez que cada núcleo deveria ter a disposição uma sala informatizada com acesso a internet 24 horas para que acadêmicos e tutores pudessem efetivamente usar essa ferramenta participando mais dos *chats* fóruns e discussões a distância. (R3, p. 8)

O que se pode destacar como dificuldade que ainda persiste é o distanciamento dos alunos com os instrumentos tecnológicos, ou seja, poucos alunos acessam a internet e telefonam para os professores das disciplinas. (R8, p. 62)

Uma das dificuldades encontradas é o alto custo do acesso a internet, pago pela Prefeitura, porque não tem provedor no município. (R9, p.4)

Dificuldades – aquisição de uma linha telefônica, fax, internet para os acadêmicos. (R13, p. 134)

Esses relatos evidenciam as condições objetivas na época dos Núcleos em relação ao acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, uma das bases do sistema tutorial e de interação comunicacional previstas no Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Sem a utilização desses recursos para participarem dos fóruns e *chats* no ambiente virtual, as possibilidades de interlocução dos alunos com os professores das disciplinas ficaram reduzidas aos encontros presenciais evidenciada no excerto: “(...) *por dificuldade de acesso a telefone ou internet, o maior contato entre professor/a e aluno/a acontece nos encontros presenciais. Daí a importância de se preparar bem esse encontro, tanto por parte dos tutores quanto dos professores*” (R5, p. 11).

Esse processo também contribuiu para uma separação entre a concepção e organização do curso e as intervenções estratégicas de ensino, que podem apontar para um reforço ainda que por algum tempo de uma fragmentação do trabalho docente ao invés de indicar o pleno trabalho colaborativo de equipe proposto que caracterizaria a docência compartilhada, conforme exposto em relação a uma das atividades de avaliação: “*os trabalhos realizados pelo aluno são entregues à tutora e esta avalia e atribui nota, obedecendo os critérios e prazos elaborados pelos professores da disciplina e pela CEAD/UDESC.*” (R8, p. 45)

Nesse ponto, é importante resgatar os estudos de Mill (2002) sobre a polidocência em que argumenta que, embora as vozes dos diversos atores sejam ouvidas na construção do processo de ensino-aprendizagem e que o trabalho seja realizado cooperativamente para atingir objetivos comuns em relação à aprendizagem do aluno, o trabalho coletivo na EaD ainda é entendido mais como uma divisão e delegação de tarefas laborais do que a esperada partilha de funções. Já Cerny e Lapa (2011) em seus estudos sobre trabalho docente da tutoria na perspectiva apontada por Belloni (2006) de que na EaD o professor deixa de ser uma entidade individual e passa a ser uma entidade coletiva, apontam para a necessidade da

criação de condições adequadas para um exercício mais pleno do trabalho coletivo e colaborativo na equipe docente. As autoras a partir da pesquisa puderam inferir que “(...) mais do que um compartilhamento de trabalho cooperativo e colaborativo dos docentes envolvidos, a configuração mais comum da equipe docente é a da fragmentação do trabalho para uma eficiente divisão de tarefas” (CERNY; LAPA, 2011, p.17).

Esses entraves pertinentes à docência compartilhada na EaD foram desafios que os registros dos tutores presenciais mostraram terem sido enfrentados. E nesse processo de enfrentamento foram desvelados fortes indícios de significados sobre a necessidade de formação contínua, expressa na segunda categoria a qual será tratada a seguir.

5.2 – a consciência sobre a necessidade de formação contínua alicerçando o entendimento de “ser tutor presencial como sujeito em construção”.

A figura 2 é uma representação esquemática desta categoria:

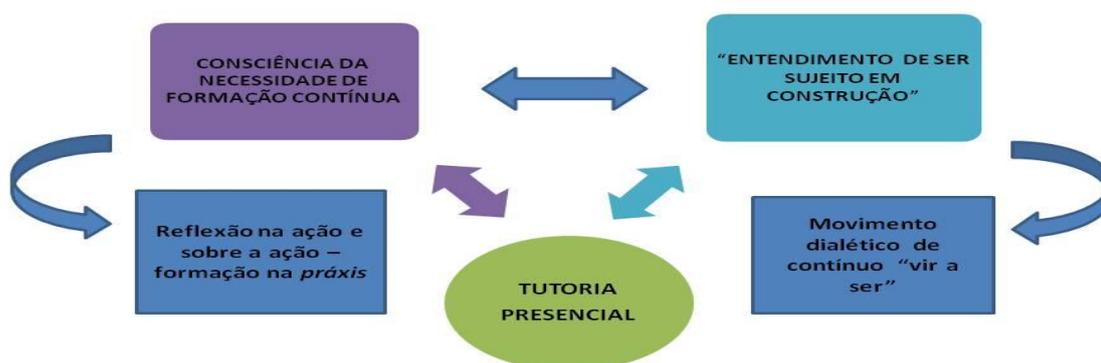


Figura 02 – esquema da categoria

Fonte: TOMAZ, Maria Helena, 2012

Significar a mediação como componente das intervenções da tutoria presencial, como fizeram os tutores presenciais, exposto na primeira categoria desse trabalho, demanda repensar continuamente as funções, os papéis e principalmente os sujeitos que constituem a figura do tutor presencial na EaD, bem como reconhecer as implicações em relação à sua formação e da própria concepção pedagógica do curso. Nesse contexto o tutor presencial,

assim como o aluno e demais elementos humanos participantes desse processo estavam em constante aprendizagem buscando o entendimento dessa nova e ainda pouco compreendida função, conforme denota a autoreflexão registrada: “*quanto mais tempo passa mais nossos alunos crescem em conhecimento e exigem, conseqüentemente que nós tutores crescamos com eles*” (R5, p. 12). Esse processo de aprendizagem referido pelos tutores é algo que a literatura também revela. Scala (1995, p.5) afirma que:

O professor em atividade profissional possui um conhecimento subentendido, implícito, advindo de sua prática como docente, e que muitas vezes dele não se dá conta. O processo educativo continuado e sua discussão claramente ajudam a desvendá-lo. Esse processo permite que o próprio professor reflita sobre seus pressupostos, suas convicções e sintonize-os em sua ação.

E Maggio (2001) em seus estudos, salienta que o profissional que assume a tutoria deve realizar uma ação comprometida com o questionamento pedagógico de sua prática, ao mesmo tempo em que se modifica nas sucessivas redefinições de sua ação. Desse modo, nesse processo é essencial resgatar o sentido da constituição humana no exercício da profissão docente, que se faz humano na *práxis*. Para se constituir como *práxis*, a prática tutorial presencial, como toda prática docente que se concretiza no nível da ação que não pode se restringir “ao mero ativismo”, mas tem que estar “associada a sério empenho de reflexões para que seja *práxis*” (FREIRE, 1987, p. 52), conforme o movimento registrado pelos tutores presenciais: “(...) *repensamos nossas práticas enquanto tutoras, reavaliamos coletivamente teorias e práticas que vinham sendo desenvolvidas. Em consenso estabeleceu-se critério geral – Teoria da Atividade de Vygotsky – para toda e qualquer ação pedagógica*” (R5, p. 13).

Esse registro traz à tona a discussão sobre a configuração de um paradigma elaborado e defendido por Santos (2006) como emergente e interpretado na área educacional por Pimentel (1993), Moraes (1997), Cunha (1998) e Behrens (1999) objetivando a produção em detrimento da reprodução de saberes, com a superação da separação sujeito e objeto de conhecimento, prática e teoria em que se materialize:

(...) um novo modelo educacional, capaz de gerar novos ambientes de aprendizagens que deixem de ver o conhecimento de uma perspectiva fragmentada, estática, e o reconheça como um processo em construção a ser desenvolvido num contexto dinâmico do vir-a-ser. (Mores, 1997, p.18)

Para tanto, é imprescindível que a lógica dialética que permite e exige o movimento do pensamento e a materialidade histórica que diz respeito à forma de organização dos sujeitos

em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência sejam concebidas como eixo central nesse processo. Destarte, uma das bases dessa organização social são as formas organizativas de trabalho, e num recorte mais pontual abarca o trabalho educativo que é concebido como “(...) o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1994, p.24), e que traz para o processo educativo a tarefa de educar pelo trabalho que se expressa na *práxis* articulando a dimensão teórica com a dimensão prática.

A construção de ações mais reflexivas, plenas de movimento lógico dialético, na busca da compreensão e transformação da realidade concreta aponta possibilidades do agir pedagógico tornar-se mais relacionado às necessidades que foram vivenciadas pelos tutores presenciais:

Os cinco tutores tem formado uma verdadeira equipe de estudo e trabalho. Os encontros e os materiais são planejados em conjunto, a preocupação com o desenvolvimento dos acadêmicos e dos tutores tem sido constante e para isso todos são incansáveis na busca de outras fontes a fim de oferecer mais subsídios aos tutorados. (R3, p.7)

Nos momentos dos encontros para os estudos dos cadernos as duas tutoras trocam ideias a respeito de como se pode trabalhar cada Capítulo bem como, durante os trabalhos no período de tutoria, trocam materiais e experiências. Por dividirem a mesma sala, há o compartilhamento de cartazes e de demais materiais produzidos por uma ou por outra Tuma. (R12, p. 7)

Considerando que as relações entre os atores do processo educativo não estão simplesmente dadas, mas precisam ser construídas material e historicamente, esses registros revelam que os saberes que foram compondo a *práxis* tutorial são oriundos de um contexto de múltiplas interações, visto que a atividade exercida pelos tutores presenciais não foi realizada apenas sobre um objeto, mas sim em uma rede de intercâmbios com outras pessoas. A estratégia primeira utilizada pelos tutores presenciais nesse processo foi reportar-se aos seus pares, sujeitos contextualizados no mesmo “lugar” e nas mesmas condições de trabalho, conforme reafirma o relato:

De comum acordo nós tutoras nos encontramos todas as tardes na sede da UDESC para: estudo do caderno pedagógico, pesquisa de conteúdos, elaboração de material para solucionar duvidas dos acadêmicos, atendimento individual de trabalhos, dificuldades quanto ao conteúdo e outros. (R4, p. 8)

E ao constituírem-se como grupo, os tutores presenciais foram estabelecendo cada vez mais trocas de experiências, favorecendo o desenvolvimento do aprender na interlocução com o outro, voltado esse aprender para a busca de novas possibilidades de atuação na realidade vivenciada. Essa questão resgata que a modalidade a distância exige uma interlocução continuada, tanto entre alunos e docentes quanto entre os integrantes da equipe docente, tanto em seus momentos presenciais como nas outras atividades que a compõe.

Nessa perspectiva, os tutores presenciais que atuavam sozinhos em seus núcleos de apoio presencial utilizavam outras formas de interações resumidas no registro: *“Como sou a única tutora do município os encontros de tutores com supervisores e demais colegas tem sido de grande valia para troca de experiências e avaliação do trabalho de tutoria”* (R9, p.4). Partícipes da equipe pedagógica do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, os Supervisores Regionais, professores selecionados e contratados pela IES com a função de prestar assessoria pedagógica e administrativa aos tutores presenciais, mantinham uma interação direta e contínua com esses profissionais, como define o Manual do Tutor:

Como tutor, você é parte ativa da equipe de trabalho, e como tal, suas atividades estão articuladas com as demais atividades desenvolvidas pela CEAD, por isso você também terá o acompanhamento contínuo dos profissionais que integram a CEAD, principalmente do Supervisor de sua região. (CECHINEL, 2000, p.10)

Esse processo de acompanhamento foi registrado pelos tutores presenciais como:

É através dos Supervisores que o tutor se aproxima mais da CEAD/UEDESC recebendo orientações, informações e sanando as dúvidas existentes. (R8, p. 60)

É de fundamental importância a ação dos supervisores regionais neste projeto pelo fato de promoverem a mediação entre tutores x UEDESC, informando, atualizando, assessorando para que possa haver um bom andamento de suas atividades. (R15, p.)

Nesses registros também estão imbricadas as implicações que a EaD apresenta quanto a necessidade do sentimento de pertença à IES também dos tutores presenciais. A expansão espaço-temporal, a crescente complexidade e a transformação na institucionalização desse tipo de trabalho do professor, no caso contratado como professor em caráter temporário para trabalhar em programas e cursos de EaD, provocam o desdobramento da sua função, que extrapola sua atuação individual, pois ele passa a pertencer a uma equipe composta por profissionais com distintas competências que transformam o professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva (BELLONI, 2006).

No entanto, é preciso ter clareza dessa mudança à luz das concepções educacionais adotadas e dos propósitos envolvidos em cada projeto de curso na modalidade a distância, caso contrário, corre-se o risco de transformar em partes isoladas os sujeitos e as ações docentes por eles desenvolvidas. Como estratégia para minimizar tal situação, as interlocuções estabelecidas pelos tutores presenciais com os supervisores regionais foram assim significadas:

Os supervisores da nossa região (oeste) são prestativos no atendimento e nos auxiliam sempre com responsabilidade e dinamismo, isso contribui em muito no desenvolvimento do nosso trabalho (R1, p. 6)

O atendimento dos supervisores possibilita aos tutores a orientação dos nossos trabalhos, como também como ajudar nossos alunos a resolver seus problemas e esclarecer dúvidas. (...) Procuram sempre estar em contato com os tutores, enfatizando a necessidade de estar buscando, aperfeiçoando sempre para garantir a qualidade dos encontros dos alunos (R3, p.9)

Atendimento dos supervisores regionais – avanços: a habilidade de conhecer e reconhecer as competências e ou dificuldades de cada tutor (...) respaldo ao tutor nos momentos de dificuldades com alunos (trabalhos, notas, etc) (R6, p.17)

Atendimento dos supervisores: a necessidade de continuar visitando os núcleos para a partilha de experiências e auxílio nas questões administrativas e pedagógicas. (R13, p.133)

Assim como os alunos, o processo de aprender exige a reflexão na ação e sobre a ação (SHÖN, 1992) que permeia todo esse processo formativo e fornece as bases para que o próprio tutor presencial possa compreender as mudanças nas suas concepções relacionadas ao aprender, planejar, ensinar e se comunicar em projetos de EaD. Porém, essa reflexão não acontece ao acaso, mas sim quando são criadas condições com a intenção de provocar a introspecção, o olhar para as próprias representações, sentidos e valores que o tutor presencial atribui à sua experiência e à experiência do outro, em busca de compreender criticamente essa ação e propor transformações para a realização de novas ações mais apropriadas ao contexto de aprendizagem de seus alunos.

Para dar conta desse compromisso, a comunidade universitária precisa construir-se como lugar de produção científica, fato este que requer seja ela também um local de reflexão, em que é imprescindível “conhecer o conhecimento existente e de produzir o conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p.15). Trata-se de uma formação na *práxis*, que não é simples, especialmente quando se trata de formação continuada de professores, voltada para sua atuação em novos espaços, tempos e culturas, como é o caso da EAD, que tem como norte

se assim for a decisão político pedagógica para as suas propostas mudanças nas concepções e nas tradicionais práticas, com possibilidades dos professores e alunos reestruturarem o pensamento, interajam, construam conhecimento e trabalhem em colaboração.

Essa formação, no Curso de Pedagogia, era composta principalmente pelos encontros presenciais dos professores das disciplinas com os tutores presenciais que foram assim demarcados:

Ressalta-se ainda que aspectos positivos vivenciados nos encontros presenciais tutores-professores procura-se socializar com os alunos. (R2, p. 3)

Encontros presenciais dos tutores com os professores das disciplinas – estes encontros são muito importantes, pois permitem um melhor entendimento dos conteúdos do caderno e possibilitam a interação entre os tutores (R8, p. 62)

Porém, analisar esse processo educacional a partir dos escritos dos autores do processo com o apoio de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir também sobre as contradições da organização do trabalho desenvolvido e sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas.

E nós tutores, como vemos os encontros entre professores e tutores? Bem isso também merece uma avaliação, um registro. A princípio tinha-se aula expositiva, com pouquíssimo tempo, tipo um período, matutino ou vespertino. Chegava-se no núcleo com muitas, muitas dúvidas. Os primeiros cadernos recebíamos no dia de encontro de tutores, não tínhamos tempo para leitura prévia, portanto, nem embasamento para debates/argumentações. (R5, p. 11)

Apesar de valorizados pelos tutores presenciais, os encontros presenciais com os professores das disciplinas, conforme expresso no relatório cinco denotam que da mesma forma que os tutores presenciais em suas tentativas iniciais de atuação tutorial preparavam “aulões”, os professores das disciplinas repetiam muitas vezes a mesma estratégia nas “capacitações” realizadas no estudo direcionado ao Caderno Pedagógico específico, colocando-se como centro do processo de ensino e de aprendizagem reproduzindo inadvertidamente a fragmentação do saber e a cultura do conhecimento compartimentado, fundamentadas no paradigma tradicional de educação.

Nessa direção, incoerências de discurso entre as propostas do Manual do Tutor e as práticas dos professores formadores foram percebidas pelos tutores presenciais. Essa situação evidencia que a forma disciplinar e fragmentada de trabalhar o conhecimento ainda não fora

superada pela articulação de conhecimentos e a integração de saberes. Além de que outra contradição é enfrentada: o tutor presencial da EaD deve desenvolver a autonomia de seus alunos, mas a ele próprio a autonomia inicialmente é negada.

Para atingir tal superação, urge um processo de formação continuada de todos os docentes envolvidos no processo e estendido a todos os integrantes da equipe fundamentado na interação, na reflexão e na produção conjunta, na participação de todos nas discussões sobre as próprias concepções, valores, crenças, significados, sentimentos, conflitos, questionamentos e discordâncias que alicerçam as suas experiências para que possam, colaborativamente, apropriarem-se das bases teóricas e epistemológicas da proposta pedagógica do curso, da modalidade e das suas atuações. Assim, conforme Guimarães (2004, p. 5) “no processo de aprender a ensinar, a forma é também conteúdo da formação.”

Na medida em que a equipe de gestão dos cursos em EaD “escuta” as dificuldades e os conflitos individuais e coletivos de seus profissionais que perpassam a materialização da proposta elaborada, criam possibilidades de abertura institucional para a discussão e proposição de estratégias colaborativas que subsidiem novas práticas. A congruência entre o processo de transformação dos tutores presenciais, dos professores das disciplinas e de toda equipe de gestão do curso, que juntos procuravam construir um processo mais reflexivo de formação contextualizada que transcendesse a capacitação, trouxe as primeiras contribuições efetivas, conforme indicam os registros:

Mas o esforço dos supervisores, professores, CEAD como um todo foi aprimorando instrumentos pedagógicos, bem como os encontros entre professores e tutores. O maior tempo disponibilizado para os encontros fez, e fará com certeza que crescamos enquanto profissionais comprometidos com a educação a distância. Para isso a socialização das experiências e avaliações que vem ocorrendo nos últimos encontros... é imprescindível (R5, p. 11-12)

Pontos positivos: (...) a preocupação em organizar a capacitação continuada dos tutores com mais tempo e conforto. No começo tínhamos meio período em Chapecó. (R6, p. 17)

Várias outras ações formativas foram desenvolvidas a partir desse processo inicial, assim explicitados por Delpizzo e Matuzawa (2003, p.4)

Em concordância com as áreas de formação do professor sugeridas por Aretio (2002), o CEAD tem oferecido capacitações a cada seis meses para, aproximadamente, 500 tutores do Estado, supervisores, coordenadores e equipe UDESC Virtual. A programação das capacitações envolve tópicos e pedagógicos, que visam o atendimento dos conteúdos das disciplinas, ambiente virtual de

aprendizagem e formação continuada em educação a distância e tópicos administrativos.

As autoras ainda complementam suas considerações:

A partir das capacitações de tutores ocorridas no ano de 2002, nas quais a participação da equipe UDESC Virtual aconteceu de forma mais intensa e voltadas a atender às necessidades pontuadas pelos próprios tutores, percebeu-se resultados positivos, como: desenvolvimento de habilidades no uso dos recursos tecnológicos, aumento no número de acessos ao ambiente virtual de aprendizagem, uso mais freqüente do e-mail e maior participação nos *chats* com os professores das disciplinas. (DELPIZZO; MATUZAWA, 2003, p.11)

A valorização do processo de co-autoria no próprio processo de formação e na produção de saberes também foi destacada pelos tutores, pois “*comunicar o resultado para os demais núcleos, ou seja, fazer a socialização de todo esse saber representa somar experiências coletivamente e com isto melhorar a prática pedagógica de todos os envolvidos. A riqueza de informações caracteriza-se no mais alto grau de valia e ajuste na aplicabilidade do conhecimento nos diversos núcleos*” (R4, p. 19). Esse registro vem ao encontro do que esclarece Moita (1995, p.137): “as experiências profissionais não são formadoras de *per si*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras.” Nesse sentido, a compreensão de que a formação é um *continuum* na constituição das ações tutoriais subsidiou as significações dos tutores presenciais sobre suas atuações tutoriais, assim resumidas no registro abaixo:

Um ponto extremamente importante para os tutores que estão envolvidos no trabalho são os encontros de aperfeiçoamento e trocas de experiências. Pois permitem a percepção de pequenos detalhes que muitas vezes fazem grandes diferenças. Nesses encontros adquire-se mais segurança no trabalho. E tem-se cada vez mais convicção do papel do tutor nesse processo de construção educacional. (R2, p. 3)

Maggio (2001, p.106) corrobora com essa assertiva ao afirmar “(...) os tutores deveriam ter uma formação que lhes permitisse primeiro entender, e depois melhorar, enriquecer, aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto”. Tal formação, conforme Leal (2005, p.5) implica conceber o seguinte:

trabalhar a complexidade do saber fazer educativo na visão do aprender a aprender, na ótica reflexiva da construção do saber, é um dos grandes desafios do tutor. Ainda, propiciar momentos em que o aluno aprenda a ler e a reler o mundo, a apropriar-se do conhecimento, a redimensionar valores, a rever atitudes.

Há indicadores que essas ações tutoriais somente serão colocadas em prática se os próprios tutores internalizarem esse processo em suas próprias vivências de aprendizagem. Nessa assertiva, a proposta é problematizar a atuação de um tutor presencial com formação específica e continuada para a atuação na EaD, em detrimento a um tutor que tenha sua função restrita para motivação, exploração do material instrucional e atividades administrativas. Em razão disso, o processo de aprendizagem, apesar das dificuldades encontradas nesta modalidade de ensino, tem de ser concretamente coletivo entre os sujeitos envolvidos nesse processo, resultando em um trabalho colaborativo.

Essa aproximação, segundo Damiani (2008, p.218), realizado “entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica.” Se não for levada em consideração essa aproximação a equipe docente estará à mercê do grande contingente de dificuldades, como as apresentadas por Vilarinho; Sander (*apud* Vilarinho; Cabanas 2008, p. 482) ao se referirem deste modo sobre a EaD:

A EaD passa necessariamente por: inexistência de seleção criteriosa dos sujeitos que dela vão participar, seja aluno ou professor; pouco ou nenhum período de ambientação à proposta de aprendizagem, especialmente quando as atividades ocorrem em espaços virtuais; omissão por parte do aluno da sua real disponibilidade de tempo para estudar; conteúdos de ensino descontextualizados, analisados à luz de teorias irrelevantes, em quantidade inadequada à carga horária de estudo, exclusão do tutor do planejamento do curso, de modo a que ele fica apenas reservada a função de “orientador da aprendizagem.”

Assim, quando se planeja a implantação de um curso a distância, um ponto crucial é a formação continuada do tutor presencial e de todos os envolvidos na docência e gestão em EaD, considerando as demandas dos próprios profissionais que elencam as possibilidades enunciadas nesse registro:

(...) levantar sugestões de questões para pauta da capacitação e ou perseguir uma linha voltada a pressupostos teórico metodológicos que fundamentam a educação no momento sócio-histórico-político e psicológico. (R6, p. 6)

Diante de tal constatação, é imprescindível destacar que a EaD é uma modalidade diferenciada em seus meios, mas não se desvencilha em sua essência das dimensões presentes em qualquer processo educativo e por essa razão caracteriza-se em um contexto problematizador. A atuação tutorial estudada gerou fragilidades e problemas que os tutores

presenciais, formados em contextos de educação presencial, tiveram que enfrentar e superar, partindo dos saberes que possuíam.

No enfrentamento de tal situação, os tutores presenciais reconheceram-se como seres em contínuo “vir a ser” apontando a necessidade de formação como um *continuum*, conforme evidencia esta afirmação das professoras-tutoras: “(...) *o estudo passou a ser uma constante na vida das tutoras (...)*”. É nesses espaços de reflexão constantes da própria prática que o tutor presencial tem possibilidades marcantes de construir outras novas práticas, reelaborar seus saberes e confrontar suas experiências no contexto onde atua. Esse registro ao destacar a importância de um processo contínuo de formação, vem ao encontro das ideias de Ferreira e Garrido (2005), que completam que essa formação deve objetivar possibilidades de desenvolvimento pessoal do professor por meio de dinâmicas de autoformação participada. Assim, a formação passa a ser concebida como um processo interativo e dinâmico de produção de sentidos, em que “teoria e prática se auto-alimentam. Ação e investigação se completam, pois “(...) a prática determina o valor de qualquer teoria e não esta que determina o valor da prática” conforme afirma Garrido (2000, p. 20).

Tal abordagem aponta para a superação da concepção da relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a ações educativas, conforme denota este registro: “(...) *esses momentos de trocas de experiência, ideias e divisão com o grupo de dificuldades enfrentadas tem sido propiciados para que haja de fato mudanças não só teóricas, mas principalmente na prática*” (R2, p. 4). O registro da tutora deixa transparecer que é por meio da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha e que se faz possível a apropriação de novos conhecimentos, que a experiência é muito importante. Mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise compartilhada das práticas. Uma análise que é individual, mas também coletiva, ou seja, realizada com os colegas, e em situações de formação. Essa perspectiva afirmada pela tutora presencial reporta à questão que as vivências culturais experimentadas, as ressignificações das práticas e saberes, articulando e produzindo conhecimentos relacionados, apontam possibilidades de qualificação de um processo de trabalho de caráter pedagógico, aliadas à congruência entre os seus elementos: concepção, conhecimento específico e organização didático-metodológica.

Conforme as significações e ressignificações apontadas, nessa categoria emergiu uma perspectiva da consciência da necessidade do resgate de uma formação contínua em serviço, voltada para os sujeitos como caminho para se definirem e se constituírem como tutores presenciais, fazendo frente às novas e singulares vivências profissionais nas quais eram

protagonistas. Esse movimento de se colocarem como em sujeito em construção, transversalmente perpassou as duas categorias expostas nessa investigação, expressando uma concepção dialética de contínuo “vir a ser”, subsidiada pelas maneiras de pensar e agir na tutoria presencial que foram sendo desenhadas e redesenhadas ao longo dos registros dos relatórios. Nesses apontamentos há indicações de um processo formativo agregado a uma prática reflexiva de experiência coletiva, que rompeu com o mero ativismo individual, contribuindo para uma significação gradativa e consistente sobre quem são os tutores presenciais e o que fazem, inclusive para além do termo professor-tutor instituído nos documentos que regiam o Curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Além disso, os registros realizados por esses sujeitos sustentam e reafirmam a imprescindível necessidade de intervir continuamente nos processos didáticos metodológicos e interativos que constituem a modalidade a distância, a partir da investigação de suas demandas, como forma de fundamentar materialmente a construção de uma proposta educativa própria da EaD.

TECENDO CONSIDERAÇÕES DITAS FINAIS...

“De tudo ficaram três coisas: a certeza de estar sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza que seria interrompido antes de terminar.”
Fernando Sabino

“Quando eu descobri todas as respostas, mudaram-se as perguntas.”
Sócrates

Nesse momento da pesquisa as considerações ora aqui registradas me levam a refletir sobre a trajetória construída que aponta possibilidades de vislumbrar novas perspectivas a partir das ressignificações que foram descortinadas e das reflexões realizadas reiterando a vontade de produzir diferentes olhares sobre a tutoria presencial.

As interrogações sobre as produções de sentido em ser tutor presencial que foram desveladas nos documentos produzidos pelos tutores presenciais atuantes na área, buscando compreender suas várias maneiras de pensar, agir e estar na tutoria presencial, no curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância da UDESC, relacionando-as com as significações do “ser tutor presencial” apontadas por teóricos contemporâneos foram eixos essenciais que fundamentaram o ponto de partida e de chegada dessa investigação.

O primeiro desafio enfrentado foi coadunar a racionalidade de ser pesquisadora com a paixão de ter vivenciado o processo de ser tutora presencial no mesmo curso de Pedagogia na modalidade a distância em que estava inserido o objeto da investigação a que me propus realizar. Como colocar-me em atitude de questionamento, de estranhamento e de crítica frente a fatos e situações que fizeram parte de um trabalho no qual fui participante? Essa separação da pesquisadora do objeto de pesquisa, postura requerida ao se realizar uma investigação científica, foi subsidiada pelos postulados de Santos (2006) ao evidenciar que a ciência, sobretudo no campo das áreas sociais e humanas, prefere falar em “objetivação” como produção cultural dos homens ao invés de objetividade, em compromissos, envolvimento e intencionalidade do pesquisador do que em neutralidade, em relações, construção e processos do que em realidade “dada” a ser “revelada” pelo pesquisador. Nesse sentido, colocar-me em atitude de questionamento re-construtivo, como aponta Demo (1997), foi atitude imprescindível para a materialização dessa pesquisa.

Nesse movimento, um pressuposto inicial se fez presente, relacionado aos desafios enfrentados pelos sujeitos que, sem formação inicial específica para atuarem na EaD,

assumiram o desafio de ser tutor presencial no enfrentamento de problemas e fragilidades próprios dessa função. Imbricadas nesse desafio estavam, claras ou ocultas, as concepções materiais da tutoria em EaD, no caso em questão, tutoria presencial, função até então pouco conhecida na docência do ensino superior, o pioneirismo em concretizar um curso de graduação a distância e as problematizações que perpassaram o processo de ensinar e aprender nesse novo contexto educativo. Esse pressuposto foi fundamentado inicialmente pela pesquisadora que sou nas leituras de produções teórico científicas existentes na área da educação, da modalidade a distância, da tutoria e especificamente da tutoria presencial, como proposta de docência.

Nessa perspectiva, a incursão de caráter bibliográfico, revisitando a evolução histórica das tutorias na educação desde a antiguidade até a atualidade, bem como a inserção de seus modelos em diferentes universidades foi basilar para compreender alguns caminhos sócio históricos e epistemológicos da construção de significados sobre tutoria no transcurso dos séculos e suas implicações nos fundamentos institucionais, teóricos e metodológicos que certamente subsidiaram a proposta de tutoria da UDESC. Para tal intento, a exploração documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UDESC, do Projeto Pedagógico Institucional do CEAD2/UDESC elaborado em 2009, do Manual do Tutor e Manual do Aluno da CEAD1 bem como produções científicas dos participantes do referido curso, foi fundamental para contextualizar e compreender os conceitos, o papel, as funções e indícios do trabalho pedagógico do tutor presencial, bem como os elementos que compunham o entorno de sua atuação.

Tendo como subsídios os referenciais teóricos utilizados, que caracterizam o estado da arte sobre a tutoria em EaD, foi possível trazer à tona uma problemática atual no entorno dos estudos dirigidos especificamente ao sujeito tutor, que além de serem poucos foram fundamentados em concepções teóricas e visões muito distintas, dentre elas a concepção de ser alguém que integra um quadro paralelo de profissionais no âmbito da instituição de ensino superior.

Nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, conforme já exposto no Capítulo II desse trabalho, o tutor é tido como personagem fundamental no processo educacional de cursos superiores a distância e “compõe quadro diferenciado no interior das instituições”. Ele é aquele que participa ativamente da prática pedagógica; “suas atividades, desenvolvidas a distância ou presencialmente, devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e para o acompanhamento do projeto

pedagógico” (MEC/SEED, 2007 p. 21). Ainda nesse documento, o tutor deve, também, promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos, bem como participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto com os docentes. Tal concepção evidencia que, no plano das diretrizes governamentais, o tutor não necessariamente é um professor, pois integra quadro profissional que não é o mesmo dos docentes. Paradoxalmente, deve realizar tarefas típicas da docência, que exigem preparo pedagógico específico e domínio dos conteúdos de ensino.

Essa situação demonstra um dos nós que está posto na modalidade a distância: a indefinição das funções dos tutores pertencentes ou não a uma docência compartilhada. Essa questão, que poderia ser vista como inicialmente simples, traz à tona a complexidade das transformações sociais no trabalho educativo, como a profissionalização ou não da tutoria, as condições de trabalho e a identidade profissional dos sujeitos que atuam nessa área. Cabe ressaltar que, pelas singularidades e características ainda não tão bem estabelecidas no contexto da modalidade a distância, são diversificadas as funções do profissional tutor, além do seu papel, atribuições e formação acadêmica.

Nos projetos de ensino e de aprendizagem na EaD desenvolvidos no Brasil atualmente, existem algumas propositivas de práticas tutoriais apoiadas em concepções educacionais que pressupõem o controle, a memorização, a reprodução de informações e conteúdos. E também em outras propositivas de trabalho mais reflexivas, existem práticas tutoriais atuando com base nos princípios educacionais que contemplam atividades que visam a reflexão, a interação, a pesquisa, a colaboração e a construção de conhecimentos na formação docente.

E é no âmago dessa discussão que a tutoria ora se constitui como uma mera “porta-voz” de professores e gestores de cursos a distância, exercendo a função de “tutela”, ou como um dos agentes que promovem a realização de atividades educativas, apóia a sua concretização, oferecendo fontes de informação e a orientação necessária para promover a compreensão profunda do conhecimento. Complementarmente, essa dicotomia subsidia a problemática da desvalorização desse profissional a nível nacional, ocasionada por inadequação ou ausência de formação, recrutamento aleatório, baixos salários e condições de trabalho deficientes.

Situada nesse contexto permeado por contradições, a partir da revisão bibliográfica aliada a minha caminhada de vida, também foi possível desvelar com cuidado e sensibilidade as significações e ressignificações que nortearam os registros de tutores presenciais,

concretos, reais, foco principal desse trabalho. Investigar o trabalho docente, especificamente a tutoria presencial na EaD, nesse sentido implicou compreender esses tutores presenciais como atores sociais que, agindo num dado espaço institucional construíram nessa função o seu trabalho. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p.38), os professores são atores que “(...) dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Nessa perspectiva, citando Vieira et al (2003, p.11) “pensar a formação de educadores no sentido mais amplo do termo implica considerar a importância dos diferentes atores e autores que, de alguma forma, participam do processo educativo em ambientes institucionalizados” e assim considerando os tutores como professores atores foi possível desvelar na construção social de significações e ressignificações uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente tutorial e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos tutores presenciais, singular e coletivamente, que foram constituídas e constituíram o contexto educativo na EaD.

Ao realizar esta pesquisa, no entanto, defrontei-me no processo de leitura dos escritos, na análise e na categorização dos dados com o direcionamento e os recortes “das falas” registradas, entendidas como suas produções de sentido. Convidados a refletirem sobre as experiências vivenciadas ao longo do desenvolvimento do curso como constituintes da construção de um processo histórico na modalidade EaD, os tutores presenciais destacaram em seus registros o que singularmente para eles era o mais significativo. Assim, a partir dessas condições apreendidas nos registros elaborados em 2002 foi que os contornos desta investigação foram sendo delineados e conduzidos, a partir da fidedignidade das escrituras dos tutores presenciais e de suas produções de sentido sobre o “ser tutor presencial”.

O respeito pela diversidade das escrituras compostas por variadas concepções, conhecimentos, sentimentos, experiências e o contexto onde estavam inseridos foi essencial no processo de apreensão de sentidos que fundamentaram o desvelamento das categorias de análise. Nesse processo, destacaram-se indícios basilares que compuseram as significações da constituição dos sujeitos como tutores presenciais no Curso de Pedagogia na modalidade a distância na CEAD1/UDESC, que tinham como referência os contextos e processos envolvidos, recuperando a dimensão pessoal e subjetiva, configurada como uma integração de modos de pensar e agir, muitas vezes desconsiderada nas teorizações sobre essa questão ao enfatizarem somente as competências operativas e técnicas da tutoria presencial.

No movimento realizado, está implicado saberes não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a inclusão da mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da instituição, incluindo também os confrontos de ideias, crenças, práticas, objetivos e papéis no contexto do agir cotidiano da tutoria presencial, sugerindo uma nova perspectiva na abordagem dessa profissão caracterizada como docente, buscando superar as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social.

Por conseguinte, o enfrentamento da situação da indefinição inicial da tutoria presencial como uma função desconhecida, identificada nessa investigação, revelou a constatação de que os tutores presenciais inicialmente utilizaram um misto de concepções teóricas e pedagógicas de educação situadas no arcabouço de suas experiências e saberes anteriores cunhados na modalidade presencial, transitando das perspectivas mais tradicionais de educação, de ensino e de aprendizagem da época, a uma constituição mais emancipatória do seu fazer e pensar na docência da tutoria presencial em EaD.

Foi desvelado também um processo de significações e ressignificações relacionadas às produções de sentido realizadas e vivenciadas pelos sujeitos protagonistas da tutoria presencial no Curso de Pedagogia na modalidade a distância que apresentaram contrapontos na discussão sobre a linearidade e o enredamento de suas funções na docência, sobre o aspecto puramente técnico do trabalho tutorial e os aspectos psicopedagógicos.

Os tutores, ao significarem a tutoria presencial como elo potencializador das interações e comunicação dos envolvidos nas dimensões pedagógica, política e metodológica do processo educativo, resgataram também a questão da consciência da relação pedagógica conclamar sempre a construção cotidiana de um processo de apropriação de conhecimentos, engendrado na coletividade. Esse movimento refere-se à ação intersubjetiva entre os envolvidos no processo, resultado da interação dialógica e das mediações que estabelecemos com o outro, com a sociedade e com o mundo.

É, portanto, imprescindível esse elo, uma vez que conhecer, agir e se perceber num processo coletivo de produção e apropriação de conhecimentos deixa de ser um “ato” puramente teórico cognitivo e torna-se um “processo” complexo fundamentado na *práxis*. *Práxis* entendida como atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado por ela, o que implica segundo Freire

(1987, p. 67), na “(...) ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, sendo esse um aspecto decisivo na inserção de uma visão emancipatória de educação.

Essa busca pela organização do trabalho da tutoria presencial em “rede” com os alunos, professores das disciplinas e supervisores, como também entre os próprios tutores presenciais resgatou a importância da formação inicial e continuada no processo constituinte da tutoria presencial.

Assim, as categorias expressas nessa investigação: *a superação da inicial indefinição de uma função desconhecida para a significação da tutoria presencial como “elo” potencializador de interações, intimamente ligada à docência e a consciência sobre a necessidade de formação contínua alicerçando o entendimento de “ser tutor presencial como sujeito em construção”* estão profundamente interconectadas, revelando que o tutor presencial não foi meramente um executor de tarefas expressas em um manual de orientações, mas sim assumiu um papel relevante e determinante no Curso de Pedagogia na modalidade a distância da CEAD1/UDESC e “se fez docente”, em contínua construção, sendo necessária para isso a constante reflexão e formação em serviço. As significações apreendidas dessa forma vão ao encontro dos postulados de Freire (1996, p.16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Imprescindível pontuar que, diante das escassas produções e discussões nacionais existentes na época do desenvolvimento do curso, além das tantas indefinições que perduram até os dias atuais sobre a temática tutoria em EaD, esses posicionamentos assumidos pelos tutores presenciais, demarcados por influências, divergências e confluências epistemológicas e teórico-práticas podem ser considerados como um movimento de vanguarda de seu tempo. Assim, este estudo veio ao encontro da concepção de tutoria na EaD numa vertente mais emancipatória, em que a relação dialética entre forma e conteúdo realiza-se de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, em que a dimensão política da educação seja a arte do compromisso com a transformação societária e com a defesa de atitudes individuais e ações coletivas condizentes com a emancipação. Nela, a dialética da vida será um movimento ético e

material, pois “*trata-se ao mesmo tempo de mudar de vida e transformar o mundo, de revolucionar o indivíduo e de unir a humanidade*” (Morin, 2000, p. 188).

Nesse horizonte de significações, na busca pela literatura para a fundamentação teórica acerca da tutoria, em consonância com esses apontamentos, encontro em Aretio (2001, p.264) a seguinte contribuição:

O professor-tutor proporciona uma contribuição especial para o aluno em relação ao desenvolvimento dos conteúdos de estudo: por um lado, ele ajuda e facilita a compreensão da matéria de estudo; e, por outro, ele assessora e orienta o uso de estratégias e recursos de aprendizagem para incrementar suas destrezas no aprendizado independente. O papel do tutor é colocar o aluno em condições de desenvolvimento máximo de sua capacidade para assimilação da aprendizagem, e provê-lo de técnicas e recursos, para que possa desenvolver nas melhores condições o seu potencial humano – a auto-instrução e a autonomia pessoal.

Porém, para concretizar tal papel, entendo ser a tutoria parte integrante de uma entidade coletiva que desenvolve um trabalho articulado entre professor, tutor presencial e tutor a distância para acompanhar o aluno durante o Curso, ancorado na concepção de professor coletivo delineado conceitualmente por Belloni (2006). Nesse processo de constituição de um trabalho articulado, muitas são as dificuldades encontradas, conforme apontam Cerny e Lapa (2011, p.5):

(...) o professor coletivo, ainda parece ser apenas um conceito. A prática nos mostra muitos limites para que o professor assuma essa docência compartilhada e diferente. Entre este conceito que apresentamos como um horizonte possível e a percepção e entendimento dos próprios professores a respeito desta docência na EaD existe uma zona de indefinições e incertezas. A não definição clara destes papéis e funções de uma docência compartilhada nos conduz à necessidade, e justifica a relevância, de investigar e desvelar o entendimento existente, e, se possível, contribuir para promover uma construção coletiva de sentido realizada pelos próprios participantes destas experiências inovadoras nos cursos de formação de professores na EaD.

Espero que, nos dias atuais, essas significações e ressignificações relacionadas às produções de sentido desveladas na pesquisa, possam contribuir para trazer à tona questões relativas à relevância em acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos tutores, na busca pela compreensão de suas ações pedagógicas de modo a ressignificar suas competências e conhecimentos necessários para as funções que estão exercendo na EaD.

Afinal, nesta modalidade, quem é o sujeito profissional que atende (ou não) às exigências da tutoria presencial, no contexto da formação superior? Qual o papel, as funções e as atribuições do tutor presencial no processo de formação em nível superior numa abordagem mais emancipatória? Quais saberes, habilidades e competências que o tutor

presencial precisa desenvolver para exercer uma prática comprometida com mudanças também na formação a distância? O sujeito profissional que exerce a função de tutor presencial está fundamentado para ser um elo de mediações e orientador acadêmico competente na formação superior na modalidade a distância? Qual o perfil mais coerente do tutor, necessário para atuar coletivamente na docência em EaD? Entre tantas outras, estas questões expressam a amplitude do espaço de intervenção do tutor presencial e indicam algumas possibilidades e desafios importantes a serem enfrentados, como a potencialização de suas ações pedagógicas na tutoria, seus papéis e funções na docência compartilhada, a exploração das possibilidades de ensinar e aprender na EaD com o uso das tecnologias, dentre tantas outras possibilidades.

Essas questões remetem à abordagem da formação e do trabalho pedagógico como aspectos indissociáveis da docência da tutoria presencial, indicando que muito está por ser pesquisado no que se refere à tutoria e ao trabalho pedagógico do tutor presencial na modalidade a distância, com vistas a identificar, compreender e analisar os elementos que a constituem, os desafios, pontos fortes e fracos, os acertos e avanços nas diversas dimensões da sua ação. Todos esses estudos são necessários para repensar e aperfeiçoar processos de formação de professores em EaD tais como: reaprender a ensinar, a aprender, a interagir com os alunos, pesquisar e aprofundar o processo de mediação pedagógica, a orientação acadêmica e avaliação da aprendizagem numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora do trabalho docente, em momentos presenciais ou a distância.

Diante disso, não foi pretensão dessa pesquisadora esgotar a temática das significações elaboradas e reelaboradas da tutoria presencial pelos próprios sujeitos protagonistas dessa função, mas sim apontar indícios de produções de sentido que permitam inferências em relação às experiências vivenciadas que produziram nos tutores presenciais e seu entorno, transformações no seu processo de constituição como profissionais da área. Assim, os resultados encontrados destacam alguns caminhos que poderão contribuir na discussão dos fundamentos que subsidiam propostas e práticas de docência na tutoria presencial a partir da reconstrução e teorização de conhecimentos, bem como colaborar com os estudos e produções científicas na área.

Não poderia deixar de salientar nessas últimas considerações a profunda confiança que tenho no potencial do ser humano, no seu poder de reinventar-se frente ao novo e as dificuldades enfrentadas. Isso porque, entendo que a busca em se constituir como educador é contínua e apaixonante, sabiamente registrada por Paulo Freire (1991, p. 58):

(...) ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2011.

_____. **Educação a distância e tutoria: anotações sobre o trabalho docente**. In: ALONSO, Kátia Morosov; RODRIGUES, Rosângela Sschuars; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Orgs.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: Central de texto - EdUFMT, 2009, p.81-97

ALONSO, Kátia Morosov; RODRIGUES, Rosângela Sschuars; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Orgs.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: Central de texto - EdUFMT, 2009

ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. **Mediação na Tutoria Online: o entrelace que confere significado à aprendizagem**. Salvador: UFC, UNOPAR, 2007.95p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Comunicação e da Informação em EaD).

ANUÁRIO BRASILEIRO ESTATÍSTICO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA, 2008. São Paulo : Instituto Monitor, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2001.

BALCELLS, Jaime Pujol; MARTIN, José Luís Fons. **Os métodos no ensino universitário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; NUNES, Mônica Ferreira. **A EaD e a (in)visibilidade do processo - uma leitura etnometodológica e multireferecial**. In: ALONSO, Kátia Morosov; RODRIGUES, Rosângela Sschuars; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Orgs.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: Central de texto - EdUFMT, 2009, pp. 53-68.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2008.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.44, p.19-32, abr.1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000100003&script=sci_arttext.>

Acesso em: 12 de jan. 2010.

BATTISTI DE SOUZA, Alba Regina; SILVEIRA SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas**. Revista Diálogo Educacional 2008, vol. 8. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116834002.pdf>> Acesso: em 30 jul. 2011

BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BERNAL, Edith González. Formação do tutor para a Educação a Distância: fundamentos epistemológicos. Tradução Leandro de Proença Lopes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-88, jan/jun 2008. Disponível em:

<<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1350/1005>> Acesso em: 13 jan. 2010.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo (2007): **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. Revista Iberoamericana de Educación, 25 de julho de 2007, n 43, p.1-10. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/1645Borges.pdf> >

Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998** que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005** que regulamenta o artigo 80 da Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004_2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006** que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm> Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007** que altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm> Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2004, população**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#populacao> Acesso em: 12 dez. 2009.

BRIGGS. Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Tradução Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2006.

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, Márcio Silveira. A dialética professor-tutor na educação online: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. III Encontro Nacional sobre Hipertexto. **Anais...**Belo Horizonte, out. 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>> Acesso em: 10 set.2011.

CECHINEL, José Carlos. **Manual do Tutor**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2000.

_____. **Manual do Aluno**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2001.

CECCIM, Ricardo Burg, (1997). Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. *In*: CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci (orgs.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997, p. 27-41.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Um Programa de formação contínua**. In: CELANI, Maria. Antonieta Alba. (org.). **Professores e formadores em mudança**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et alli (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CENSO EAD.BR/ organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

COLLINS, Heloisa. Interação e permanência em cursos de línguas via internet. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise. (Orgs.). **Relatos e experiências de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, de 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2010.

DELPIZZO, Graziela Napolini; MATUZAWA, Flavia Lumi. Capacitação de tutores no uso de recursos tecnológicos no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC: repensando a prática da equipe UDESC Virtual. In: Conferência Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías, 2003, Miami. Actas de la Conferência Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías, **Anais...2003**. p.1-11. Disponível em: <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/miami2003/es/actas/11/11_09.pdf> Acesso em: 22 mai 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabem quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Zeila Miranda; GARRIDO, Elsa. Caminhos e descaminhos do tutor na formação superior de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/021tcf5.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rocista Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** , São Paulo, n. 116, julho de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002> Acesso em: 25 abr. 2010.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000.

GEIB, Lorena Teresinha Consalter et al. A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 2, abril 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-716720070002000017> Acesso em: 29 mai. 2010.

GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Salonilde . **Um novo olhar sobre o conceito de Prática Pedagógica na Formação de Professores.** In: XVI EPENN, 2003, Aracajú. Educação, Pesquisa e Diversidade Regional. **Anais...** Aracajú: EDUFSE, 2003. p.01-10.

GODOY, Karla Estelita. **Formação Humana no Ciberespaço os sentidos da presença na EaD.** Rio de Janeiro: UERJ, FAE, 2009, 175p. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp096198.pdf>> Acesso em: 12 set. 2011

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar:** Como fazer pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **A Orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GUTIERREZ, Francisco e PRIETO, Daniel. **A Mediação Pedagógica: Educação a Distância Alternativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito_Teo_Ed.pdf> Acesso em: 22 jan. 2010

HOUAISS, Antonio. **Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 2028p.

JONASSEN, David. **O uso das novas tecnologias na Educação a Distância e a aprendizagem construtivista**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996, p.70-88. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1054/956>> Acesso em 29 dez. 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papyrus, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez: Autores Associados. 2000.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Boeira e Nelson Boeira. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a Distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1997.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. **Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente**. Revista Em Aberto: Brasília, v.23, n. 84, p.79-97, nov. de 2010. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355>> Acesso em: 30 jan. 2011.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LEAL, Regina Barros. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educacion**: n.36/3, jun.2005. Disponível em:
<http://www.rieoei.org/edu_dist6.htm> Acesso em 30 set. 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em:
<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>
Acesso em: 20 jun. 2010.

LINHARES, Ronaldo Nunes. **Gestão em Comunicação e educação: a experiência do Projeto Vídeo Escola**. São Paulo: ECA/USP, 2003. 206f. Tese (Doutorado em Comunicação e Estética do Audiovisual).

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

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino Losso. Reflexões sobre a Educação a Distância - o papel do professor tutor na perspectiva da mediação pedagógica. **Rev. Linhas**, v. 3, n. 2, 2002. Disponível em:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1193/1008>> Acesso em 13 mai. 2009.

_____. **A mediação na formação dos profissionais da educação: reflexões de uma professora-tutora**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2004. Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm> > Acesso em: 28 jun. 2009.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.

MASUDA, Masako Oya. **A Educação a Distância na universidade do século XXI: orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância**. In: Salto para o Futuro. Educação a Distância na universidade do século XXI. Boletim 2003. Disponível em:<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/edu/tetxt3_3.htm>. Acesso em: 28 jun. 2009.

MARTINS, Onilza Borges. Teoria e prática tutorial em educação a distância. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p.153-171, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1550/155018009011.pdf>> Acesso em: 14 set. 2009.
araná, Brasil Educar em Revista, núm. 21, 200Universidade Federal

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Trad. de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2008.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILAN, Yara Maria Martins Nicolau. Boaventura de Sousa Santos: Um Projeto Especular. **Revista Eletrônica do CESESB: Centro Superior do Extremo Sul da Bahia**. 2006. Disponível em:

<<http://www.cesesb.edu.br/admin/revista/direito/1edicao/boaventura.pdf>> Acesso em 21 abr. 2010

MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Estudos sobre processos de trabalho em EaD mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002.193p. Dissertação (Mestrado em Educação)

MILL, Daniel Ribeiro Silva, et al. **O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: o tutor e sua importância nesses processos**. Texto impresso, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em: 19 abr. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 19 abr.2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, Conselho Deliberativo. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE partir do exercício de 2009. Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>

Acesso em 20 abr. 2011.

MOITA, M. C. **Percursos de formação e transformação**. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.111-140.

MONROE, Paul. **História da Educação**. Tradução e notas: Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio. **Perspectivas para a Educação a Distância no Brasil** IN: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD – 2006, p. 17-19

NEDER, Maria Lúcia C. **A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional**. In: PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000. p.105-124.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **O Perfil de Tutoria nos Projetos de Curso a Distância voltados para a formação de Professores do Ensino Fundamental**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2003.

_____. **O Sistema de Tutoria na Educação a Distância.**

Cuiabá, NEAD/UFMT, 2006. Disponível em:

<http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_ead.pdf> Acesso em: 12 fev.2011.

OLIVEIRA, Eliana de, et al. **Análise de Conteúdo e pesquisa na área de educação.** s/d. Disponível em : <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/ac2003.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2011.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática.** Campinas (SP): Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História da Cultura Clássica.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1975.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em transição.** Tradução de Leila F. De Souza Mendes. Rio Grande do Sul: Ed. Unisinos, 2003.

_____. **Didática do Ensino a Distância.** Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2006.

Piletti, Claudino; Piletti, Nelson. **Filosofia e História da Educação.** São Paulo: Ática, 2002.

PINO, Angel. **Processos de significação e constituição do sujeito.** Temas em Psicologia, Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993. vol. 1, n. 1, pp.17-24,

PRETI, Oresti. **O Estado da Arte Sobre Tutoria: Modelos e Teorias em Construção.** Capítulo 1 do Relatório de Pesquisa “O sistema de Orientação Acadêmica no curso de

Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte do projeto “Les susthèmes d’appui à l’étudiant dans Le domaine de la Formation à Distance: le tutorat” - Oreste Preti e Gleyva Maria Simões de Oliveira, Programa CAERENAD- Téléuniversité du Quebec, Canadá, agosto de 2003. Disponível em:

<http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf> Acesso

Em: 12mar. 2009.

PRETI, Oresti (org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. NEAD/IE-UFMT, Cuiabá, 1996.

_____. **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo (RS): Edupf, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 1994.

SÉCCA, Leda Regina Deucher et al . **A Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC: Atuação na Educação a Distância**. In: VI Congreso de Educación a Distancia MERCOSUR/SUL 2002, Antofagasta. Disponível em:

<[http://pachama2.decom.uta.cl/dfad/docum/cedm/3-br-](http://pachama2.decom.uta.cl/dfad/docum/cedm/3-br-Leda%20Regina%20Deucher%20S%E9cca.pdf)

[Leda%20Regina%20Deucher%20S%E9cca.pdf](http://pachama2.decom.uta.cl/dfad/docum/cedm/3-br-Leda%20Regina%20Deucher%20S%E9cca.pdf)> . Acesso em: 22 jun.2009.

SEMIÃO, Filomena Maria da Rosa. **Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. 2009.138p. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialidade em línguas). Disponível em:

<<http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/457/1/DissertMestradoFilomenaSemiao.pdf>>

Acesso em: 12 mai. 2010.

SILVA, Marínilson Barbosa da. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do “ser tutor” no contexto da Educação a Distância, hoje.** Porto Alegre: UFRGS. 2008.216p. Tese (Doutorado em Educação).

SILVEIRA, Nádia Dumara Ruiz. **Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a docência no ensino superior.** Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, 1988. n. 21, p. 35-46.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-91.

SOUZA, Carlos Alberto de, et al. **Tutoria como espaço de interação em Educação a Distância.** In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p.79-89, set./dez. 2004. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=762&dd99=pdf>>. Acesso em: 10 abr.2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. v. 4, Porto Alegre: Faculdades integradas Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdução à Pesquisa em ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Centro de Educação a Distância.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância

. Florianópolis: 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Centro de Educação a Distância.

Projeto Pedagógico Institucional 2009-2029. Florianópolis: 2009.

VERGER, Jacques. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII.**

Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2001, p.189-190.

VIEIRA, Alexandre Thomaz et al. **Gestão Educacional e Tecnologia.** São Paulo:

AVERCAMP, 2003.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio interacionista.** Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VILARINHO, Lucia Regina Goulart; SANDER, Iêda Carvalho. **Formação continuada de professores em cursos a distância: novas perspectivas do processo ensino- aprendizagem.** In: 1º

Seminário Nacional da Associação Brasileira de Educação a Distância. Belo Horizonte. Anais. 2003. v.1.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; CABANAS, Maria Inmaculada Chao. Educação à distância (EAD): o tutor na visão de tutores. **Revista do Centro de Educação.** n.3, v.33, p.481-495, set./dez.2008.

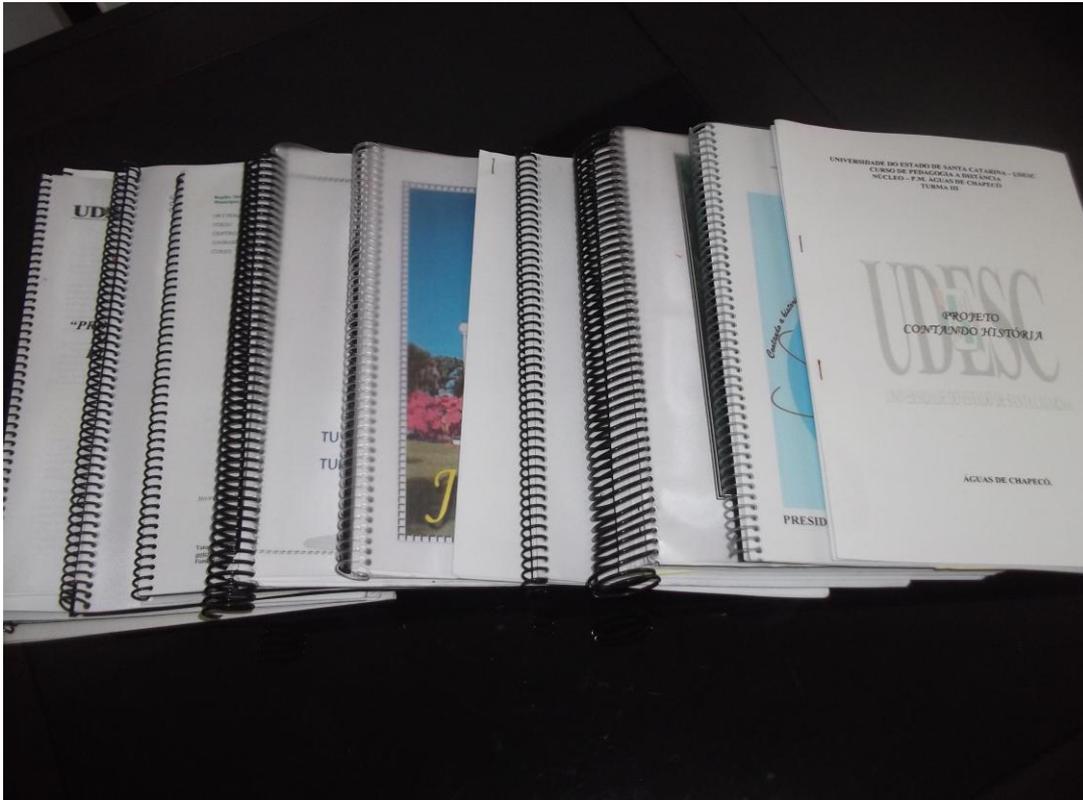
VILELA, Fabiana Martins; PENNINO, Giuliana Cavalieri; MAIA, Marta de Campos de. Interação e o processo de aprendizagem compartilhado e colaborativo num fórum de discussão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, v.12. 2005. **Anais...**Florianópolis: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/050tcc5.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.

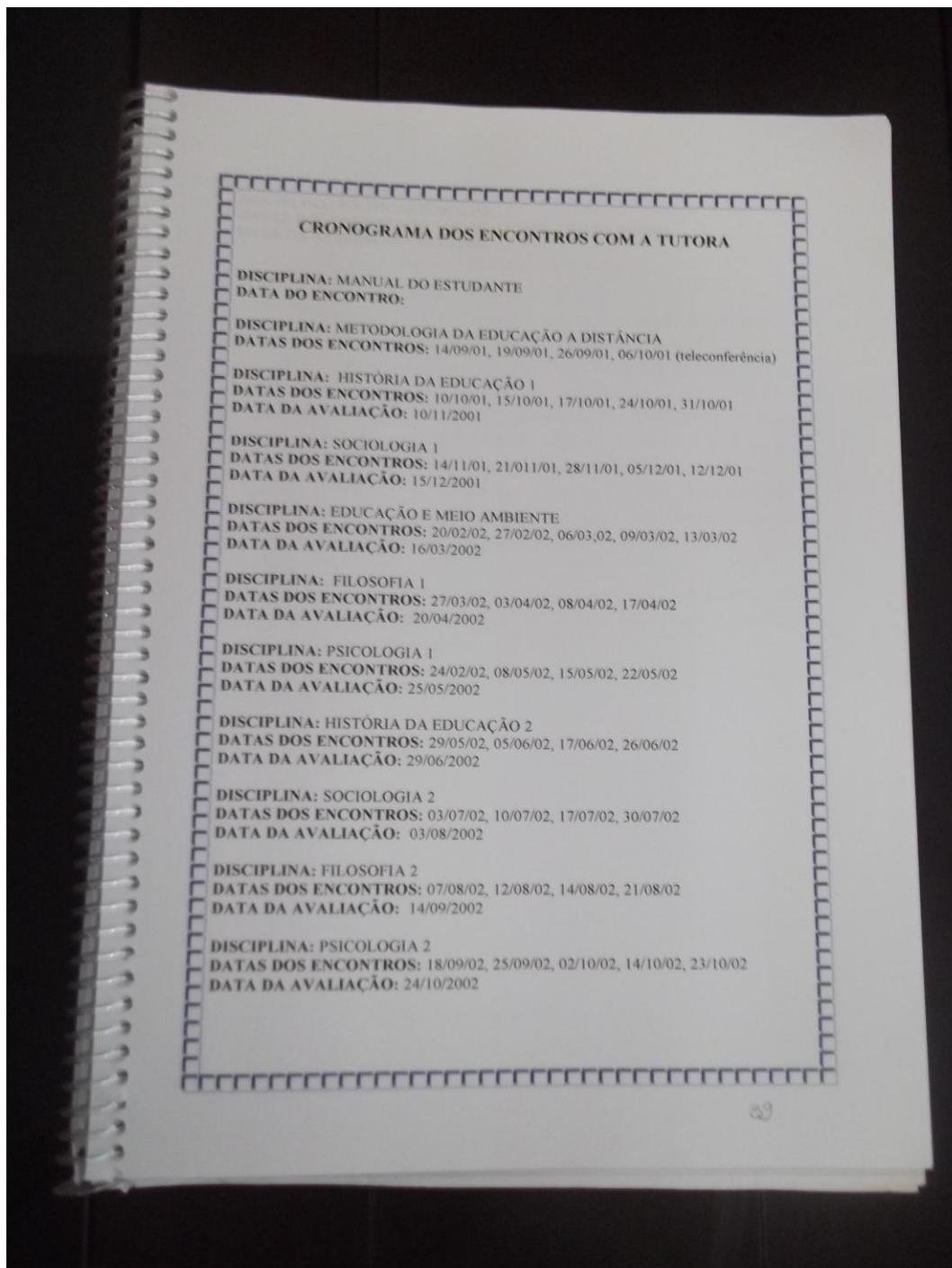
_____ . **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – Relatórios produzidos pelos tutores



ANEXO B – Relatório produzido pela tutora



ANEXO C – Relatório produzido pelos tutores

