

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANGELA MARIA REBEL DE CARVALHO

**O TUTOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
SABERES QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA TUTORIAL
NA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA
DA UNIRIO**

**NITERÓI
2005**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANGELA MARIA REBEL DE CARVALHO

**O TUTOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA:
SABERES QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA TUTORIAL NA
EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA
UNIRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência: Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Waldeck Carneiro da Silva

Niterói-RJ

2005

ANGELA MARIA REBEL DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência: Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Waldeck Carneiro da Silva - Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Célia Frazão Soares Linhares
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Helena Amaral da Fontoura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Niterói-RJ

2005

CARVALHO, Ângela Maria Rebel de.

O tutor na formação de professores a distância: saberes que fundamentam a prática tutorial na experiência do Curso de Pedagogia a distância da UNIRIO.

Niterói: Faculdade de Educação/UFF, 2005. 272 p.

Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005. Orientador: Waldeck Carneiro da Silva

1- Educação a distância (EAD) 2- Saberes docentes 3- Prática tutorial 4- Formação de Professores

*Dedico este trabalho, em especial, a duas pessoas
muito importantes e marcantes na minha vida:*

Meu Pai e Meu Filho.

*A Meu Pai (in memoriam)
por ter me ensinado, desde pequena,
que a EDUCAÇÃO é coisa séria
e tem que ser tratada
com seriedade, compromisso,
dignidade, respeito e humanidade.*

*A Meu Filho,
para que encontre, assim como eu,
os caminhos da vida, pelos atalhos da Educação.
Com este trabalho, espero deixar-lhe
o legado de minha determinação e coragem.*

AGRADECIMENTOS

*A Deus,
presença maior na minha vida,
iluminando cada um de meus dias,
dando-me forças para superar todas as dificuldades,
perseverança para não desistir,
e confiança para sempre seguir em frente.*

*A Othon Barroso de Carvalho (in memoriam),
exemplo de Pai e Educador,
por sempre me mostrar o caminho,
através de sua Força Maior.*

*A minha Mãe Clécia,
que com seu jeito "especial" de ser,
possibilitou-me vencer os obstáculos.*

*A meu Filho Rodrigo,
soberana razão da minha luta por dias melhores,
pela compreensão desses tempos tão assoberbados.*

*A Kleber,
companheiro que me trouxe de volta a alegria e o sorriso da juventude,
por sua dedicação, sua atenção e sua atitude sempre carinhosa,
nesta fase de muitos compromissos.*

A Waldeck,

mais que orientador, amigo.

Por sua confiança e seu exemplo de profissional.

A todos os Professores do Mestrado:

Célia Linhares, Giovanni Semeraro, Iduina Mont'Alverne,

Lea Paixão, Maria de Fátima de Paula, Nicholas Davies,

por suas sabedorias compartilhadas.

À Professora Helena do Amaral Fontoura,

por sua orientação, seu estímulo e sua dedicação no acompanhamento deste trabalho.

À Tia Nicoleta,

maior incentivadora.

Amiga presente em todas as etapas deste trabalho,

por sua participação marcante, sem a qual,

eu não teria chegado até aqui.

À Amiga Rosaura,

pelo carinho e ânimo transmitidos durante a realização deste estudo.

As Amigas Beth e Tide.

*A primeira, por cuidar do meu equilíbrio físico, intelectual e social,
nesse período de tanta inquietação.*

A segunda, por compartilhar comigo dos meus momentos de pesquisa.

*Aos Colegas de Mestrado, em especial,
Arthur, Ana Cristina, Jacyana, Mariza e Vânia,
pelo encorajamento constante do "vamos conseguir".
Às Amigas e aos Amigos do Centro Educacional de Niterói,
por conviverem comigo e participarem das minhas ansiedades,
mas também de minhas alegrias e conquistas.*

*À Direção do Centro Educacional de Niterói,
pelo apoio e estímulo à realização deste trabalho.*

*À Equipe do PAIEF da UNIRIO:
Coordenadora do Curso, Coordenadora de Tutoria,
Tutores Presenciais e a Distância, Secretárias do Curso,
por terem permitido e colaborado na realização da pesquisa.*

*Aos Pólos/PAIEF de Três Rios e Saquarema,
nas pessoas de Leandra e Raquel, Tutoras Coordenadoras,
por terem acolhido, com vibração, esta pesquisa.*

*Enfim, a TODAS AS PESSOAS que eu deixei de mencionar, mas que
guardo na lembrança com carinho, por suas palavras e atenções, desde a época do
Concurso de Ingresso ao Mestrado, até o momento de apresentação desta
dissertação,*

Meus sinceros agradecimentos.

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida,
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Quando assume a função de tutor em curso superior através de educação a distância, o professor depara com uma série de dúvidas e até mesmo de receios, o que o leva a repensar seu papel e suas competências e, num movimento característico da ação docente, a desenvolver habilidades e a construir saberes para lidar com essa nova situação e outras que surgem no decorrer de sua prática. Para melhor compreender esse fenômeno, o presente estudo busca responder a dois questionamentos: a) Que saberes fundamentam a prática dos tutores? b) A prática tutorial pode ser considerada como uma prática docente? As questões são investigadas no âmbito do Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PAIEF) realizado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em parceria com o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Como quadro teórico de referência, são considerados estudos relativos à evolução da educação a distância e, especialmente, o conceito de “saberes docentes”, formulado por Maurice Tardif. Além de se basear em extensa pesquisa bibliográfica, o estudo se realiza por meio da análise de documentos e da pesquisa de campo junto aos tutores do PAIEF, envolvendo questionários, entrevistas e observações. A análise dos principais resultados permite concluir que os tutores podem ser considerados como professores, bem como os saberes que produzem e mobilizam na sua ação pedagógica podem igualmente ser vistos como saberes docentes.

PALAVRAS-CHAVE: *educação a distância; saberes docentes; prática tutorial; formação de professores.*

RÉSUMÉ

Investit dans la fonction de tuteur à l'enseignement supérieur à distance, l'enseignant affronte un ensemble de doutes voire de craintes, ce qui l'emmène, dans un mouvement typique du métier d'enseignant, à revoir son rôle et ses compétences, à développer de nouvelles aptitudes et à produire de nouveaux savoirs, dans le but de faire face à cette nouvelle situation pédagogique. Pour mieux comprendre les pratiques des tuteurs dans l'enseignement à distance, la présente étude cherche à répondre à deux questions: a) quels sont les savoirs qui soutiennent la pratique pédagogique du tuteur? b) Peut-on considérer le tutorat comme un métier d'enseignant? Ces questions sont examinées dans le cadre de la formation au professorat des écoles primaires réalisée par le Diplôme de Pédagogie (PAIEF) de l'Université Fédérale de l'Etat de Rio de Janeiro (UNIRIO), mis en place par le biais d'une convention de coopération passée entre cette Université et le Centre d'Enseignement à Distance de l'Etat de Rio de Janeiro (CEDERJ). Du point de vue théorique, l'étude se fonde sur l'analyse de l'évolution de l'enseignement à distance et, particulièrement, sur la notion de "savoirs des enseignants" proposée par Maurice Tardif. Au-delà de la recherche bibliographique, ce travail s'est basé sur l'analyse de documents et sur une recherche de terrain auprès des tuteurs du PAIEF, par le biais d'une enquête par questionnaire, d'interviews et de visites d'observation sur le terrain. Les analyses des résultats les plus importants permettent de conclure que les tuteurs peuvent être reconnus comme des enseignants, aussi bien que les savoirs qu'ils produisent et mettent en action peuvent également être considérés comme des savoirs des enseignants.

Mots-clés: enseignement à distance; savoirs des enseignants; pratique du tutorat; formation des enseignants.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|------------|
| TABELA 1 - Amostra atingida | 148 |
| TABELA 2 – Formação dos tutores em nível graduação | 148 |
| TABELA 3 – Formação dos tutores em nível de pós-graduação | 148 |
| TABELA 4 – Conhecimentos prévios sobre tutoria | 149 |
| TABELA 5 – Opinião dos tutores sobre curso de formação de professores através de EAD | 150 |
| TABELA 6 – Saberes dos tutores x Tipos de graduação | 151 |
| TABELA 7 – Saberes dos tutores x Tempo de conclusão da graduação | 152 |
| TABELA 8 – Prática tutorial x Tipos de cursos de graduação | 153 |
| TABELA 9 – Saberes dos tutores x Tipo de experiência e nível de atuação no Magistério | 153 |
| TABELA 10 – Saberes dos tutores X Motivação para a função | 155 |
| TABELA 11 – Saberes dos tutores x Funções da tutoria | 156 |
| TABELA 12 - Saberes dos tutores x Prática tutorial | 157 |
| TABELA 13 – Prática tutorial x Funções da tutoria | 157 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| | |
| CAPÍTULO I ABORDAGEM TEÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 29 |
| 1. A EDUCAÇÃO NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA | 30 |
| 1.1 Do paradigma tradicional/dominante ao paradigma emergente | 31 |
| 1.1.1 <u>O paradigma tradicional: razão de ser e implicações em nossas vidas</u> | 35 |
| 1.1.2 <u>O paradigma emergente</u> | 37 |
| 1.2 Aspectos educacionais implicados no novo paradigma | 39 |
| 1.3 A educação a distância como resposta aos desafios dos novos tempos | 42 |
| | |
| 2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR | 50 |
| | |
| 3. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 65 |
| 3.1 A docência no ensino superior: considerações teóricas | 71 |
| 3.2 A docência no ensino superior na modalidade de educação a distância | 75 |
| 3.2.1 <u>O significado de tutoria</u> | 75 |
| 3.2.2 <u>O sistema tutorial e alguns modelos de tutoria</u> | 75 |
| | |
| 4. TRABALHO DOCENTE E SABERES DOCENTES | 79 |
| 4.1 O trabalho docente | 82 |
| 4.2 Os saberes docentes | 82 |
| 4.2.1 <u>Concepções do saber</u> | 82 |
| 4.2.2 <u>A categoria saber docente</u> | 82 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DIMENSÃO HISTÓRICA, MARCOS LEGAIS E CONTEXTO POLÍTICO | 95 |
| 1. CONCEITUAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 96 |
| 1.1 Considerações iniciais | 96 |
| 1.2 Algumas abordagens conceituais sobre educação a distância..... | 97 |
| | 101 |
| 2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | |
| 2.1 As gerações da educação a distância | 101 |
| 2.1.1 <u>A educação a distância a partir da década de 60</u> | 103 |
| 2.1.2 <u>A educação a distância a partir da década de 90</u> | 104 |
| 2.2 As iniciativas de educação a distância no Brasil | 107 |
| 3. PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA APÓS A LEI 9394/96 | 109 |
| 3.1 Contexto normativo | 109 |
| 3.2 Análise da situação atual..... | 112 |
| 3.2.1 <u>Balanço da oferta de cursos</u> | 112 |
| 3.2.2 <u>Aspectos políticos</u> | 116 |
| 4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O CONSÓRCIO CEDERJ | 119 |
| 4.1 Concepção do Consórcio CEDERJ | 119 |
| 4.2 Objetivos e estratégias do CEDERJ | 120 |
| 4.3 O Sistema de tutoria no projeto político-pedagógico do CEDERJ | 121 |
| 4.3.1 <u>Organização e configuração do sistema de tutoria</u> | 122 |
| 4.3.2 <u>Competências e categorias dos tutores</u> | 122 |
| 4.3.3 <u>Composição da equipe de tutoria</u> | 123 |
| 4.3.4 <u>Seleção e capacitação de tutores</u> | 124 |
| 4.3.5 <u>Relação quantitativa alunos/tutores.....</u> | 124 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO III A PESQUISA: CONTEXTO, MÉTODO, ANÁLISE E RESULTADOS | 126 |
| 1. O CONTEXTO DA PESQUISA | 127 |
| 1.1 Sobre a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO | 127 |
| 1.2 Sobre o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - PAIEF | 129 |
| 1.2.1 <u>Caracterização do Curso</u> | 129 |
| 1.2.1.1 Aspectos legais | 129 |
| 1.2.1.2 Equipe técnica | 130 |
| 1.2.1.3 Pólos e Postos Regionais | 131 |
| 1.2.1.4 Relação de Pólos/Alunos | 131 |
| 1.2.2 <u>Concepção, finalidades e objetivos do curso</u> | 133 |
| 1.2.3 <u>Pressupostos teórico-metodológicos do curso</u> | 135 |
| 1.2.4 <u>Estrutura curricular e organização do curso</u> | 136 |
| 1.2.5 <u>Sistema de avaliação das disciplinas</u> | 137 |
| 1.2.6 <u>Sobre a Tutoria</u> | 137 |
| 1.2.6.1 Equipes de Tutores | 141 |
| 1.2.6.2 Atribuições dos tutores | |
| 1.2.7 <u>Sobre a sessão de tutoria</u> | 142 |
| | 142 |
| | 144 |
| 2. TRILHAS METODOLÓGICAS | 144 |
| 2.1 Sobre a pesquisa | 146 |
| 2.2 Seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa | |
| 2.3 A produção dos dados empíricos | 147 |
| 2.4 A metodologia de análise | 147 |
| | 150 |
| 3. RESULTADOS DA PESQUISA | 153 |
| 3.1 Analisando os dados produzidos através dos questionários | 158 |
| 3.1.1 Saberes que fundamentam a prática dos tutores | 181 |
| 3.1.2 Relação entre os saberes e a profissionalidade dos tutores | 181 |
| 3.2 Refletindo sobre os dados produzidos na interlocução direta com os tutores | |
| 3.3 Apreciando os dados produzidos por meio de observações | |
| 3.3.1 Reuniões entre coordenação de tutoria do PAIEF e tutores a distância | |

| | |
|--|------------|
| 3.3.2 Caravana do CEDERJ | 184 |
| 3.3.3 Visitas à universidade virtual | 186 |
| 3.3.4 Capacitação dos tutores a distância | 186 |
| 3.3.5 Reunião de colegiado | 190 |
| 3.3.6 Capacitação geral | 191 |
| | 193 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 193 |
| 1. Quanto aos saberes que fundamentam a prática dos tutores | 195 |
| 2. Quanto à prática tutorial e seu caráter docente | 197 |
| 3. Algumas recomendações | 200 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 207 |
| ANEXOS | 208 |
| | 216 |
| ANEXO 1: Convênio de Criação do Consórcio CEDERJ | 217 |
| ANEXO 2: Organograma da Diretoria de Tutoria do CEDERJ..... | 218 |
| ANEXO 3: O Aluno no Processo de Tutoria do CEDERJ | 219 |
| ANEXO 4: Portaria/MEC de Autorização do PAIEF/UNIRIO | 220 |
| ANEXO 5: Matriz Curricular do PAIEF/UNIRIO | 222 |
| ANEXO 6: PAIEF/UNIRIO - Tutoria a Distância: Relatório de Atendimentos | 223 |
| ANEXO 7: PAIEF/UNIRIO: Avaliação Discente - Tutoria Presencial | 225 |
| ANEXO 8: PAIEF/UNIRIO: Avaliação Discente – Plataforma/Tutoria a Distância | 226 |
| ANEXO 9: CEDERJ: Pauta da Capacitação Geral de Tutores | 242 |
| ANEXO 10: CEDERJ/2005: Orientações para a Tutoria Presencial | 247 |
| ANEXO 11: Questionário aplicado aos Tutores Presenciais | 251 |
| ANEXO 12: Questionário aplicado aos Tutores a Distância | 261 |
| ANEXO 13: Tabulação dos Questionários..... | |
| ANEXO 14: Entrevista realizada com a Coordenadora do PAIEF/UNIRIO | |

INTRODUÇÃO

O homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si.

Karel Kosik

Usando as palavras de Kosik, que ilustram esta introdução, desde há muito “transformei” para mim mesma algumas preocupações relativas à questão da formação de professores.

Essa “transformação” iniciou-se com minha inserção no Curso Normal, em 1967, no Colégio Estadual Luiz Reid, na cidade de Macaé, interior do Estado do Rio de Janeiro.

Encantada com a possibilidade de “ensinar”, dediquei-me ao curso com grande interesse e dinamismo, o que, associado ao excelente corpo docente que compunha o ensino público daquela época, garantia ao meu desempenho o comprometimento e as competências necessárias ao exercício do magistério do ensino primário.

Em conseqüência desses meus interesses reais, em 1970, ingressava eu no magistério público, como professora substituta, atuando, no período de agosto a dezembro, num “Grupo Escolar”, vizinho a minha casa, em Macaé. Era um período em que o sistema escolar estadual

ainda vivia tempos de credibilidade na sociedade e eu, como professora, me orgulhava muito disso.

No ano seguinte, submetia-me ao Concurso de Ingresso ao Magistério Público Primário, sendo efetivada no Grupo Escolar Thomas Gomes, em Carapebus, então distrito de Macaé, onde permaneci, até cumprir o período de estágio probatório de dois anos, exigidos pelo Governo Estadual.

Nesse estabelecimento de ensino vivi, concretamente, minhas inesquecíveis experiências profissionais como Professora Primária.

Meu “furor pedagógico” era tanto, que não havia um dia em que eu não fosse para o Grupo, carregada de flanelógrafo, quadro de pregas, cartazes, gravuras, atividades mimeografadas para os alunos, etc., e toda a espécie de meios auxiliares utilizados à época, muito anterior aos progressos tecnológicos.

Lembro-me bem de um menino franzino que se sentava na primeira carteira e me olhava com olhos arregalados, tão grandes como o era sua própria cabeça. E eu a falar de praias, conchinhas, mar... coisas que eu considerava tão simples e tão próximas a ele, porém muito mais distantes do que eu imaginava. De repente, dei-me conta de que, assim como ele, mais outras 30 crianças nunca haviam visto o mar... E a professora que julgava estar desenvolvendo suas atividades baseadas em situações concretas, como aprendera ao estudar o desenvolvimento cognitivo da criança, segundo a teoria piagetiana, percebeu que sua prática não correspondia aos estudos realizados.

Outros enganos cometi e outras lições se seguiram até que eu percebesse, claramente, *que é nesta relação entre a prática e a teoria que se constrói também o saber docente* (Ghedin, 2002, p.134). Afinal, prossegue o autor: *a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências* (p.135).

Hoje me dou conta de que os “saberes docentes” sempre me instigaram a alguma investigação. Foi somente uma questão de “tempo” o fato de resolver direcionar o foco de meus estudos para esses saberes.

Dessa forma, com a certeza de que minha vocação era o magistério, decidi prosseguir meus estudos em busca do aprofundamento de conhecimentos. Como a cidade onde eu residia não possuía nenhuma Faculdade, foi preciso me deslocar até Campos, cidade vizinha, a 140 km. de Macaé, para que eu pudesse realizar o Curso de Pedagogia.

Foram quatro anos de idas diárias à Faculdade de Filosofia de Campos (FFC). Segundo meu Professor de Psicologia à época, quilômetros suficientes para dar a volta ao mundo!

Formei-me nas seguintes habilitações: Magistério, Supervisão Escolar de 1º e 2º graus e Administração Escolar de 1º grau.

Foi um dos períodos de minha vida do qual muito me orgulho: por minha determinação, coragem, força e resistência. Só para ilustrar, descrevo a síntese de meus dias: acordava às 4h. 45 min., pois às 5h.30min., uma Kombi passava para me apanhar com destino a Carapebus (48 km de Macaé – estrada de chão àquela época), onde eu lecionava das 7h. às 10h. Chegava de volta à casa às 11h. 30min. e às 15 h. partia (na mesma Kombi) para Campos, onde assistia aulas na Faculdade das 17 às 22 horas, retornando por volta de meia noite. Foi uma verdadeira “educação a distância”, atribuindo ao termo distância seu real significado.

Ao final de dois anos, passei a exercer minhas atividades profissionais, já com duas matrículas no Estado, pois me submeti a outro concurso público, em Macaé, o que aliviou, por um lado, o desgaste do deslocamento para Carapebus, mas, por outro, aumentou minha carga de trabalho e responsabilidade.

Mesmo assim, fui uma aluna assídua, participante e, nos finais de semana, estudava, preparava aulas, não me descuidando do lazer.

O reconhecimento pelo meu desempenho, no entanto, veio mais cedo do que eu esperava, pois, ao me formar (1974), fui convidada por uma de minhas professoras – Eurize Caldas Pessanha – a integrar sua equipe de trabalho, na Faculdade. Tenho certeza de que esse foi um momento decisivo na minha trajetória profissional, passando então a lecionar a disciplina de Didática, no 3º ano de Pedagogia da FFC.

Que desafio! Eu, recém-formada, ingressando como professora no magistério superior! Para dar conta de tamanha responsabilidade, o jeito foi, a cada dia, aprofundar mais os conhecimentos já adquiridos.

Nessa ocasião, eu já discutia com meus alunos a idéia contida na afirmação que Giroux¹ (apud. Pimenta, 2002, p.25) viria a fazer em 1990: *a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional.*

Voltando um pouco no tempo, foi em 1973 que comecei a lecionar, como professora contratada do estado, no Curso de Formação de Professores, de nível médio. Era o retorno ao colégio onde me formei, agora na qualidade de Professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino; Instituições Escolares e Administração Escolar.

Minha prática educativa foi permeada pela perspectiva de que *quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (Freire, 1996, p.25).

Nesse sentido, convenci-me de que ensinar e aprender constitui um processo de interação e interlocução entre sujeitos, oportunizando a troca de experiências e de saberes que vão fortalecendo o ser e estar no/com o mundo, na/para a educação.

Durante todo esse período, fui amadurecendo profissionalmente e novos desafios agregaram-se à minha trajetória.

Na convicção de que *não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores* (Nóvoa, 1992, p.9), passei a dirigir minhas preocupações para a necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores, além de passar para o (a)s aluno (a)s toda minha vibração, seriedade e confiança no trabalho docente realizado.

Em 1975, mudei-me para Niterói, indo trabalhar na Secretaria de Estado de Educação, onde permaneci até me aposentar, após ter vivido experiências inúmeras e bem diversificadas, o que, com certeza, muito contribuiu para o meu aprimoramento ético-profissional.

¹ GIROUX, H. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona/Madri: Paidós/MEC, 1990.

Na Coordenação de Ensino de 2º grau, onde atuei por algum tempo, integrei a equipe de implementação de projetos, produzindo material de apoio aos estabelecimentos da rede; treinando equipes técnico-pedagógicas; participando do Projeto (INTERCOM) Intercomplementariedade, entre outras atividades.

Removida para o Centro de Tecnologias Educacionais, na qualidade de Assistente, integrei a equipe de Planejamento, participando do Projeto LOGOS (formação de professores leigos), dentre tantos outros.

Mais tarde, como Assistente do Laboratório de Currículos, outro órgão da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, integrei as equipes de Planejamento e de Formação de Professores, acompanhando, em todo o Estado do Rio de Janeiro, a implantação e implementação da Proposta Curricular do Estado.

Requisitada pelo Departamento de Educação, onde também pude desempenhar minhas atividades educacionais, atuei, a convite da então Chefe de Departamento, na Assessoria Pedagógica, sendo uma das responsáveis pela implementação do Sistema de Avaliação do Estado, nas escolas da rede.

Passando, logo após, a Assessora da Chefia de Gabinete da Secretária de Estado de Educação e, posteriormente, da Subsecretária de Estado de Educação, os desafios constantes que se apresentaram vieram agregar valores à minha trajetória, assumindo, com responsabilidade e compromisso ético-político, as funções que me foram confiadas.

Posteriormente, integrei a equipe de Supervisão de Instituições de Ensino Superior vinculadas ao sistema estadual, atuando, ou melhor, exercendo minhas funções de Supervisão na Faculdade de Odontologia de Nova Friburgo (FONF), na Faculdade de Filosofia de Cabo Frio (FERLAGOS), na Faculdade de Ciências Contábeis de Itaperuna (FACITA) e na Faculdade de Filosofia de Itaperuna (FAFITA).

Na qualidade de Assessora do Conselho Estadual de Cultura, onde passei a atuar por requisição daquele órgão, enriqueci-me com a sabedoria de tantos Conselheiros ilustres, tais como: Carlos Heitor Cony, Oscar Niemayer, Arthur Moreira Lima, Carlos Scliar, Luiz Carlos Barreto, Afrânio Coutinho, Carlos Alberto Direito e tantos outros.

Paralelamente a essas atividades, em 1979, retomei minha atuação como docente no Ensino Superior. Dessa vez, na Faculdade de Formação Profissional Integrada do Centro Educacional de Niterói (FACEN), onde permaneci até 1987, retornando, em 2004, como Vice Diretora Acadêmica.

Trabalhava com cursos de licenciatura em Estatística, Contabilidade, Administração e Economia, lecionando as disciplinas de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino. Esta foi outra experiência que se tornou muito rica, pois eu consegui despertar nos alunos, não só a aceitabilidade do curso (a grande maioria estava ali por não ter conseguido entrar no curso de bacharelado) como também o desejo de “ser professor”.

Por dois anos (1979/1980), ministrei aulas, também, na Faculdade de Formação de Professores do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos, atual Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), em São Gonçalo.

Em 1981, sentindo necessidade de adquirir melhor formação para atuar no Ensino Superior, realizei o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, na Universidade Federal Fluminense, o que me oportunizou várias e ricas leituras que muito contribuíram para intensificar, de certa forma, minhas preocupações com os processos formativos dos professores, em especial, com a prática docente.

Entretanto, no começo dos anos 90, dediquei minha atenção para a Educação a Distância (EAD)², atuando em programas, em projetos e especificamente, como docente, em cursos de pós-graduação lato-sensu, a convite da Universidade Salgado de Oliveira. O primeiro, foi um curso de Planejamento Educacional, onde trabalhei com os módulos de Métodos e Técnicas de Estudos e Metodologia do Ensino Superior, no município de Iporá, Estado de Goiás.

Outras experiências como docente em cursos de pós-graduação se sucederam e se mantêm até os dias atuais, seja pela Universidade UNIGRANRIO; Universidade Veiga de Almeida; Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro – EMERJ-; Universidade Estácio de Sá ou pela Universidade Castelo Branco.

Alia-se a essas uma oportunidade de atuação, de 1998 a 2002, em Curso de Formação

² Doravante, será usada a sigla EAD ao referir-me à educação a distância

de Docentes, amparado pela Resolução 02/97, do Conselho Nacional de Educação.³

Não cabe aqui discutir a intencionalidade do documento legal, porém, devo registrar a imensa satisfação que os alunos daquelas turmas da Universidade Castelo Branco me trouxeram, pelo alto comprometimento demonstrado com o curso que realizavam e, conseqüentemente, pelo nível de questionamentos a que chegávamos, entre os quais cito os saberes mobilizados pelos professores em sua prática profissional.

Empiricamente, meus alunos concordavam com Tardiff (2003), quando afirma que os *saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito de sua própria formação profissional* (p.55).

Desde 1993 venho trabalhando no Centro Educacional de Niterói, na Unidade CECAP (Centro de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional) responsável pela operacionalização de cursos a distância. Aí, atuei como Técnica Educacional, na Assessoria Pedagógica, na Coordenação Nacional de Ensino Individualizado para Educação de Jovens e Adultos e na Gerência de Produção de Material Instrucional. Em 2000, assumi o cargo de Gerente Nacional do Projeto CRESCER – Cursos de Formação de Professores, em nível médio, também através de educação a distância, viajando a diversos estados da federação, não só implantando o curso, como também dinamizando os “Encontros Pedagógicos” que ocorriam nos finais de semana.

Tiveram origem, a partir daí, minhas atenções para a Tutoria em Educação a Distância, pois se a questão do saber docente já me inquietava há muito, aquela era a hora de me voltar para os saberes dos tutores que atuam em cursos de formação de professores, através dessa metodologia.

Assumindo o pressuposto de que os professores são sujeitos do seu fazer, que produzem saberes que lhes são próprios e, dada às especificidades das práticas tutoriais, investi na possibilidade de investigar que saberes estão implícitos neste fazer.

³ Trata-se de Resolução do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação, nº 02 de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional.

A partir de 2003, até a presente data, a Instituição - Centro Educacional de Niterói-, confiando na minha capacidade profissional e na experiência por mim demonstrada, elevou-me à condição de Diretora desta Unidade de Educação a Distância, onde se desenvolvem cursos de ensino individualizado, em nível fundamental e médio, para jovens e adultos (em núcleos pedagógicos montados em empresas e na própria comunidade) e cursos de formação de professores, em nível médio, dentre outros.

Recentemente, a partir de fevereiro de 2005, venho coordenando, a convite da instituição, o Curso de Pedagogia do Centro Universitário Celso Lisboa, no município do Rio de Janeiro.

Foi, decididamente, a partir dessas últimas experiências que me senti ainda mais estimulada a realizar um projeto de pesquisa enfocando a *tutoria em educação a distância*, passando, então, a buscar referenciais teóricos que me dessem sustentação para a concepção de um projeto de pesquisa.

Dirigindo, inicialmente, minhas leituras para o sistema de EAD, encontro em Lobo (2000) as afirmações de que as perspectivas da EAD no Brasil estão nas mãos dos que se dispuserem a fazê-la, com seriedade e comprometimento ético, garantindo suas condições de êxito. EAD não pode ser concebida apenas como um sucedâneo da educação presencial. Por isso, sua função social não se restringe a promover a ampliação do número dos que têm acesso à educação. É, sobretudo, como instrumento de qualificação do processo pedagógico e da atividade educacional que a EAD traz uma fundamental contribuição. Ainda é Lobo (2000) que ratifica esta afirmação, mencionando a utilização da EAD para capacitação e atualização dos profissionais da educação e a formação e especialização em novas ocupações e profissões. Alerta, porém, para a necessidade de muita clareza sobre as condições de se ter a EAD como alternativa de democratização do ensino, pois as questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e tecnocrática de sofisticados sistemas de comunicação.

Para Oliveira (2002, p.103), a possibilidade de uma formação contextualizada faz da EAD um valioso instrumento para a formação de educadores, desde que esta formação:

- *não situe o educador como mero reprodutor do conhecimento construído por outrem, mas, ao contrário, valorize-o como importante sujeito social, no contexto educativo;*

- *respeite a dimensão do tempo de cada aluno–educador, sem que a intencionalidade pedagógica dos formadores se sobrepuje às singularidades de cada um dos alunos-professores;*
- *ocorra de modo integrado à prática professoral, sob a perspectiva de trabalho com projetos, situando seus alunos como sujeitos de pesquisa;*
- *esteja em consonância com princípios de construção colaborativa e solidária de conhecimento que realmente agreguem valor ao educador.*

Nessa perspectiva, a EAD vem sendo apontada como uma alternativa relevante para enfrentar o desafio da formação docente.

Levando em consideração minha trajetória profissional; a necessidade já tardia de ingressar no Curso de Mestrado; as colocações acima formuladas e a constatação de que a EAD vem assumindo, cada vez mais, uma posição de destaque no cenário contemporâneo nacional (a despeito das controvérsias existentes), tornou-se importante para mim um maior conhecimento dos recursos, não apenas os tecnológicos, mas, sobretudo, os humanos, capazes de facilitar a aprendizagem, e que, portanto, precisam ser cuidadosamente investigados.

Nesse contexto, minha atenção foi canalizada para a figura do TUTOR, profissional internacionalmente reconhecido na educação a distância.

E, acreditando na importância do trabalho desse *tutor*, como um dos pilares da educação a distância de qualidade, senti-me instigada a pesquisar a natureza dos saberes que fundamentam sua prática, partindo do entendimento já algumas vezes sugerido nesta Introdução, de que a atividade cotidiana do professor *não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios* (Tardif, 2003, p.237).

Com essa proposta, tive o meu projeto de pesquisa qualificado no Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense.

No desenvolvimento da pesquisa, propus-me a investigar quais são os saberes profissionais dos tutores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos, que devem coincidir, naturalmente, com os da educação a distância.

Apoiando-me em Tardif (2003), entendo que a prática docente integra diversos tipos de saberes, sendo compreendida como *um amálgama que envolve saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e os experienciais ou práticos*. Todos eles, contudo, no processo de sua utilização cotidiana, são atualizados e transformados pela experiência. Sobre os *saberes práticos*, Tardif (ibid., p.49) ainda esclarece:

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (...) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Desse modo, a questão da tutoria adquire no contexto da educação a distância diversos sentidos, que podem ser compreendidos a partir da relação que os tutores estabelecem com os diferentes *saberes docentes*, construídos e mobilizados pelos mesmos, no desempenho de suas funções.

Finalmente, acredito que minha trajetória voltada para cursos de formação de professores serve de justificativa para que o foco de minha pesquisa esteja centralizado nos saberes que fundamentam a prática dos tutores do Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PAIEF), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), desenvolvido através do Consórcio do Centro de Educação a Distância (CEDERJ), por meio da metodologia de educação a distância.

Apesar de ser considerado relevante, em todo o país, o número de publicações voltadas para a educação a distância, ainda assim, ressinto-me da ausência de pesquisas que ajustem seu foco de análise mais diretamente sobre os saberes que sustentam a prática desse profissional que atua em educação a distância, notadamente designado de tutor. Dessa maneira, acredito na contribuição que esta pesquisa poderá deixar àqueles que se interessam pela matéria.

Assim sendo, estabeleci como principais objetivos de meu trabalho:

- 1) investigar os saberes que fundamentam a prática dos tutores do Curso de Pedagogia a distância da UNIRIO;
- 2) analisar criticamente as práticas tutoriais no âmbito do PAIEF, buscando compreender se elas se configuram como prática docente.

Os sujeitos desta pesquisa, ou seja, a população-alvo é constituída pelos Tutores a Distância e pelos Tutores Presenciais, atuantes nos oito Pólos Regionais do PAIEF/UNIRIO.

Com relação à metodologia do trabalho, que será descrita mais adiante, ela consistiu na coleta de dados, através da aplicação de questionários distintos (anexos 11 e 12), encaminhados aos tutores presenciais e aos tutores a distância. Também foram realizadas entrevistas com a Coordenadora do Curso, com a Coordenadora de Tutoria e com os próprios Tutores. Participamos, também, de várias reuniões de tutoria na sede da UNIRIO e realizamos visita ao Pólo de Três Rios, por ocasião do evento intitulado Caravana do CEDERJ.

Para melhor situar o leitor, esclareço que este trabalho está organizado em três capítulos, conforme se segue.

O primeiro capítulo, intitulado **ABORDAGEM TEÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, foi desenvolvido em quatro seções, a saber: a primeira seção trata da **Educação na Transição Paradigmática**, onde abordo a questão da sociedade contemporânea frente aos novos paradigmas na educação, situando a educação a distância como resposta aos desafios dos novos tempos. Na segunda seção, trato da **Educação a Distância na Formação de Professores em Nível Superior**, considerando algumas questões que norteiam à formação de professores, nos tempos atuais, através da educação a distância. A terceira seção apresenta uma discussão sobre a **Docência no Ensino Superior e a Educação a Distância**, enfocando além de algumas considerações teóricas sobre o assunto, a questão da tutoria, como fator relevante em cursos a distância. Na quarta seção, debruço-me sobre o **Trabalho Docente e Saberes Docentes**, respaldada, essencialmente, nas contribuições de Tardif (1991, 2003), enfatizando não só os aspectos que balizam este estudo, como também, caracterizando a prática dos tutores como um espaço produtor desses saberes.

No segundo capítulo, intitulado **A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DIMENSÃO HISTÓRICA, MARCOS LEGAIS E CONTEXTO POLÍTICO** apresento, através de quatro seções, a conceituação e a trajetória histórica da educação a distância no mundo e no Brasil, situando o panorama da formação de professores à distância após a Lei 9394/96 e contextualizando a educação superior a distância, no Estado do Rio de Janeiro, através do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro).

CAPÍTULO I

ABORDAGEM TEÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Sabemo-nos a caminho
mas não exactamente
onde estamos na jornada.*

Boaventura de Sousa Santos

1. A EDUCAÇÃO NA TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA

Vive-se um período relevante de transição muito importante na trajetória da humanidade. Um período decorrente da rapidez dos acontecimentos, da simultaneidade dos fatos; mais importante ainda, pela simultaneidade da apreensão desses fatos, da concomitância da sua comunicação e da disseminação imediata do seu acontecer, da recepção do seu significado e de reflexão sobre o Universo. Trata-se, pois, de uma era marcada pela presença simultânea de muitos desafios que não se restringem a uma dimensão ou outra, nem se localizam neste ou naquele espaço.

E, se a realidade é complexa, e relacional, ela requer, em todas as áreas, conhecimentos e metodologias mais abrangentes, multidimensionais, capazes de elucidar a complexidade do real e prever soluções mais adequadas para os problemas do nosso tempo e do futuro próximo.

Nesse contexto, utilizamo-nos das idéias de Moraes (1998) para afirmar que, para nós, educadores, o desafio que se impõe é a busca de um novo paradigma educacional capaz de levar a uma questão central, epistemológica, sistêmica e, portanto, muito mais ampla que envolve o processo de construção do conhecimento, associado à necessidade de desenvolvimento de uma nova visão de mundo, capaz de colaborar para um novo e efetivo posicionamento do homem e da mulher.

Nesse sentido, Moraes (1996, p.58) afirma que: *o grande problema da Educação está no modelo da ciência, que prevalece num certo momento histórico, nas teorias de aprendizagem que o fundamentam e que influenciam a prática pedagógica.*

Assim, entende-se que, ao mesmo tempo em que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina. O modelo da ciência que explica a nossa relação com a natureza, com a própria vida, esclarece, também, a maneira como apreende-se e compreende-se o mundo, mostrando que o indivíduo ensina e constrói o conhecimento, a partir de como ele próprio compreende a realização desses processos.

Em virtude disso, pretendemos⁴ nesta seção estabelecer uma reflexão no âmbito da dicotomia do paradigma conservador/emergente, no sentido de delinear um novo significado para a educação.

1.1 Do paradigma tradicional/dominante ao paradigma emergente

Primeiramente, remetemo-nos a Kuhn⁵ (apud Oliveira, 2003, p.23), filósofo e historiador, introdutor de modificações importantes na maneira de compreender a ciência, que

⁴ Esclarecemos que doravante usaremos a 1ª pessoa do plural na redação deste trabalho.

define paradigma como: *realizações científicas, universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência.*

O paradigma ao qual ele se refere significa a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica. É uma construção que põe fim às controvérsias existentes na área a respeito de determinados fundamentos. Por isso, o autor admite que, quando muda o paradigma científico, a ciência sofre uma revolução, ou seja, uma grande transformação, uma vez que abandona seus velhos pressupostos e passa a repousar sobre outros.

Recorrendo a Capra⁶ (apud Oliveira, 2003), observamos que ele alerta para o fato de que um paradigma é compartilhado pelos membros de uma comunidade científica, enquanto Morin (1996, p.287) ressalta que a definição de paradigma envolve a noção de relação e:

[...] comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas entre conceitos; noções básicas que governam todo discurso; [...] relações que podem ser de conjunção, de disjunção, de inclusão etc., o que não contradiz a idéia de que, uma vez constituídas, as redes sejam mais importantes.

Para Morin, esse tipo de relação dominadora é que determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma, uma vez que este, ao privilegiar algumas relações em detrimento de outras, faz com que ele controle a lógica do discurso.

Pelo que se percebe, acreditamos que a interpretação de Edgar Morin vai um pouco mais além do que a teoria de Kuhn, oferecendo uma idéia mais completa da evolução do conhecimento científico que, segundo Moraes (1998), além de crescer em extensão, também se modifica, transforma-se mediante rupturas que ocorrem na passagem de uma teoria à outra.

Para Oliveira (2003, p.23):

O desafio que se impõe é a transição de um paradigma conservador que predominou nos últimos séculos para um novo paradigma – emergente – que venha proporcionar a renovação de atitudes, valores e crenças exigidos neste novo século.

1.1.1 O paradigma tradicional: razão de ser e implicações em nossas vidas

⁵ KUHN, T. As estruturas das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1991.

⁶ CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix. 1982

Segundo Moraes (1998), a origem da atual forma de pensamento, valores e percepções que prevalecem em nossa visão de realidade decorre de uma associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental dentre elas, a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que tiveram presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Oliveira (2003, p.24) afirma que:

a impressão que se tem é a de que a civilização na qual vivemos, pelo menos nos últimos 200, 300 anos e, particularmente, desde o século XIX, é fortemente influenciada pelos parâmetros da racionalidade e pelo que se imagina ser o melhor do rigor científico.

Ressalta a autora que não podemos negar a herança da obra de Galileu, Bacon, Descartes e Newton como decisiva para a construção da modernidade e para o extraordinário progresso científico e tecnológico que usufruímos hoje. Senão, vejamos:

Galileu Galilei (1564-1642), dentre outros grandes feitos, introduziu a descrição matemática da natureza e a abordagem empírica como características predominantes do pensamento científico do século XVII que sobreviveram como critérios importantes das teorias científicas atuais.

Simultaneamente, Francis Bacon (1561-1626) descreveu o seu método empírico da ciência, formulando sua teoria do procedimento indutivo onde, para se ter o correto conhecimento dos fenômenos, seria necessário basear-se em fatos concretos da experiência para chegar às leis e a suas respectivas causas.

René Descartes (1596-1650), considerado o fundador da ciência moderna, pai do racionalismo moderno, foi quem concluiu a formulação que deu sustentação ao surgimento da ciência moderna a partir do século XVII. Por seu método analítico, Descartes propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em suas partes componentes e sua disposição em uma ordem lógica. Para ele, o conhecimento era obtido da intuição e da dedução, por meio das quais se tentava construir um conhecimento baseado em sólidos alicerces.

Foi Isaac Newton (1642-1727) quem complementou o pensamento de Descartes. A física newtoniana, como então fora denominada, foi considerada o ponto culminante da revolução científica e forneceu uma consistente teoria matemática a respeito do mundo da

natureza, que se constituiu no alicerce do pensamento científico até grande parte do século XX, levando mesmo ao surgimento da física quântica.

Embora se saiba que a visão cartesiana do mundo esteja sendo revista, entendemos que o sucesso de tais proposições permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual.

Por outro lado, percebemos que o desenvolvimento da ciência moderna possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações, traduzidos, entre outros aspectos, pela abertura à democratização do conhecimento, pelo surgimento de técnicas eficazes para a construção de novos conhecimentos e pela presença de um espírito de investigação aberta. Entretanto, não podemos deixar de questionar o método analítico moderno, fruto do racionalismo científico, que ao focalizar as partes, ao retalhar a visão da totalidade, ao valorizar os aspectos externos das experiências, ignora as vivências internas do indivíduo.

Para enriquecer nossas reflexões, apresentamos algumas críticas/consequências apontadas por Moraes (1998) ao paradigma tradicional, quais sejam: a excessiva ênfase dada ao método cartesiano que impregnou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna e que, com o passar dos séculos, provocou a compartimentalização do pensamento, levando os indivíduos a uma concepção da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência e à crença no progresso material ilimitado a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico. No campo educacional, a educação direcionou-se à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas e à superespecialização. Enfim, tendo a sua disposição um arsenal tecnológico sem precedentes na história da humanidade, o homem foi criando um mundo em permanente estado de conflito.

A autora ressalta, ainda, que:

Como consequência do êxito do paradigma ocidental foram gerados os atuais problemas críticos de ordem social e global, essa agonia planetária, cujas soluções deveremos começar a buscar para que possamos evoluir e reconstruir a humanidade em novas bases (1998, p.44).

O paradigma conservador/dominante, ou paradigma da ciência moderna, conforme descreve Oliveira (2003), influenciado pelo pensamento cartesiano, separa sujeito e objeto de estudo e propõe a divisão do conhecimento em campos especializados, em busca de maior rigor e objetividade científica. Com efeito, esses referenciais, ao possibilitar a especialização

do conhecimento, conduziram o homem, por um lado, a conquistas científicas e tecnológicas surpreendentes e, por outro, contribuíram para separar os indivíduos uns dos outros.

Entendemos que a prevalência do individualismo e a visão do mundo cartesiana subestimam a tolerância entre os homens, as relações interpessoais, o espírito de coletividade, a luta de classes, etc. Portanto, o paradigma conservador, também denominado paradigma da racionalidade técnica, orienta o saber e a ação mais enfaticamente pela razão e pela experimentação.

A crise da ciência moderna, segundo Santos (2002, p.24), advém dos próprios avanços propiciados por seu paradigma, pois *a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou.*

Desse modo, os avanços técnico-científicos, notadamente os das tecnologias de comunicação digital, não têm possibilitado uma vida em plenitude para o ser humano, uma vez que são resultantes de um paradigma que permitiu a separação, a divisão e a compartimentalização, levando a uma visão mecanicista do mundo. Assim, percebemos que muito da crise que se presencia hoje é expressão de uma relação insatisfatória entre uma situação vivida e um padrão de respostas que já não atende a essa situação. Por isso, destacamos o que Moura⁷ (apud Oliveira, 2003, p.25) afirma: *toda crise é benéfica, pois ela nos obriga a uma introspecção da qual resulta uma revisão interior e a adoção de novos comportamentos.*

Ao perceber que o mundo a nossa volta está mudando de forma bastante acelerada, percebemos, também, que a educação e, principalmente, o ensino continuam sendo influenciados pelo paradigma newtoniano-cartesiano, ao reforçar um ensino fragmentado e conservador, caracterizado pela reprodução do conhecimento e pelo uso de metodologias que conduzem a respostas quase sempre únicas e convergentes, mesmo que utilizando sofisticados instrumentos tecnológicos.

Nesse sentido, as palavras de Moraes (1998, p.17) são bastante apropriadas:

É preciso estar alerta para sentir que não se muda um paradigma educacional dominante apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas

⁷ MOURA, Paulo C. *Construindo o futuro: O impacto global do novo paradigma*. Rio de Janeiro: Mauad. 1994

salas de aula, se o aluno continua na posição de mero expectador, de simples receptor, presenciador e copiador.

Portanto, nesse horizonte, faz-se fundamental a construção de um novo paradigma que possa atender, mesmo que provisoriamente, às necessidades que surgem na contemporaneidade.

1.1.2 O paradigma emergente

Buscamos em Santos (2002) a fundamentação das próximas colocações. O autor afirma que as sociedades situam-se no trânsito entre o paradigma da modernidade, cuja falência é cada vez mais visível, e um paradigma emergente que considere, além dos aspectos científicos, os aspectos sociais. Sustenta o autor (2002, p.37) que *todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.*

Com base nesses princípios ou proposições, Santos (2002) valoriza outras formas de conhecimento, como por exemplo, o saber da experiência - conhecimento do senso comum, prático – que no cotidiano orienta nossas ações e dá sentido à nossa vida. Assim, o conhecimento do senso comum caracteriza-se pelas percepções imediatas da realidade, o que marca fortemente o seu caráter subjetivo.

O autor reconhece, ainda, que esse tipo de conhecimento, apesar de conservador tem uma dimensão emancipadora que pode ser ampliada por meio do diálogo com o conhecimento científico:

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. (2002, p.57).

Oliveira (2003) relembra muito apropriadamente que, na ciência moderna, o salto qualitativo do senso comum para o conhecimento científico estabeleceu-se como uma ruptura. A autora cita Saviani⁸, como o pensador que este enfatizou essa ultrapassagem – denominada catarse –, resumindo-a em duas dimensões: a continuidade, assegurada pela valorização do conhecimento prático, e a ruptura, que significava a ultrapassagem do senso comum para a apropriação do conhecimento sistematizado.

⁸ SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Campinas: Cortez: Autores Associados, 1989

Entretanto, para Santos (2002), a ruptura epistemológica não se resume nesse primeiro movimento de passagem do senso comum para o conhecimento científico, pois esse deve ser complementado por um segundo salto qualitativo, que é do conhecimento científico para o senso comum – o que se constitui num novo senso comum emancipatório.

Oliveira (2003), por sua vez, mostra que, segundo a ótica do paradigma emergente, as fronteiras dos saberes estão cada vez mais alargando-se e integrando-se, formando uma malha de conhecimentos baseada nas relações e interconexões das situações concretas. Com efeito, esse entendimento desfaz os limites do conhecimento, pois os múltiplos saberes configuram-se como rios por onde *os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros* (ibid. p.46).

Dessa forma, o processo de construção ou reconstrução do conhecimento em rede aponta para a ultrapassagem da visão compartimentada, disciplinar, única e isolada.

Assim, descortina-se uma pluralidade metodológica que, graças ao avanço das tecnologias da informação e da comunicação, possibilitam a construção e a realização de diversos e variados projetos, sejam eles individuais ou coletivos.

Dessa forma, Oliveira (2003, p.30) chama a atenção de nós, educadores, ao afirmar que:

Para os educadores, o desafio que se impõe é buscar a influência de paradigmas inovadores para que a educação possa equacionar o que está acontecendo no mundo da ciência – cheio dos avanços científicos e tecnológicos – com a necessidade premente da construção e da reconstrução das pessoas e do mundo contemporâneo.

Nessa direção, Oliveira (2003) destaca várias iniciativas, tais como a de Moraes (1998), Pimentel, Gutiérrez, Behrens, Veiga, que vêm interpretando o paradigma emergente elaborado e defendido por Santos⁹ e tentando caracterizar e desenvolver, na área educacional, a configuração de um paradigma inovador, capaz de englobar diferentes pressupostos de novas teorias. Estas têm em comum a superação do pensamento mecanicista da ciência moderna (que separa sujeito e objeto do conhecimento) e a busca da visão de totalidade, num processo de ultrapassagem da reprodução para a produção de saberes.

⁹ SANTOS, B.S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.
_____. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 2002

No entanto, é preciso admitir que no contexto das propostas pedagógicas e opções metodológicas emergentes, o uso das tecnologias da informação e da comunicação não garante a inovação educacional, pois, como argumenta Oliveira (ibid., p.32):

o salto transformador depende da forma como os instrumentos tecnológicos são utilizados para superar a reprodução do conhecimento e contribuir com a produção de um saber significativo e contextualizado...(re)significando o conhecimento científico” que ensina a viver e traduz-se num saber prático.

Como conseqüência, mais um desafio se apresenta, qual seja, o de compreender as formas como os conhecimentos são tecidos nas redes virtuais, promovendo a interação de sujeitos, de saberes e de práticas, e sua utilização no processo de formação das pessoas, levando em conta as proposições dos paradigmas emergentes.

1.2 Aspectos educacionais implicados no novo paradigma

Segundo Moraes (1996), o atual modelo científico decorrente da nova Cosmologia explicada pela Teoria da Relatividade e pela Física Quântica apresenta uma série de implicações importantes nos processos de construção do saber, na maneira como pensamos e compreendemos o mundo e, conseqüentemente, nas formas de produção, de gestão e de disseminação do conhecimento e das informações. Segundo a autora, a combinação desses fatores requer um reexame dos projetos educacionais, que precisam estar mais atentos para que os aspectos finalísticos da educação realmente sejam alcançados. Isto porque, de acordo com Moraes, para educar para a Era da Informação ou para a Sociedade do Conhecimento faz-se necessário extrapolar as questões da didática, dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, na busca de caminhos mais adequados e congruentes com o momento histórico em que vivemos.

Todos esses aspectos implicam o repensar da escola, dos processos de ensino-aprendizagem, da própria formação de professores e das modalidades de ensino disseminadas em todos os níveis.

Assim, não se pode mais produzir uma educação dissociada do mundo e da vida, que não privilegie desenvolver, em seus alunos, a capacidade de construir e reconstruir conhecimentos, de realizar descobertas e de serem contemporâneos de si mesmos.

Na realidade, um mundo globalizado e em permanente evolução exige que o indivíduo aprenda a conviver com as incertezas, com os desafios, com a transitoriedade, com o incerto, com o imprevisto e com o novo. Isso requer ambientes de aprendizagem que desenvolvam a autonomia, a cooperação, a criticidade, além de muita criatividade e capacidade inovadora.

A esse respeito, Moraes (1998, p.10) assinala:

Autonomia pressupõe uma metodologia do aprender a aprender” que traduz a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas verdades por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos resultantes da rápida evolução da ciência e da tecnologia e de suas influências sobre o desenvolvimento da humanidade.

Nesse sentido, entendemos que aprender é saber realizar. Conhecer é compreender as relações, é atribuir significado às coisas, levando em conta não apenas o atual e o explícito, mas também o passado, o possível e o implícito.

No paradigma emergente, prossegue Moraes (1998) afirmando, que já não é possível aceitar que o pensamento humano possa ser regido por leis de causa e efeito, determinado por este ou aquele objetivo pré-determinado, sem levar em consideração as variáveis envolvidas no processo. Tudo isso nos leva a crer que, dessa forma, não podemos partir da existência de certezas e “verdades absolutas”, da estabilidade, da previsibilidade, do controle externo e da ordem, como sendo coisas possíveis.

Diante disso, já não há mais espaço para se trabalhar em educação com conceitos exatos, disciplinas fechadas em si mesmas, objetivos definidos e comportamentos esperados. Há que se pensar no papel dos recursos tecnológicos, mais precisamente, nas tecnologias digitais e nos aspectos construtivistas, reflexivos e criativos que o uso dessas ferramentas favorece.

Entretanto, autores como Maturana¹⁰ (apud Moraes,1998) sinalizam que, mudando o FAZER, o indivíduo também estará mudando o seu SER, já que ambos integram uma totalidade e estão nela implicados. Esta compreensão, segundo a autora, nos leva a acreditar na possibilidade destas ferramentas também colaborarem para o desenvolvimento do

¹⁰ MATURANA, H. A ontologia da realidade. Belo Horizonte. UFMG, 1999.

pensamento reflexivo humano e para a criação de um novo sistema de relações e uma nova reconstrução social.

Piérre Levy (1996) assinala que são ambientes ou mundos virtuais que podem colaborar para a transformação do funcionamento social, para a ativação dos processos cognitivos e para a construção de novas representações do mundo.

Na concepção de Moraes (2002, p.08):

O saber em fluxo, a atual dinamicidade dos processos de construção do conhecimento e a evolução acelerada da ciência e da tecnologia vêm exigindo, não apenas novos espaços do conhecimento, mas também novas metodologias, novas práticas fundamentadas em novos paradigmas da ciência. Espaços e sistemas abertos, conhecimentos emergentes e não lineares, processos auto-organizadores, economia global e sociedade digital requerem novas bases epistemológicas, novas metodologias, novos ambientes interativos de aprendizagem que compreendam que o aprendizado é um processo de construção individual e coletivo, a partir de exploração, investigação e descoberta realizadas individualmente ou em grupo.

Sem dúvida, esses novos cenários exigem novos ambientes de aprendizagem, além de metodologias que reconheçam o estudante em sua multidimensionalidade, em seu constante diálogo com o mundo, ao mesmo tempo em que facilitam o desenvolvimento da autonomia.

Outro ponto destacado por Moraes (2002) refere-se à virtualização de uma comunidade de aprendizagem, que implica o rompimento de barreiras temporais e espaciais e a superação de barreiras disciplinares e curriculares. Dessa forma, já não podemos continuar prisioneiros do espaço e do tempo escolar.

Tudo isso implica, no nosso entendimento, não só o redimensionamento da prática docente, que necessita estar mais adequada ao processo evolutivo da ciência, como também a opção por uma pedagogia menos instrucionista.

1.3 A educação a distância como resposta aos desafios dos novos tempos.

Parece claro que a gravidade e a extensão global dos problemas contemporâneos acenam para a necessidade de um novo paradigma, capaz de interpretar novas realidades e reinterpretar as que já haviam sido explicadas ou compreendidas.

Segundo Oliveira (2003. p.21):

os desafios são incalculáveis, mas, com uma reversão paradigmática, em que os valores éticos, sociais orientem a humanidade, poderemos colocar a ciência e a tecnologia a serviço da humanidade, ao utilizá-las na solução dos problemas sociais, ambientais, culturais e educacionais.

Por outro lado, o dinamismo caracterizado também pela crescente evolução da informação e da tecnologia provoca profundas mudanças no mundo do trabalho e no âmbito da educação. Percebemos que são perplexidades e desafios que exigem a produção de novos conhecimentos e, além disso, uma busca de proposições educacionais que atendam às necessidades dos novos tempos e cenários. Acreditamos que o que se faz premente é a necessidade de (re)pensar a educação e, nesse processo, a revisão dos modos de formação de professores é preponderante. Nessa formação, deve ser incentivado o pensar e ativada a capacidade crítica, os quais, garantindo a produção do conhecimento, reafirmem as noções de ética e de solidariedade entre os seres.

A autora destaca, ainda, que:

é nessa rede ampla de relações, cujo centro – sem centro – é o conjunto de “nós” que ligam as malhas da complexa realidade, que a trama da Educação a Distância está sendo construída (...) para atender a demandas diversificadas da agenda do novo tempo/espço (2003., p.34).

A Educação a Distância (EAD) não é nenhum modismo tecnológico, pois existe há pelo menos 150 anos no mundo¹¹.

A queda das barreiras de espaço e tempo é, simultaneamente, o principal desafio e trunfo (se é que podemos chamar assim) para a expansão da Educação a Distância, entendida como um processo educativo que deve extrapolar os limites “cartesianos” e reprodutivistas do “ensino”, envolvendo diferentes meios de comunicação e recursos pedagógicos, capazes de ultrapassar os limites de tempo e espaço e tornar acessível não só a construção do conhecimento, como também a interação com as fontes de informação e/ou com o sistema educacional. Dessa forma, promover-se-á a autonomia do estudante, por meio de estudo

¹¹ Abordaremos, mais adiante, o histórico da EAD.

flexível e independente, cabendo ressaltar que a educação a distância, antes de ser à distância, é educação.

As tecnologias avançadas de comunicação digital, hoje, proporcionam o ambiente e as ferramentas necessárias à mediação entre a instituição formadora, os formandos e os orientadores acadêmicos, submetendo suas virtualidades tecnológicas às virtudes pedagógicas de uma proposta formativa em educação a distância. Acreditamos, porém, que a instrumentalização eletrônica não seja, em si mesma, educativa, pois, como qualquer tecnologia avançada, está sujeita à dominação mercantilista, cultural e até mesmo ao modismo.

Oliveira (2003, p.34) assim se manifesta a respeito:

As potencialidades das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), na mediação pedagógica da EAD, têm como eixo a construção do saber a distância, modificando-se, assim, o paradigma que traz o conhecimento como estado e não como processo.

Portanto, concordamos com a autora ao afirmar que a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento e da formação de pessoas. Assim, seria um equívoco enfatizar o recurso tecnológico avançado como se esse fosse o fator relevante da ruptura paradigmática.

Com efeito, o potencial de ruptura da educação a distância não está restrito ao uso das sofisticadas Tecnologias da Informação e de Comunicação, mas relaciona-se à maneira como os formadores e formandos vão apropriar-se desses instrumentos eletrônicos para desenvolver projetos alternativos que superem a reprodução e levem à produção de conhecimento, numa perspectiva emancipadora e democratizante de atendimento às necessidades concretas dos sujeitos envolvidos.

Concordando com Santos (2002), entendemos que a mediação pedagógica da EAD abriga em seu âmbito uma pluralidade metodológica que, adicionada a uma pluralidade tecnológica, rompe com as fronteiras do tempo e espaço, altera as relações pessoais e liga os conhecimentos locais e globais para facilitar alternativas múltiplas de interatividade e estabelecer novas relações com materiais, contextos, saberes, sujeitos e práticas do processo educativo a distância.

Ainda assim, resta o desafio de buscar nos paradigmas educacionais emergentes, que reconhecem e analisam as mudanças que caracterizam a contemporaneidade, fundamentos que orientem propostas alternativas de educação a distância, principalmente as voltadas para a formação de professores.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR

De acordo com Roca (apud Gómez, 2000), não só a formação inicial e a requalificação profissional por meio da formação continuada no local de trabalho, como também a autoformação, são cada vez mais exigidas no decorrer da carreira profissional.

Assim, quando o autor se refere às tendências de formação para os próximos anos, destaca que as inovações nos sistemas educacionais serão cada vez mais comuns, pois estarão sendo discutidos e implementados os sistemas de autoformação, formação aberta, individualizada e personalizada.

Nesse sentido, a realização adequada e responsável de programas de educação a distância, não importando os meios utilizados, depende de planejamento, execução e avaliação de ações de profissionais da educação, que não só compreendam os princípios que norteiam as concepções de conhecimento e de educação emergentes no meio cultural e científico contemporâneo, como também obriguem esse profissional a conhecer a linguagem dos meios e mídias que serão empregados e a possuir o saber da experiência docente no ensino presencial, bem como as competências técnicas e políticas inerentes à formação do professor. Daí julgamos oportuno, nesta seção, apresentarmos algumas questões que norteiam a formação de professores, em nível superior, nos tempos atuais, através da EAD.

Na opinião de Oliveira (2003), duas razões apóiam a pertinência da EAD na formação de professores: uma delas é o fato de essa modalidade de ensino atenuar as dificuldades que os cidadãos enfrentam para participar de programas de formação, em decorrência da extensão territorial e da densidade populacional do país. Outra razão, não menos importante, refere-se ao direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão, dos professores presenciais ou mesmo a distância, assegurando-lhes a apropriação

e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas como formação de sujeitos construtores de conhecimento e pensadores de sua prática pedagógica.

O problema surge, como afirma Perrenoud (1992), porque a maioria dos professores sente-se à vontade no sistema em que foram ou através dos quais estão sendo formados (sistema convencional, através do ensino presencial), pois nem sua formação nem sua prática suscitam a reflexão sobre sua competência.

É importante, portanto, que se esteja alerta para que os programas destinados à formação de professores a distância não se amparem nos paradigmas tradicionalmente inspirados pela matriz positivista, no enfoque comportamental, traduzindo-se no modelo da racionalidade técnica. Tal modelo reforça a fragmentação do conhecimento, a valorização dos saberes disciplinares elaborados por especialistas e pesquisadores, porém alheios à prática de sala de aula (Masetto, 2003; Azzi, 2002; Pimenta, 2002; Candau, 2001, dentre outros).

Merece especial destaque, o documento do Ministério da Educação que busca oferecer subsídios para a elaboração de propostas de diretrizes curriculares gerais para as licenciaturas (1999), no que se refere aos aspectos fundamentais da metodologia nos cursos de formação de professores, sendo destacada, também, a relação teoria e prática. Nesse sentido, a análise e reflexão sobre a prática são consideradas como valioso instrumento para a formação e um dos mais importantes procedimentos a serem aprendidos pelos futuros professores.

Mello (1999) também ressalta a importância dessa articulação que deve ser, cada vez mais, perseguida pelo professor.

É ainda premente que, no processo de sua formação, mesmo que através de EAD, os conhecimentos sejam contextualizados, sejam significativos, ou seja, aplicáveis, pertinentes e relevantes em situações reais da vida pessoal e social.

Nesse sentido, autores como Severino (1999) afirmam que valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender contextos nos quais ocorrem sua atividade docente, garantindo-lhes instrumentos adequados para sua intervenção prática no processo social. Alertam, ainda, que, para que isso ocorra, é necessária uma formação inicial de qualidade, além de oportunidades para formação contínua.

Moraes (1996, p.58), porém, destaca que os diversos cursos destinados à formação de professores acabam adotando uma prática mais conservadora, mesmo fazendo uso de modernos recursos tecnológicos, pois:

...o fato de integrar imagens, textos, sons, animação e mesmo a interligação em seqüências não-lineares, como as atualmente usadas na multimídia e hipermídia, não nos dá a garantia de qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista, ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada para o aluno (...) expandindo e preservando a velha forma (...), sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica utilizando esses novos instrumentos.

O modelo emergente de formação do professor reflexivo-investigativo (que pretende sintetizar as características do novo professor), ao opor-se ao paradigma conservador fundado no racionalismo técnico, sustenta, a nosso ver, uma formação apoiada na reflexão e na investigação, independentemente da modalidade de sua formação.

Se considerarmos que os cursos superiores de formação de professores a distância atendem, em sua grande maioria, a professores já em exercício no magistério (como é o caso daqueles que procuram pelo Curso de Pedagogia que investigamos) e que, portanto, são estudantes em atividade profissional, possuindo um conhecimento subentendido, implícito, advindo de sua prática como docente, acreditamos que o processo educativo desenvolvido no curso poderá contribuir para desvendá-lo.

Portanto, consideramos viável adotar a EAD na formação de professores em nível superior, desde que centrada no sujeito coletivo, priorizando os recursos tecnológicos mais interativos para mediatizarem o trabalho colaborativo de construção do conhecimento com base na pesquisa e resolução de problemas, o que, para Oliveira (2003, p. 43), significa:

formar comunidades, virtuais ou presenciais, para preparar o professor para aprender a aprender, trabalhar em equipe, partilhar experiências, solucionar conflitos, readequar ações, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver a capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar as informações mais relevantes para construir e reconstruir o cotidiano de sua prática como ator e autor da própria prática.

Reforçamos a posição de Gatti (2002, p.16), ao afirmar que *educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial*. Isto porque os

alunos, em processo de educação a distância, não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas, o que exige novas atitudes em face da aprendizagem e novas maneiras de lidar com suas dificuldades, inclusive para aqueles que cursam o nível superior.

Por outro lado, Oliveira (2003) percebe como bastante positivo o fato de a modalidade presencial valer-se dos procedimentos e recursos mediadores da EAD, no sentido de diminuir a dependência da presença física do professor e da sala de aula convencional como condições para uma educação de qualidade.

Diante dessas colocações, interpretamos que a formação docente a distância, ao possibilitar ao professor um pensamento autônomo, está contribuindo para facilitar a auto formação, com vistas à construção de sua identidade profissional.

Os educadores envolvidos com os processos de educação a distância têm que, além de aprender a trabalhar, com material impresso, produzido por outrem – o que ainda é muito comum-, possuir conhecimentos de multimídia e equipamentos especiais, maximizar o aproveitamento dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução por via de diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por esses diferentes meios e diferentes condições.

Nesse sentido, Gatti (2002), sensibilizada com a qualidade formativa que os alunos têm direito de usufruir em seus processos educativos, resalta algumas das características e fatores que têm propiciado um nível qualitativo de alto diferencial para a formação a distância de professores.

Para ela, o trabalho interativo de esclarecimentos, desde o início do curso ou programa, sobre seus pressupostos pedagógicos, seu eixo curricular, os conhecimentos que serão envolvidos, sua estrutura de organização e funcionamento, materiais e suportes a serem utilizados, e processos de acompanhamento e avaliação, torna-se imprescindível para a operacionalização do mesmo. Isso porque os estudantes precisam se situar e até mesmo avaliar suas possibilidades de envolvimento, o esforço que deles será exigido, as condições de apoio com que contarão, o tipo de material com que irão lidar, as formas de avaliação às quais serão submetidos, enfim, todo um novo aparato que poderá (ou não) elevar sua motivação,

uma vez que esses participantes estarão se envolvendo em um processo de aprendizagem que será em grande parte solitário, mas solidário, se considerarmos os recursos e os momentos interativos enriquecedores.

A autora critica, especificamente, os programas de formação que apresentam os chamados pacotes instrucionais, entendidos como auto-didáticos. Justifica que os mesmos tendem a dificultar os participantes no domínio dos conteúdos, levando-os, muitas vezes, a desistirem precocemente do programa. Além disso, chama a atenção para o fato de que este tipo de programa dificilmente poderia ser identificado como educacional, uma vez que esta metodologia não permite ao aluno as condições de inserção consciente no processo educativo, com visão de totalidade e de metas, de modo que ele possa fazer escolhas, procurando investir em seu próprio desenvolvimento e esforçando-se para se sentir verdadeiramente envolvido num processo educacional por ele valorizado.

Acreditamos que processos educacionais não se atêm apenas à instrução, mas também criam oportunidades de desenvolvimento da comunicação, dos valores sociais e éticos e de formas de pensar. Por isso, programas de educação a distância precisam incorporar tais qualidades, sob pena de não serem educativos.

Portanto, para assegurar a qualidade tanto técnica quanto didático-pedagógica dos projetos, cursos e materiais da educação a distância e para romper com o modelo industrialista dos pacotes instrucionais, baseado num discurso cartesiano e positivista que nos traz à lembrança o tecnicismo educacional, é que endossamos as palavras de Belloni (1999, p.62): *saber mediatizar será uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e à realização de qualquer ação de EAD*. Na mesma linha, salienta Freire (1996, p.23): *os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*.

Destacamos daí a importância da mediação pedagógica, entendida por Masetto (2000) como a atitude, o comportamento ideal do professor que se coloca como um facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem.

Para Gutierrez e Prieto (1994), a mediação pedagógica refere-se ao tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, para tornar possível o ato educativo a partir de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade, seja ela presencial ou a distância.

Assim, afirmam eles (1994, pp. 61-62):

na relação presencial, o docente deveria atuar como mediador pedagógico entre a informação a oferecer e a aprendizagem por parte dos estudantes, enquanto na educação a distância são os textos e outros materiais postos à disposição do estudante que mediatizam.

Admitimos, portanto, que em cursos através de EAD se promova um diálogo mediatizado pelo material, desde que por meio de atividades voltadas à contextualização das novas informações. Isto porque, como afirma Ausubel et al. (1983), uma aprendizagem só é significativa quando se estabelece uma relação concreta entre o novo e o já conhecido, ou seja, quando em uma situação de aprendizagem os conhecimentos do aluno podem ser pontos de referência para a articulação com as novas informações.

Por conseguinte, na perspectiva de Gutierrez e Prieto (1994, p.56):

é mais rico o processo educativo a distância para formação de professores quando se adota uma postura sobre a aquisição de conhecimentos, tratada e concebida como busca permanente, como reflexão vinculada às práticas sociais e pedagógicas, constituindo-se pela atividade das pessoas em seus contextos. Esta postura propicia uma articulação mais adequada das diferentes áreas de conhecimento num processo de interdisciplinaridade e de redes disciplinares.

Retornando a Gatti (2002), outro fator por ela destacado refere-se ao material didático e de apoio, os quais, para a EAD, apresentam características bastante diferenciadas dos usados na educação presencial. Sua peculiaridade principal se deve à necessidade de ser ao máximo auto-explicativo, apresentando informações decodificáveis, criando condições de pesquisa e de reconstrução de fatos e instigando o participante a encontrar caminhos e construir conhecimentos.

Acrescente-se aqui a questão dos processos avaliativos que precisam merecer atenção especial nos cursos superiores de formação de professores, com critérios bem definidos, com o propósito de ajudar o participante a avançar em seus estudos.

Por fim, a autora ressalta o que para ela se constitui numa das principais qualidades de programas de educação a distância: a *interatividade*, que deve ser constante, continuada, atenciosa, cuidada. Assim, valoriza Gatti os momentos presenciais coletivos, as trocas, as vivências, os relatos, lembrando que *é o humano humanizando o tecnológico, pondo este ao serviço do humano, e não vice-versa* (2002, p.4).

Sobre interatividade, ainda lembramos as idéias do sociólogo Marco Silva (2003) que, apesar de admitir a banalização decorrente do uso indiscriminado do adjetivo “interativo”, considera que a interatividade não é meramente um produto da tecnicidade informática, apresentando-se como um novo paradigma comunicacional que pode substituir o paradigma da transmissão, próprio da mídia de massa.

Como resultado dessas novas conceituações, há, sem dúvida, uma modificação radical no esquema clássico da informação baseado na ligação unilateral emissor-mensagem-receptor e a exigência de novas estratégias de organização e funcionamento da mídia, bem como o redimensionamento do papel de todos os agentes envolvidos com os processos de informação e comunicação, incluindo aí, a escola e o próprio professor.

Nesse sentido, ilustra o autor:

O professor que busca interatividade com seus alunos propõe o conhecimento, não o transmite (...), pois ele é formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento (Silva, 2003 p.58).

Segundo Oliveira (2003), entretanto, a questão predominante da formação de professores a distância está no que realmente qualifica um projeto ou programa desta natureza: a utilização das avançadas tecnologias de comunicação digital ou a proposta pedagógica subjacente àquela?

Os estudos realizados pela autora indicam que a mudança paradigmática é o fio condutor da ruptura com o modo conservador/dominante de pensar e realizar a EAD e/ou qualquer modalidade de educação. Logo, estamos de acordo com Oliveira (2003, p.41), quando afirma que: *se não mudar o paradigma que sustenta e orienta uma proposta de formação docente a distância, as possibilidades de avanço tornam-se insignificantes, mesmo com a adoção de sofisticadas tecnologias digitais.*

Em face do exposto, pode-se concluir que, do ponto de vista da formação de professores, um curso a distância de qualidade concretiza as orientações da moderna pedagogia e ajuda a formar sujeitos ativos, cidadãos comprometidos, pessoas autônomas, independentes, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Por outro lado, Lévy (1999) afirma que, além do emprego da EAD para atender a demanda por formação, há uma crescente necessidade pela diversificação e personalização dos cursos, pois as pessoas procuram por aqueles mais flexíveis que se adaptam melhor às suas características de vida. A esse respeito, o autor assinala:

(...) a distinção entre ensino presencial e ensino a distância será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicações e dos suportes multimídia interativos vêm sendo progressivamente integrados às formas mais clássicas do ensino (p.169).

Ao discutir a EAD e o meio emergente para a aprendizagem na atualidade, Miller (1996) afirma que, no contexto atual, o uso das novas tecnologias é inevitável, não querendo com isso desprezar um modelo em favor de outro, mas sim, apontar para a necessidade de rever o processo educacional, estabelecendo novos princípios que permitam um ambiente de aprendizagem mais flexível.

Aretio (1994) também concorda com os demais autores, pois, para ele, diante das diferentes circunstâncias no mundo atual, é necessário o estabelecimento radical de alternativas educativas, porque não há mais como limitar a formação dos indivíduos ao período escolar, impedindo suas possibilidades de atualização contínua. O sistema convencional de educação prossegue o autor, não pode dar respostas a tantas necessidades de adaptação progressiva a este mundo em constantes mudanças e com crescente demanda de educação. Assim, ele relaciona, como veremos abaixo, alguns fatores que propiciam o desenvolvimento da educação a distância como uma alternativa em potencial para atender a estas necessidades, reforçando, com isso, a posição dos demais autores já citados.

- aumento da demanda social de educação, provocada, por um lado, pela própria explosão demográfica e, por outro, pelas exigências de uma era onde o conhecimento é o capital principal;
- altos custos dos sistemas convencionais de educação;
- necessidades de flexibilizar a rigidez da formação convencional;
- necessidade de inovação dos sistemas educacionais, que não se adequaram aos novos tempos e às exigências sociais;
- avanço nas pesquisas educacionais que possibilitam o uso de uma metodologia que potencializa o trabalho independente e a aprendizagem sem a presença direta do professor;
- necessidade de conciliar estudos com trabalho, o que forçosamente exige uma metodologia mais flexível;

- diversas possibilidades que o avanço no campo da comunicação e da informática têm trazido para o ensino;
- o potencial que a EAD tem em democratizar o acesso à educação.

3. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O interesse pelo ensino superior, como um espaço de profissionalidade que produz impactos na sociedade pela inserção dos seus egressos nas mais distintas áreas de trabalho, tem levado alguns pesquisadores a observar, mais cuidadosamente, o contexto, as forças atuantes e as configurações que assume a docência no ensino superior.

Análises como as de Leite (1999), sobre a urgente necessidade da constituição de uma “pedagogia universitária”, bem como a perseverante atuação de Cunha (1989,1995) investigando culturas acadêmicas em relação à docência, as identidades profissionais e suas repercussões nas práticas pedagógicas universitárias, constituem-se em exemplos de forças mobilizadoras do interesse em delimitar o ensino superior como um legítimo campo para pesquisa. Sabendo-se da grande expansão da EAD no mundo, a formação do professor que nela atua também vem sendo repensada.

De outro lado, importa considerar que, no presente contexto societário, o ofício da docência no ensino superior apresenta-se (radicalmente) envolvido com demandas originadas na reorientação das relações econômicas capitalistas, nos efeitos da mundialização, conquanto as atividades acadêmicas que autorizam a certificação – e entre elas o ensino - estão, inevitavelmente, relacionadas com perspectivas de atuação profissional no mercado de trabalho.

Estes, entre outros aspectos, compõem as principais molas propulsoras de nossa pesquisa que coloca em foco os saberes que fundamentam a prática dos tutores, enquanto docentes do Curso Superior de Pedagogia, a distância, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, através do Consórcio CEDERJ.

Esta seção, portanto, visa discutir a questão da docência no ensino superior, a fim de que possamos compreender melhor a (s) ação(ões) docente (s) dos tutores no ensino superior a distância.

3.1 A docência no ensino superior: considerações teóricas

Partindo do princípio de que aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir, e de que ensinamos quando partilhamos com o outro a nossa experiência e os saberes que acumulamos ao longo de nossa existência, é de fundamental importância que os docentes, inclusive os que atuam no ensino superior, reflitam constantemente sobre sua prática profissional. E os professores da EAD não estão dispensados dessa reflexão, ainda mais quando se verifica a ausência de cursos formadores desse profissional.

Normalmente, o professor do ensino superior é selecionado para atuar em sistemas de ensino, pelo comprovado domínio de conhecimento que possui em uma área especializada, passando a ter como exigência, após seu ingresso na carreira, o desempenho na docência, atividade para a qual, na maioria das vezes, não foi preparado adequadamente.

Sobre esses aspectos, Berbel (1996, p.137) menciona:

Tal situação evidencia, por um lado, o desconhecimento acerca das especificidades do trabalho docente e, por outro, a desvalorização do conhecimento pedagógico, idéias presentes explícita ou implicitamente nas instituições universitárias de um modo geral.

Estudiosos do campo educacional têm argumentado que a docência implica, prioritariamente, conhecimento pedagógico: conhecimento singular que envolve diferentes concepções em relação aos sujeitos do ensino e da aprendizagem – os professores e seus alunos – em condições institucionais de tempo, espaço; normas; expectativas; relações com demandas sociais, políticas e ideológicas; habilidade de converter em material curricular diferentes saberes acumulados e originados de práticas sociais, entre outros processos específicos. No caso do professor em EAD, acrescenta-se a habilidade de trabalhar com material específico, nem sempre por ele elaborado.

Não é sem razão que o documento da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente - (apud Pimenta et al. 2002), promovida pela Organização Sindical Internacional da Educação, expressa preocupações com temas do campo educacional ainda ausentes na docência universitária, tais como a qualidade da educação, a educação a distância e as novas tecnologias; a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e

da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e as responsabilidades das instituições; as condições de trabalho, etc.

Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que esses temas têm conduzido a preocupações acerca da preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente no campo da educação.

A autora apresenta uma outra contribuição para ampliar a discussão acerca da matéria. Diz respeito ao afluxo dos profissionais liberais de outras áreas, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos se encontra em expansão nas últimas décadas, em decorrência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo, que, indubitavelmente, vêm reduzindo a empregabilidade.

Um dos exemplos que merece citação refere-se aos profissionais que buscam concursos ou outras formas de acesso para exercerem funções de professor, inclusive como tutores, em cursos através de EAD.

Dessa forma, verifica-se que os sistemas de ensino absorvem uma demanda de professores que nem sempre foram formados para o exercício profissional da docência presencial e **muito menos para a docência a distância** agravando-se, assim, a complexidade em compor os quadros docentes do ensino superior.

O que ocorre é que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e demais dispositivos legais que regulamentam o sistema federal de ensino, estimulam essa demanda, ao fazerem referência explícita à preparação pedagógica obrigatória para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as instituições de ensino superior contem com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação¹².

¹² LDB, art.66: A **preparação** para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Contrariamente a esse artigo, na proposta inicial da LDB, de autoria do então senador Darcy Ribeiro, a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários era contemplada no art.74, assim especificado: A **preparação** para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva **formação** didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Fica claro, portanto, que a legislação em vigor não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós graduação stricto-sensu. Isso, por um lado, provoca não só um aumento da procura por esses cursos, como também, o crescimento de sua oferta, especialmente na área de educação, uma vez que nos programas de pós-graduação de outras áreas, é comum a ausência da formação para a docência superior.

Por outro lado, como a lei não fecha determinantemente a formação no nível stricto-sensu para o exercício no magistério superior, temos verificado o aumento (até desenfreado) de cursos de pós-graduação lato-sensu – especialização, de carga horária reduzida – fazendo constar em seus currículos a disciplina Metodologia (ou Didática) do Ensino Superior, visando à formação docente.

Essa estratégia, no entanto, não tem sido suficiente nem para responder às exigências de formação nem para instaurar uma discussão sobre o trabalho pedagógico no interior das universidades, pois, *a percepção e a valorização do pedagógico não devem ser objeto de uma única disciplina, mas devem instaurar-se na cultura da instituição e imbuir os objetivos básicos dos programas dos diferentes cursos* (Dias Sobrinho, 1998, p.145).

Entre as produções teóricas atuais que se debruçam sobre essa questão, cabe ressaltar o trabalho de Gimeno Sacristán (1995, 1998), educador espanhol que analisa a formação de professores com base em teorias que estabelecem relações entre o pessoal e o social; entre o coletivo e o individual; entre sistema educativo e a estrutura social mais ampla. Em seu trabalho, apresentam-se argumentos que procuram clarificar o significado da prática docente como prática educativa. *A prática é institucionalizada. São as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Portanto, a prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.*

A ação educativa envolve sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo. Logicamente, essa ação se realiza no contexto das práticas institucionais.

Nesse sentido, Pimenta (2002), ampliando esses conceitos, afirma que o que se precisa compreender é essa imbricação de sujeitos com instituições, de ação com prática. Fica subentendido que esses conceitos referem-se também às relações que se estabelecem na educação a distância.

Sacristán (1995), indo mais adiante, declara que o ensino, concebido como atividade que integra centralmente a estrutura do trabalho docente, é compreendido como um ofício que se apóia em saberes adquiridos pela experiência acumulada na prática social e coletiva.¹³

Vai se expandindo a certeza de que para as instituições de nível superior, de um modo geral, e em particular aquelas que atuam com educação a distância, urge (re)conhecer as elaborações pedagógicas práticas – os saberes - com as quais os seus docentes (tutores) interatuam no cenário institucional e que os identificam enquanto profissionais da docência.

Por outro lado, temos observado que a maioria dos profissionais da educação que discutem a formação do educador do ensino superior como reflexo de uma preocupação com a eficiência deste nível de ensino, versam suas discussões sobre sua identidade, sua qualificação e sua atuação na sala de aula.

As discussões que se estabelecem, ao que tudo indica, estão embasadas no processo histórico de constituição do ensino superior brasileiro, cuja cultura permitiu e ainda permite que profissionais de sucesso no mercado de trabalho de uma área específica tornem-se professores do ensino superior, na ilusão de que a relação sucesso profissional e docência é uma relação direta, isto é, “se sou um excelente médico, serei um excelente professor.” Entretanto, a docência exige saber científico e pedagógico, competências e habilidades no seu desempenho.

A formação acadêmica, conceitos a serem trabalhados, conteúdos específicos a serem desenvolvidos, objetivos, regulamentações, código de ética, ou seja, o currículo explícito e o implícito (oculto) são instituídos como elementos da profissão docente, por Pimenta e Anastasiou (2002, p.109), quando afirmam: *a docência universitária é profissão que tem por*

¹³ Acreditamos que essas experiências incluem desde a própria vida escolar pregressa dos docentes, suas vivências pedagógicas como alunos no curso de graduação que os referenciam para sua atuação, a formação pedagógica intencionalmente dirigida para o desempenho profissional como professor de ensino superior, até a partilha de uma diversidade de representações e de convicções que servem de substrato para as decisões a que permanentemente são chamados.

natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento.

Segundo Behrens (2003, p.57), encontram-se exercendo função docente na educação superior quatro grupos de professores: a) profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério, somente algumas horas por semana; c) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico; d) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. Tal classificação leva a algumas considerações que parecem necessárias.

A jornada maior de trabalho dos professores que compõem o primeiro grupo favorece o envolvimento mais efetivo dos docentes com os alunos, com seus pares, com seus departamentos e com a própria instituição. Por outro lado, questiona a autora: *se o professor não atua de modo definitivo no mercado de trabalho específico, como aproximar-se das necessidades que os alunos vão encontrar como profissionais dessa área?* (ibid.p.58). E mais: existem nesse grupo, com toda certeza, docentes que ensinam o que nunca vivenciaram, o que coloca em dúvida a pertinência e adequação da proposta a ser desenvolvida com os alunos.

No segundo grupo, encontram-se aqueles profissionais renomados e respeitados no seu campo (médicos, engenheiros, advogados, dentre outros) e que optam, paralelamente, pela docência no ensino superior e que, ao contrário do outro grupo, são professores com poucas horas de dedicação ao magistério, o que não permite maiores envolvimento. Entretanto, o destaque desse grupo de profissionais assenta-se justamente nas enriquecidas experiências por eles vivenciadas, o que além de atrair os alunos, contribui, sem dúvida, para sua formação acadêmica.

Essa posição é de certa forma, questionada por Cunha e Leite¹⁴ (apud Behrens, 2003 p.59), que observam:

Coerente com essa situação, os professores ligados às profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação stricto sensu, porque não são eles que os projetam

¹⁴ CUNHA, M.I.e LEITE, D. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas: Papirus, 1996

valorativamente. Também não são os que mais se envolvem com a pesquisa, apesar de estarem sempre atentos a seus resultados e ao conhecimento de última geração (...).

Ou seja, na perspectiva das autoras, prevalece a lógica da prestação de serviços sobre o compromisso político-social e a formação pedagógica é desprestigiada.

No terceiro grupo, estão os profissionais da área da educação que, ao acumularem funções no ensino superior e na educação básica, agregam valores a sua prática docente, compartilhando com os alunos a realidade cotidiana nos diferentes níveis de ensino – fato altamente positivo para ambas as partes.

Apesar de se tratar de um grupo **bem formado pedagogicamente**, o volume e a diversidade do trabalho que desempenha, aliado à correria do dia a dia, próprias aos docentes no momento atual, suscitam, por vezes, dúvidas quanto à qualidade a ser oferecida aos alunos e à dedicação às instituições onde exercem suas atividades.

Finalmente, o último grupo corresponde àqueles que se dedicam em tempo integral ao ensino superior, atuando em cursos de formação de professores, dedicando-se a orientar licenciandos e especialistas para atuar em escolas.

Cabe, porém, ressaltar que muitos pedagogos, professores universitários, pesquisadores nunca exerceram as funções para as quais pretendem formar seus alunos. Ou seja, o fato de o professor da universidade falar sobre a atuação do professor de outros níveis da educação básica, não garante um ensino de qualidade, vez que dissertam, teoricamente, sobre uma prática nunca vivenciada. Sacristán (2002, p.81) comenta a esse respeito: *não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar que não têm capacidade de fazer discursos*. Behrens (2003, p.61), por sua vez, ainda indaga: *para atuar na docência deve-se optar pelo professor profissional ou pelo profissional professor?*

Há quem defenda a idéia de que é mais fácil dar-se preparação pedagógica a profissionais liberais, do que se encontrar professores que apresentem um mínimo dos conhecimentos técnicos que aqueles profissionais detêm.

Discussões sobre a docência no ensino superior vêm acompanhando sempre a trajetória dos professores.

Segundo Godoy (1997, p.115):

São escassos os trabalhos que enfocam aspectos didático-metodológicos, discutindo problemáticas referentes à situação de ensino e seus protagonistas: os professores e alunos. Ainda que no plano da ação os docentes universitários sintam as dificuldades e especificidades da sua prática cotidiana, os mecanismos de formação destes professores e a investigação sobre as atividades do ensino propriamente dito têm feito pouco no sentido de propiciar uma compreensão melhor do funcionamento das salas de aula do terceiro grau”.

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 227) comentam:

Mais recentemente, pesquisas sobre o ensino superior têm revelado alguns fatores intrínsecos ao ensino nesse nível de escolaridade, os quais podem explicar alguns de seus problemas, como a evasão, a desistência e os resultados precários das aprendizagens. Sem entrar em considerações a respeito de fatores externos, como os de natureza socioeconômica, ligados ao mercado de trabalho e outros, podemos apontar três grupos de fatores: os referentes a uma concepção e prática tradicional do ensino, comportando uma separação entre ensino e pesquisa, com claro favorecimento desta; os referentes aos resultados da escolaridade prévia e ao universo cultural dos alunos; e os referentes às condições da profissionalização e às condições de trabalho dos docentes no ensino superior.

Na opinião das autoras, pesquisar a própria prática na sala de aula deve ser ação realizada com intencionalidade, o que revela a possibilidade de o docente rever a própria prática.

Pimenta e Anastasiou (2002) explicam ainda que, na perspectiva do enfoque *tradicional*, ensinar significa transmitir, de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas. Evidencia-se aí o modelo de professor tradicional, cuja atividade artesanal o capacita para o seu fazer.

De acordo com esse modelo, o ensino que tem valor é aquele praticado nas instituições, pois *o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária formação prévia específica* (Pimenta, 2002, p.183).

Nesse sentido, docência é considerada um “dom nato”, e ao invés de se investir na formação e no desenvolvimento do professor, basta treiná-lo na prática profissional, como menciona Pimenta (2002, p.184):

Esse prisma assume contornos claramente ideológicos nas sociedades com governos neoliberais, para os quais é preciso reduzir os aparelhos estatais de sustentação da escolaridade pública, especialmente das universidades, cujos professores têm experimentado visível redução de sua formação acadêmica e científica.

No outro enfoque, *o técnico ou academicista*, o ensino é concebido como um campo de aplicação de conhecimentos científicos, cabendo ao professor traduzir esses conhecimentos e transmiti-los aos alunos que aprenderão, à medida que introjetarem a verdade científica.

O investimento na formação do professor, nesse enfoque é no sentido técnico-instrumental, uma vez que o objetivo é que ele adquira competências comportamentais a fim de executar o conhecimento, desenvolvendo habilidades técnicas

A esse respeito, ressalta Pimenta (2002, p.185):

A crença que se estabeleceu com base nesse enfoque é a do avanço científico e tecnológico, que, incorporado ao ensino, naturalmente daria bons resultados, pois estaria diretamente relacionado à positividade das técnicas, originárias das verdades científicas.

Embora saibamos que a racionalidade técnica deixou – e ainda deixa - ranços em muitos professores, é importante estarmos alertas, nesse momento de tamanha evolução tecnológica, ao fato de que nem a técnica nem a tecnologia, por mais avançadas que sejam, têm poder centralizador na formação de professores.

No enfoque *hermenêutico ou reflexivo*, o ensino é visto como uma atividade complexa, ocorrendo em vários cenários marcados pelo contexto, conturbado por conflitos de valor, o que requer opções e posicionamentos éticos e políticos.

Nesse sentido, o professor deve ser um intelectual capaz de enfrentar as diversas situações por vezes ambíguas, conflituosas ou mesmo complexas que se manifestam no contexto educacional mais amplo e também no contexto da unidade escolar, inclusive da sala

de aula. Tal cenário desafia o professor a aperfeiçoar constantemente seus saberes e sua criatividade.

Portanto, o conhecimento do professor sob este ponto de vista emerge da prática e se legitima no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais.

A formação desse professor requer investimentos acadêmicos e formação continuada, capaz de lhe proporcionar os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na sociedade, ou seja, uma formação que tome o campo social da prática educativa e o processo de ensinar e de aprender, como objetos de análise, de compreensão e de crítica, desenvolvendo no professor a atitude de pesquisar como forma de aprender.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.186) afirmam que *esse caráter aberto da profissão docente, em decorrência da consideração do ensino como uma atividade dilemática, impede a implantação da ordem ilusória e dos modelos paralisantes das burocracias deterministas.*

No nosso entendimento, isso significa que é necessário considerar o professor como agente que interpreta as propostas educativas, como tradutor de conhecimentos, como ator de projetos curriculares, enfim, professor como pesquisador, intelectual crítico, que valoriza a pesquisa na ação, o ensino reflexivo e sua própria autonomia.

A esse respeito, Fullan e Hargreves (2000) destacam a importância de a reflexão não se restringir aos elementos da sala de aula, abrangendo aquilo que direta ou indiretamente a influencia. Isso implica refletir sobre as conseqüências pessoais, sociais e políticas dos efeitos da sua ação no processo de aprendizagem dos alunos.

As exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade no século XXI, sociedade que vem sendo caracterizada por Drucker¹⁵, Toffler¹⁶, Santos¹⁷ (apud Behrens, 2003, p.63) como a *sociedade da informação*. Com essa dimensão, as inovações e mudanças afetam também o meio acadêmico, pois a prática dos professores precisa se ajustar às exigências desse momento em que vivemos. Nesse sentido, a prática docente precisa referendar-se na reflexão sobre e na ação, ultrapassando o “fazer pelo fazer” e apontando para o “saber por que fazer”.

¹⁵ DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1989.

¹⁶ TOFFLER, Alvin. A terceira onda. Rio de Janeiro: Record, 1995.

¹⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

Pimenta e Anastasiou (2002) advertem, também, para a situação paradoxal em que os professores se encontram hoje em relação à sociedade da informação, pois se espera que eles sejam, ao mesmo tempo, lideranças catalisadoras e elementos de resistência. Argumentam as autoras:

Os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesse e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas, oferecidas com custo mínimo (p.188).

Além disso, destacam que, como catalisadores da sociedade do conhecimento, os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, onde promovam um aprendizado cognitivo profundo; aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; trabalhem e aprendam com seus pares e desenvolvam a capacidade de pesquisar. Consideram, ainda, que os professores como elementos de resistência a essa sociedade, devem considerar, além da aprendizagem cognitiva, a promoção tanto do aspecto profissional quanto do social, emocional e pessoal.

Numa breve retrospectiva da história das universidades, mais especificamente, das brasileiras, é possível observar que a formação requerida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo pouco ou quase nada exigido em termos pedagógicos.

Acreditamos, ao lado dos estudiosos no assunto, que pelo menos três fatores possam contribuir para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar – e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores – sejam relegadas a segundo plano.

Em primeiro lugar, a formação para a docência universitária constituiu-se, historicamente, como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, acreditando-se (como alguns ainda hoje acreditam) que *quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar*, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (Masetto, 2003, p.11).

Posteriormente, com a crescente aproximação das universidades ao modelo humboldiano, voltado à produção de conhecimentos, a preocupação com a formação de

professores para o magistério superior centrou-se na preparação para a condução de pesquisas e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os alunos de graduação não se configurassem como produção de conhecimento, mas, simplesmente, repetição do que já havia sido realizado por outros.

Em segundo lugar, também em decorrência da ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica desses professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo, como ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002), a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Podemos concluir, portanto, que a prática usual nas universidades concorre para essa desvalorização do ensino, transmitindo em sua cultura valores díspares para as duas atividades (ensino e pesquisa).

A fim de explicitar essa tendência de valorização da pesquisa no processo de ensinar, é necessário retomar seus pressupostos acerca da concepção de ensino e de professor.

Para isso, recorreremos, mais uma vez, à Pimenta e Anastasiou (2002, p.189), que assim se posicionam:

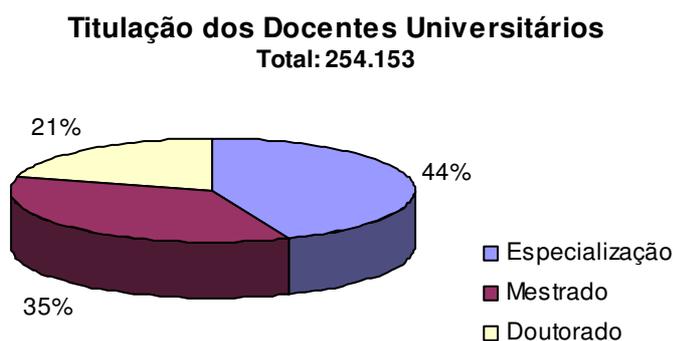
O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos, que, por sua vez, são modificados nesse processo [...]. A profissão de professor emerge em dado contexto e momento histórico, tomando contornos conforme necessidades apresentadas pela sociedade, e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são dados.

Ao mesmo tempo em que as autoras afirmam que a docência exige o domínio do método de ensino, também questionam em que consiste esse método e, qual a valorização dada ao seu domínio, pelos docentes universitários, pela instituições de ensino superior e pelo sistema legal.

Como se sabe, para a atuação no ensino superior, constata-se, pela legislação atual, a exigência de um percentual significativo de docentes com conclusão de especialização, de mestrado e de doutorado¹⁸.

Um panorama do número de funções docentes em exercício, nas instituições de ensino superior, nos permite verificar que há um contingente significativo com experiência sistemática de pesquisa, vivenciada ao cursar as especializações e, mais especificamente, os mestrados e doutorados.

De acordo com o Censo do Ensino Superior (INEP/MEC/2003), dos 254.153 professores universitários, 43,4% possuem especialização, o que representa 110.378 professores; 35,1%, ou seja, 89.288 docentes concluíram mestrado e 21,4%, que representam 54.487 professores, concluíram doutorado.



Fonte: MEC/INEP/Censo do Ensino Superior/2003

Esses dados nos indicam que mais da metade (56,5%) dos docentes já possuíam, há dois anos atrás, apropriação de seu método, através da sistematização de suas pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado.

Entretanto, na opinião de Pimenta (2002, p.190), *ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico*, com o que concordamos plenamente.

Diante dessa questão, Masetto (2003) apresenta algumas competências exigidas para a docência no ensino superior, quais sejam:

¹⁸ Vide artigo 52 inciso II da LDB 9394/96. Cf também o Projeto de Reforma Universitária.

- 1) Domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área e experiência profissional de campo, o que normalmente se adquire por meio dos cursos de bacharelado e de alguns anos de exercício profissional.
- 2) Conhecimentos e práticas profissionais atualizados constantemente, através de cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, dentre outros.
- 3) Domínio de um conhecimento específico pela pesquisa o que, segundo o autor, abrange diversos níveis, que vão desde as atividades que o professor realiza por meio de seus estudos e de suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, até a produção de trabalhos específicos, apresentados em congressos e simpósios ou redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas, etc, sem contar, ainda, com aquele nível de pesquisa que envolve projetos mais amplos, voltados para a produção de novos conhecimentos científicos ou para a produção de tecnologias de ponta.
- 4) Domínio na área pedagógica, destacado pelo autor como o mais carente dos professores universitários, *seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino* (p.20).

Masetto (2003, p.20) chama atenção para o fato de que não podemos falar de *profissionais do processo ensino-aprendizagem* que não dominem, pelo menos, quatro eixos desse processo: *o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.*

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, o que importa, segundo o autor, é o professor estar seguro do que significa aprender, de quais são os princípios básicos da aprendizagem, do que se deve aprender atualmente, de como aprender de modo significativo, de quais são as teorias e os pressupostos da aprendizagem, de como se aprende na educação superior, de como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes e de como aprender a aprender permanentemente.

No que diz respeito ao professor como conceptor e gestor de currículo, Masetto (2003) deixa clara a necessidade de o professor do ensino superior perceber que o currículo de

formação de um profissional abrange não só o desenvolvimento da área cognitiva, como também a aprendizagem de determinadas habilidades, além de voltar-se para a valorização do conhecimento e sua atualização, comprometendo-se com um trabalho interdisciplinar.

Nesse sentido, transportando esses conceitos para nosso tema principal, a EAD, indagamos se a docência exercida pelos tutores em educação a distância estabelece relações explícitas entre as disciplinas do currículo, possibilitando aos futuros profissionais não só o acesso ao conhecimento, à organização de informações, como também à produção e à reconstrução do próprio conhecimento.

A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem é vista por Masetto (2003) como de suma importância, no sentido de que para se assumir uma atividade de docência é fundamental que o professor assuma o papel de orientador das atividades, sendo um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento dos seus alunos, numa atitude de parceria e co-responsabilidade por sua formação profissional.

Essa posição, a nosso ver, é comumente assumida pelos tutores em EAD, embora desconhecemos pesquisas formais que a comprove.

Sobre o domínio da tecnologia educacional (teoria e prática) - último eixo do processo ensino aprendizagem, considerado por Masetto (2003) como fundamental para que o professor atue na docência superior -, é posto que o docente não pode mais, nos dias atuais, abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente, pois *não será a mesma coisa a aprendizagem com ou sem tecnologia* (p.23).

Finalmente, Masetto (ibid.) coloca um fator que julgamos relevante para o exercício na docência superior: o exercício da dimensão política. É claro para nós que o professor, assim como qualquer outro profissional, não se “desvencilha” de sua posição, enquanto cidadão e político, ao exercer suas atividades.

Como cidadão, o professor deverá estar aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade para suas transformações, evoluções; deverá estar atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, as novas proposições, visando abrir espaço para discussões e debates com seus alunos, sobre esses aspectos, pois eles, sem dúvida, afetam a formação profissional.

Politicamente falando, Masetto (ibid.) apela aos professores do ensino superior, no sentido de estarem atentos para o que se passa hoje nas profissões, para os novos perfis profissionais, para as propostas de globalização, juntamente com o problema do desemprego das massas não – qualificadas.

Cita o autor (2003, p.25): *nossos alunos precisam discutir conosco, seus professores, os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais.*

3.2 A docência no ensino superior na modalidade de educação a distância.

A atuação dos professores em EAD tem sido nas últimas décadas, objeto de análise de muitos estudiosos.

Sewart (apud Landim, 1997¹⁹) concebe esse professor como membro de uma equipe de trabalho na qual colaboram diferentes *experts* e especialistas.

Garcia (1980) sustenta que as funções do professor que atua no ensino convencional são as mesmas do que atua em EAD, com diferentes níveis de especialização quanto ao planejamento, à elaboração de material didático, à orientação e à avaliação da aprendizagem.

De acordo com Moore (apud Landim, 1997²⁰), esse professor é um planejador que deve satisfazer às necessidades dos alunos mediante a facilitação do estudo independente e individualizado, através do diálogo e dos meios técnicos.

Mejía (1984), estudioso no assunto, nos traz um referencial teórico que embasa a função desse professor que atua em EAD, conforme se pode observar no quadro abaixo, embora concordemos com Landim (1997), quando ressalta que há um certo extremismo em algumas observações sobre a atuação do professor.

¹⁹ A autora não mencionou Sewart em suas referências bibliográficas, razão pela qual deixamos de mencioná-lo.

²⁰ Idem.

DIFERENÇAS ENTRE A DOCÊNCIA PRESENCIAL E A TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

| PROFESSOR (Educação Presencial) | TUTOR (Educação a Distância) |
|--|--|
| Pode desenvolver seu trabalho no conhecimento bastante generalizado a respeito de seus alunos e suprir, com sua observação direta, o que ignora deles. | Necessita, para executar seu trabalho, de um bom conhecimento dos alunos (idade, ocupação, nível socioeconômico, hábitos e motivações para o estudo, expectativas, etc). |
| É o centro do processo ensino-aprendizagem. Expõe durante a maior parte do tempo. | Gira em torno do aluno, atendendo às suas consultas. |
| É a principal fonte de informação. Os recursos são um apoio para o seu trabalho. | É quem guia, orienta e facilita a utilização de materiais impressos e audiovisuais. |
| O processo ensino-aprendizagem requer sua presença física na aula, no mesmo tempo e lugar com o aluno. | O aluno pode prescindir de sua presença para aprender. Encontra-se só algumas vezes com o aluno. |
| Desempenha funções pouco dispersas, claramente definidas. | Realiza múltiplas funções: docente, administrativa, orientadora, facilitadora. |
| Tem um estilo de ensino estabelecido. | Está em processo de desenvolver um novo estilo de docente. |
| Desenvolve, na sala de aula, a maior parte do processo ensino-aprendizagem. | Atende ao aluno, quando este o solicita, e só o ajuda quando necessário. |
| Determina o ritmo do avanço de cada classe e do curso em geral. | Segue o ritmo que o aluno impõe, dentro de certos parâmetros acadêmicos. |
| É responsável por todos os aspectos do curso que ministra | Tem pouca ou nenhuma influência sobre os aspectos do curso. |
| Encontra-se com alunos que, em geral, devem ir à aula e dos quais deve registrar a presença. | Encontra-se com alunos que assistem voluntariamente às tutorias presenciais. |
| Tem liberdade para fazer digressões ou introduzir temas novos, pois fixa ou modifica os objetivos da aprendizagem. | Orienta o aluno por meio de um curso definido e desenhado por outros, com o fim de ajudar o alcance de objetivos não propostos por ele. |
| Assume que os alunos sabem estudar e não desenvolve atividades dirigidas a ensiná-los a estudar. | Assume que os alunos necessitam aprender a estudar por si mesmos, e os ajuda nisto. |
| Pode avaliar de acordo com sua percepção de como anda o grupo de alunos. | Avalia (se lhe compete fazê-lo) de acordo com parâmetros e procedimentos estabelecidos externamente. |
| Vai à sala de aula para exercer atividade docente, mais ou menos dinâmica, que motive e ensine. | Atende a consultas e orienta o aluno, para que tire o melhor proveito dos materiais de estudo. |
| Considera-se bom, se consegue superar, com as atividades de ensino, as dificuldades dos alunos. | É bom, se consegue ensinar a seus alunos a superar suas próprias dificuldades. |

Fonte: Landim, C.M.M. *Educação a distância. Algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s.d] 1997.

Cirigliano (1986) já apresentava, na década de 80, algumas características próprias do educador a distância, dentre outras:

- dominar técnicas e habilidades para tratar de forma específica os conteúdos (escritos, áudio, vídeo, informáticos), integrados dentro das técnicas de desenho curricular;
- assessorar o aluno na organização de seu currículo;
- facilitar a possibilidade de que o próprio aluno avalie seu processo de auto-aprendizagem;
- dominar técnicas de tutoria, presenciais ou a distância;
- propiciar ao aluno diferentes técnicas de reorientação para o estudo;
- ser capaz de organizar outras vias de aprendizagem para os alunos;
- ensinar o aluno a adquirir técnicas para acompanhar o desenho instrucional, como atividades de planejamento e organização de sua aprendizagem através de uma estrutura lógica;
- saber utilizar os meios de comunicação social como instrumentos para alcançar seus fins.

Como se pode observar trata-se de funções extremamente tecnicistas, comprometidas com a Didática daquela época.

Aretio (1994), por sua vez, considera de suma importância o papel do tutor em EAD, assim resumindo suas funções: *orientadora*, mais centrada na área afetiva; *acadêmica*, mais voltada para o âmbito cognitivo, de *colaboração e conexão* com a instituição promotora do curso e com toda a equipe docente.

Segundo Pretti (1996), no sistema de EAD, o tutor tem um papel fundamental, pois, é através dele que se garante a interrelação personalizada e contínua do cursista no sistema e se viabiliza uma articulação entre os elementos do processo, necessária à consecução dos objetivos propostos. Por isso, cada instituição busca construir seu modelo tutorial que atenda às especificidades regionais e aos programas e cursos propostos.

Neder (2000) discute a tutoria como uma *orientação acadêmica* e ressalta que, durante o processo de acompanhamento, o tutor precisa estimular e motivar o aluno, além de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem.

Alves e Nova (2003) apontam que, no presente, percebe-se uma tendência de caracterização dos professores dos ambientes de EAD ou como reprodutores do docente

tradicional ou como meros tutores²¹, auxiliares de um processo de aprendizagem sem nenhuma identidade ou função específica, indagando, nesse sentido, se a ação do professor que atua a distância limita-se a apenas tutelar alguém.

As autoras levantam alguns questionamentos sobre o papel e as dificuldades do tutor frente à demanda dos alunos e aos novos *loci* de aprendizagem. Para elas, tais questões emergem ao se considerar a necessidade de uma apropriação mínima da técnica, para pensar em metodologias compatíveis, não só com o ambiente virtual, como também com a diversidade cultural e social dos alunos de cursos a distância.

Levantam, ainda, a questão de que *os sujeitos que atuam como ensinantes na EAD reproduzem suas práticas como se estivessem em uma sala de aula convencional* (2003, p.20.), o que por certo não condiz com o desejado.

O papel do professor passa a ser o de um *agente organizador, dinamizador e orientador* da construção do conhecimento por parte do aluno, apontando-lhe a necessidade de uma atitude crítica e ativa em relação ao mundo de informações a que somos submetidos diariamente.

Ao citar que *seu lugar de saber é o do saber humano e não o saber das informações*, as autoras ressaltam a importância da comunicação sobre a informação. Dessa forma, o papel do professor em EAD não consiste em passar conteúdos ou apenas esclarecê-los.

Como aponta Lévy:

É preciso superar 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, 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... [é preciso] buscar o desenvolvimento de um espírito pesquisador e criativo entre os docentes, para que não sejam reprodutores, incapazes de refletir e modificar sua prática profissional... este processo criativo é sempre coletivo, na medida em que a memória e a experiência humana são patrimônio social ²².

²¹ A autora designa tutor como indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; protetor, defensor.

²² Citação extraída do artigo Educação e Cibercultura, disponível no site www.sescsp.org.br

Assim, temos observado que, na maioria das práticas implementadas de EAD, a tutoria é posta nas instâncias de *mediação*²³ entre o estudante, o material didático e o professor, na busca de uma comunicação cada vez mais ativa e personalizada.

É conveniente lembrar que o papel do *mediador* é fundamental para o desenvolvimento de novas funções cognitivas, sociais e afetivas, seja em ambientes de aprendizagem presenciais, a distância ou mistas, que atendam às necessidades de nosso tempo.

Reafirmamos, portanto, que ao tutor compete acompanhar e orientar os alunos na busca constante pelo saber, proporcionando-lhes condições para que possam construir sua própria aprendizagem, através de sua autonomia e independência.

Logo, o fato de a educação a distância exigir um diferente perfil de docente para atuar no processo de ensino-aprendizagem, tem motivado diversos professores a rever conceitos e práticas de ensino exercidas durante anos de experiências com docência de ensino presencial.

Na opinião de Reis (2004), ao novo professor cabe atuar como uma espécie de “arquiteto cognitivo”, projetando os caminhos que os estudantes deverão percorrer na grande rede hipertextual que é o currículo hoje.

Para atuar em educação a distância, em ambientes virtuais ou não, é preciso um novo perfil de professor, presente no processo de ensino-aprendizagem como mediador, alguém que conduza a turma para produção de novos conhecimentos. (ibid, p.3)

Nesse sentido, percebemos que a importância e a complexidade da posição do tutor nos cursos através de EAD exigem que ele possua consciência de uma política educativa, de conhecimentos e habilidades que contribuam no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, para exercer seu papel, espera-se que o tutor tenha um perfil profissional, com capacidades, habilidades e competências que vão além do conhecimento a respeito do contexto das disciplinas, como veremos, mais adiante, neste trabalho.

²³ Mediação aqui entendida, segundo Masetto (2000, p.144), como *a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem.*

3.2.1 O significado de tutoria

A palavra tutor provém do latim *tutor-tutoris*, que significa aquele que defende, que preserva, que sustenta, que socorre.

Acredita-se que o aluno de um curso a distância tenha como apoio primordial a interação com a tutoria. A relação entre o estudante e a organização já era conceituada como “conversação didática guiada” por Holmberg (1985, p. 46), que:

...sustenta sua posição de que a motivação e o prazer pelo estudo se incrementam, ao dar-se uma relação ou sentimento de amizade (conversação amigável) entre o docente e o estudante; estimula-se tal sentimento com materiais didáticos que possuam uma comunicação de duplo sentido. As mensagens transmitidas em forma de conversação são compreendidas e recordadas mais facilmente e para alcançar esta forma de conversação podem ser empregados os meios disponíveis na educação a distância.

Numa concepção de educação dialógica, construtivista, libertária e transformadora, falar em *tutor* (protetor do menor) é considerar, na opinião de Preti (1996), o sujeito da educação como um sujeito passivo, dependente do outro que o tutora, o protege, que decide o que fazer, quando e como. Cita o autor:

No processo de (des)construção do papel clássico do professor a caminho da construção de um novo profissional da educação, de uma nova maneira de interagir com o aprendente, há muita nebulosidade, muita área intermediária, entre a periferia de práticas anteriores e as atuais (p.36).

Como sublinha Litwin (2001) devemos ter em mente que tanto o professor quanto o tutor são responsáveis pelo ensino.

Nesse sentido, embora cada instituição de EAD defina o perfil e as atribuições de seus tutores, esse profissional é 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 (Landim, 1997).

Diante desses conceitos, a figura do tutor em EAD deve ser a de um orientador de aprendizagem do aluno solitário, que freqüentemente a ele recorre para receber indicações sobre o que mais lhe convém em cada circunstância; e as de um estimulador, trabalhando a

auto-estima dos estudantes para que não abandonem seus cursos, apoiando-lhes afetivamente diante dos obstáculos surgidos.

3.2.2 O sistema tutorial e alguns modelos de tutoria

Segundo Mediano (1988), a origem desse sistema data do século XV, quando a Inglaterra começou a utilizar o método tutorial, cuja função inicial era o ensino individualizado como apoio ao ensino universitário, a cargo dos alunos de cursos superiores.

A autora destaca o surgimento, no século XIX, de um novo conceito de *tutor*, como professor encarregado de prestar uma atenção individual aos estudos de seus alunos, ao mesmo tempo em que supervisionava sua conduta: *o tutor era um guardião moral e religioso dos jovens a ele confiados. O prestígio das universidades dependia em grande parte dos prestígios dos seus tutores* (1988, p.55).

Assim, Mediano (1988) destaca, como características fundamentais do método tutorial, o atendimento individualizado e a cooperação que se estabelece entre tutor e aluno.

Nesse sentido, o sistema de tutoria, muito mais que uma assistência ao estudante, deve ser visto, segundo Deslise²⁴ (apud Preti,1996) sob duas abordagens: como educação individualizada, e como abordagem pedagógica, centrada sobre o ato de aprender que põe à disposição do estudante-adulto recursos que lhe permitem alcançar os objetivos do curso, desenvolvendo a autonomia²⁵ em sua caminhada de aprendizagem.

Para tanto, o tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem dos cursistas estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Dessa forma, o principal objetivo do tutor é capacitar o aluno para que trabalhe por si mesmo, pense por si mesmo e construa seu próprio conhecimento sobre a matéria estudada.

²⁴ DESLISE, R .et al.Le tutorat comme formule de support à l'apprentissage à la Télé-université. (document de travail), mars 1985.

²⁵ Concebemos *autonomia* como algo que se adquire gradualmente, nos diferentes níveis de desenvolvimento do indivíduo. Segundo Paulo Freire (1996), autonomia é a vocação ontológica que o ser humano tem de transformar o mundo ou o ambiente em que vive.

Descreveremos, a seguir, alguns modelos de tutoria, a fim de nos valermos dessas experiências para analisarmos nosso contexto de pesquisa.

a) A Prática Tutorial da Universidade Nacional de Educação a Distância – UNED

O Estatuto da UNED (apud Mediano,1988, p.73), em seu artigo 76, dispõe sobre o professor tutor, destacando que: *os professores tutores exercem funções docentes na Universidade Nacional de Educação a Distância que se concentram basicamente em:*

- a) *Orientar o aluno em seus estudos e explicar as questões relativas ao conteúdo das matérias cuja tutoria desempenha, seguindo as diretrizes do Departamento;*
- b) *Informar ao professor responsável de cada disciplina o nível de preparação dos alunos”.*

Constam ainda expressas no Estatuto as funções do professor tutor da UNED, quais sejam: função orientadora e função docente.

A função orientadora garante ao professor tutor:

- detectar as necessidades dos alunos em relação a sua aprendizagem;
- ajudar o aluno a tomar consciência das características de sua aprendizagem;
- fazer o aluno adaptar seus estudos a seus propósitos concretos;
- ajudar o aluno a adotar uma posição de aprendizagem ativa que o leve a uma contínua busca de soluções aos problemas enfrentados, ou seja, a assumir uma atitude interessada para com os estudos.

A função docente, por sua vez, segundo o Estatuto, deve concretizar-se nos seguintes aspectos:

- proporcionar ao aluno uma visão geral da disciplina no contexto do curso e da carreira;
- indicar ao aluno quais os conhecimentos prévios ao estudo da disciplina;
- informar sobre os conteúdos de aprendizagem, explicando pontos difíceis;
- propor exercícios práticos ao estudante que o permita verificar se houve compreensão sobre o que foi explicado;
- assessorar o aluno sobre a realização de trabalhos concretos;
- explicar o vocabulário específico da matéria;

- relacionar conceitos e fatos tomados da experiência do estudante;
- dividir a matéria em unidades de estudo;
- conversar com o estudante num estilo interessante e dinâmico que o motive e o estimule na produção de seus estudos.

b) A Prática Tutorial na Open University

De acordo com Mediano (1988), a Open University define a função do tutor como “*professor de ajuda*”, indicando que somente parte da população estudantil necessita e se beneficia de uma atenção tutorial mais que de uma informação relativa às disciplinas que estudam.

No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que *na prática é arriscado dizer que os alunos que assistem às tutorias são necessariamente aqueles que necessitam ajuda e que o resto dos alunos são autosuficientes* (p.87).

Os estudos de Murgatroyd²⁶ (apud Mediano, 1988) sugerem que a maioria dos tutores da Open University pretendem ser facilitadores da aprendizagem dos estudantes. No entanto, a diversidade de necessidades e expectativas dos alunos levam a questionar a efetividade do tutor como facilitador da aprendizagem. Isto porque, reforça o autor, a maioria dos estudantes das universidades abertas são adultos responsáveis, altamente motivados e às vezes, até com experiência em educação superior. Assim, esses sujeitos consideram a tarefa dos tutores como irrelevante para sua aprendizagem.

c) O Tutor no PROFORMAÇÃO

O Programa de Formação de Professores em Exercício²⁷ – PROFORMAÇÃO -, iniciado em 1999 é um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes públicas de ensino do país.

²⁶ MURGATROYD, S. What actually happens in tutorials? Teaching at a Distance, 1980, pp. 44 -53

²⁷ Maiores informações sobre o programa: site www.mec.gov.br

O tutor possui um papel muito importante no Proformação. Ele é um *facilitador da aprendizagem*, um elemento-chave no acompanhamento do desenvolvimento do professor cursista, nas atividades individuais e coletivas do curso.

Sua principal tarefa é orientar e motivar cada professor cursista, acompanhando suas atividades no curso e na sua prática pedagógica com seus alunos, procurando sempre orientá-lo quanto ao desenvolvimento de estratégias de estudo autônomo e à melhoria do processo ensino-aprendizagem, sobretudo a partir dos conteúdos e experiências desenvolvidos nas unidades de cada área temática. Ele é, também, um elo de ligação entre os cursistas e as instituições integrantes do Programa.

Nesse Programa, o tutor representa a presença constante de um facilitador, um orientador do processo de aprendizagem do cursista; alguém que pode auxiliá-lo a desenvolver técnicas de estudo autônomo. Suas visitas à escola onde o cursista atua para acompanhar o desenvolvimento de sua prática pedagógica e os encontros quinzenais, garantem essa aproximação, encurtam a distância. Por isso, essas atividades crescem em importância e exigem um bom planejamento e uma execução segura.

Ressalta o Programa, que é, sobretudo, pela *mediação do tutor* que se dá uma interlocução, capaz de desfazer uma possível idéia de impessoalidade, ou de um curso fechado e "pronto", autoritário.

No Proformação, as principais atribuições do tutor se resumem a:

- ajudar o professor cursista a dominar os conteúdos das unidades;
- ajudar o professor cursista a desenvolver habilidades de estudo;
- favorecer a troca de experiências e conhecimentos em atividades de grupo;
- encorajar o processo de aprendizagem do professor cursista;
- ajudar o professor cursista a alcançar autonomia na produção científica.

4. TRABALHO DOCENTE E SABERES DOCENTES

Ao longo de nossa experiência profissional, percebemos que o *trabalho docente* é muitas vezes meticulosamente descrito, mas nem sempre compreendido. Por esta razão, julgamos oportuno, neste estudo, refletir sobre o conceito de *trabalho docente*, com o auxílio do referencial teórico adotado.

Procuramos também ampliar nosso entendimento sobre os *saberes docentes*, analisando proposições de autores que operam com essa categoria, aprofundando-nos especialmente nos estudos de Maurice Tardif, a fim de que possamos compreender os saberes efetivamente mobilizados pelos tutores em sua prática cotidiana.

4.1 O trabalho docente

Com relação ao trabalho docente, Azzi (2002, p.38) afirma: *embora o trabalho docente seja uma práxis e mais especificamente uma práxis criadora, a idéia aparentemente clara ainda apresenta-se obscura em sua essência, o que justifica a importância de se buscar a apreensão do seu significado.*

A autora partiu de alguns pressupostos para formular o conceito de trabalho docente, enquanto atividade historicamente construída (ibid., p.38):

- a) O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;*
- b) O trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista;*
- c) A compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente).*

Assim, para Azzi (2002), a expressão “trabalho docente” decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação (docente), ao mesmo tempo em que aponta para uma especificidade. Nesse sentido, a docência passa a ser vista como trabalho, como profissionalização, o que, em nossa opinião, ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. A esse respeito, Azzi (2002, p.40) assinala: *a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do*

professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, conseqüentemente, do modo de produção capitalista.

Portanto, para uma melhor compreensão do que seja trabalho docente, torna-se necessário analisá-lo, sob o ponto de vista de uma categoria mais geral – o trabalho –, e de outra, mais específica – a docência.

Tardif (2003), apoiado em Marx, enuncia que toda práxis social é, de certa forma, um *trabalho*, cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador.

Assim, sociologicamente falando, o trabalho modifica a identidade do trabalhador, visto que trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa consigo mesmo.

Na lógica de Tardif (2003), *se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”* (p.57), o que implica a necessidade de se dominar progressivamente os *saberes necessários à realização do trabalho*, razão pela qual o autor afirma que os saberes ligados ao trabalho são temporais.

Ao conceituar o trabalho, Marx²⁸ (apud Azzi, 2002) aponta o homem como o ser responsável pela cultura e pela história da sociedade, sendo nesse processo de interação com a natureza que o homem se objetiva, constrói a sociedade e se autoconstrói.

Estendendo essa conceituação ao professor, podemos afirmar que é no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no seio da sociedade na qual está inserido.

No nosso entendimento, a dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho docente evidencia não só a sua especificidade, a sua riqueza e a sua complexidade, mas, acima de tudo, a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função docente.

O que vem ocorrendo, entretanto, é que muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula, deixando de problematizar sua visão, considerando outros aspectos relevantes, como por exemplo, o sentido político, cultural e econômico de que se

²⁸ MARX, Karl. O Capital – Crítica da economia política. Rio de Janeiro, Difel, 1985. v. 1

reveste a escola; o modo como se assimila a própria função docente e a forma como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a prática educativa, etc.

Isso indica, de acordo com Santos (1998), que o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica um saber fazer.

Segundo Contreras (1997), no entanto, conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual significa desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Ainda entre os autores pesquisados, destacamos Giroux (1997) como quem mais desenvolveu a idéia dos professores como intelectuais. Seus estudos permitem perceber o trabalho docente como tarefa intelectual crítica, relacionada com os problemas e as experiências da vida diária, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais.

Além disso, o autor entende que os professores devem procurar compreender não só as circunstâncias em que ocorre o ensino, como também desenvolver, junto com os alunos, as bases para a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola.

Recorrendo novamente a Azzi (2002), destacamos sua assertiva de que *o trabalho docente não pode nem deve ser equiparado àquele decorrente da divisão detalhada do trabalho, uma vez que o trabalho do professor é um trabalho por inteiro* (p.42), embora, ao longo dos anos, ele venha se desenvolvendo dessa forma, em instituições de ensino burocratizadas e hierarquizadas, onde o professor depara, constantemente, com diversas formas de controle.

Afirma a autora, reforçando sua posição, que *o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade* (2002, p.43).

Outro ponto a ser considerado refere-se ao fato de, no contexto da EAD, embora existam princípios legais a serem observados,²⁹ nem sempre a prática corresponde a essas

²⁹ Cf. capítulo II seção 3 deste trabalho.

normas. Isso significa que cada instituição concebe seus projetos de EAD, a partir de suas possibilidades e limitações, as quais constituirão, também, o contexto da prática docente.

Nesse sentido, fica difícil afirmar que o trabalho desenvolvido pelo tutor, enquanto docente em EAD, seja um trabalho por inteiro. Isto porque, seus encontros com os alunos, quer presenciais ou virtuais, não lhes permitem desenvolver uma proposta educativa por inteiro, ou seja, em sua totalidade.

Outro dado importante refere-se à divisão do trabalho no interior das instituições promotoras de cursos através de educação a distância. A hierarquização das funções que se estabelece entre tutores presenciais; tutores coordenadores e tutores a distância, por exemplo, muitas vezes conduz a uma identificação, por um lado, da organização do trabalho em EAD e, por outro, de trabalhos próprios do processo de produção material. Esse é o cuidado que se deve ter com a estrutura de tutoria em cursos através de EAD.

Azzi (2002) destaca, ainda, o conceito de *saber pedagógico* e o significado de *docência como práxis*, como dois aspectos relevantes para a construção do conceito de trabalho docente.

Ao explicar que o *saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho*, não só o diferencia do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação, como também o concebe como fundamento e produto da atividade docente que, segundo nosso ponto de vista, pode estar presente, ou não, num contexto escolar ou numa instituição social, se considerarmos os âmbitos que a educação a distância pode atingir.

Em outras palavras, esse pensamento corresponde à mesma tese defendida por Tardif (2001), da qual nós nos apropriamos, de que a prática dos professores, isto é, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios.

Azzi (2002), por seu lado, ao afirmar que *o trabalho docente é uma prática social*, ressalta que essa prática se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos, sendo, porém, a ação docente rica de possibilidades e ao mesmo tempo limitada. A autora justifica essa riqueza de

possibilidades e limitações, pelo entendimento que cada um tem da ação docente como práxis. A ação docente é um trabalho, afirma a autora (ibid.p.45).

Isso significa, no nosso entendimento, que o trabalho docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo os outros e que permitem que o grupo dos professores assente sua atividade num certo repertório de saberes típicos desse ofício (o de professor).

A contribuição dos aspectos aqui apresentados para a construção do conceito de trabalho docente é enriquecida com a discussão sobre os *saberes docentes*, categoria fundamental para a compreensão de nossa pesquisa.

4.2 Os saberes docentes

4.2.1 Concepções do saber

É o próprio Tardif (2003) que levanta questionamentos em torno do que se entende por “saber”, quando esta noção (ainda obscura) é empregada atualmente, num grande número de pesquisas, em expressões tais como: “*o saber dos professores*”; “*os saberes dos professores*”, “*o saber ensinar*” e “*o saber docente*”. Nessa direção, ilustra o autor:

Os profissionais do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? O que se deve considerar como saber: suas representações mentais, suas opiniões, suas percepções, suas razões de agir ou outros elementos de seu discurso? O que se deve observar, exatamente? (pp.184-185).

Diante da imprecisão que caracteriza a noção de “saber”, Tardif propõe algumas ferramentas conceituais e metodológicas já existentes, das quais nos valem a seguir, a fim de precisar e restringir o uso e o sentido desta noção no âmbito de nossa pesquisa. Nesse sentido, no âmbito da cultura da modernidade, segundo o autor, o saber foi definido de três maneiras, em função de três topos: a subjetividade, o julgamento e a argumentação.

1) A subjetividade

Com esse sentido, Tardif (2003) cita Descartes³⁰, afirmando que se pode chamar de *saber* o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Logo, *saber alguma coisa é possuir uma certeza subjetiva racional* (p.194).

Essa concepção do saber ligada à subjetividade é o fundamento da maioria das pesquisas na área da cognição, opondo-se aos outros tipos de certezas subjetivas baseadas, por exemplo, na fé, nas crenças, no preconceito, etc.

Historicamente, essa corrente de pesquisa tem em Chomsky e Piaget seus maiores defensores. Para ambos, *o saber* é abordado em termos de representações mentais que se referem, seja à gênese (Piaget), seja à estrutura inata (Chomsky) do pensamento, com seus mecanismos e seus procedimentos, suas regras e seus esquemas.

2) O julgamento

Tardif (2003, p.195) destaca que se pode chamar de saber *o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa.*

Logo, o juízo é o “lugar” do saber, entendido este, como na primeira concepção, muito mais como o resultado de uma atividade intelectual (o ato de julgar) do que como uma intuição ou uma representação subjetiva.

Tardif (2003, p.195) argumenta que, *tradicionalmente, chamamos de saberes, os discursos que afirmam algo de verdadeiro a respeito da natureza da realidade ou de tal fenômeno particular.*

Logo, segundo essa concepção, apenas os discursos sobre fatos podem ser definidos como saber, no sentido estrito, ou seja, o saber se limita ao juízo da realidade excluindo, portanto, os juízos de valor, a vivência, etc.

3) A argumentação

Tardif (2003, p.196) declara-se adepto da concepção que entende por saber *a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação.*

³⁰ Fonte não citada pelo autor.

A argumentação, para ele, é o “lugar” do saber. Nesse sentido: *saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro* (p.196).

O saber traduz-se, assim, como uma construção coletiva, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais, implicando, portanto, sempre o outro, o que nos remete à dimensão intersubjetiva do saber docente.

Ressalta Tardif (2003) que os adeptos dessa teoria da argumentação (ou da comunicação) se esforçam para elaborar uma idéia de que o saber não se restringe ao conhecimento empírico; muito pelo contrário, ele engloba diferentes tipos de discurso (principalmente os normativos), cabendo ao locutor, no âmbito de uma discussão, estabelecer sua validade, através de argumentos discutíveis ou criticáveis.

A partir daí, o autor admite que, embora haja diferenças importantes entre as três concepções, mesmo assim, elas têm em comum o fato de associarem sempre a *natureza do saber a exigências de racionalidade*,³¹ o que gera conseqüências intelectuais importantes para a compreensão dos saberes docentes.

Dessa forma, afirma o autor (2003, p.198):

Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso?” e “por que você faz isso?”, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação. Nessa perspectiva, não basta fazer bem alguma coisa para falar de “saber-fazer”: é preciso que o ator saiba por que faz as coisas de uma certa maneira. Nessa mesma perspectiva, não basta dizer bem alguma coisa para saber do que se fala.

Percebemos que esta idéia da racionalidade é pertinente, se observarmos que a educação atual, no que se refere aos saberes, às práticas e às instituições, ainda é caracterizada por uma forte tendência para a racionalização, manifestada quer através da existência das ciências da educação, quer pela aplicação de modelos de atividades racionais, inspirados na técnica e na ação instrumental ou estratégica, quer através da existência de sistemas escolares sujeitos a planejamentos, a controles ou a planos de gestão. Isso, sem dúvida, reflete no trabalho dos professores, assim como, acreditamos, no dos tutores em cursos a distância.

³¹ Essas exigências de racionalidade ou racionalizações, referidas pelo autor, têm como fundamentos: na primeira concepção, o pensamento do sujeito racional; na segunda, o ato de julgar e, na terceira, a argumentação, a discussão do sujeito.

Nesse sentido, somos da mesma opinião do autor quando ele afirma que os professores (e eu acrescentaria, os tutores em EAD) estão integrados num ambiente socioprofissional que determina, de antemão, certas exigências de racionalidade no interior das quais o trabalho docente encontra-se preso, estruturado e condicionado.

Em contrapartida, o autor adverte que, ao se identificarem os saberes e as exigências de racionalidade, torna-se possível a criação de um repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto é, seus discursos e atos, pois eles sabem porque o dizem e fazem.

Menciona ainda Tardif (2003): *o saber não reside no sujeito, mas nas razões públicas que um sujeito apresenta para tentar validar, em e através de uma argumentação, um pensamento, uma proposição, um ato, um meio, etc.* (p.206).

E mais: *o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões* (p.223).

4.2.2 A categoria saber docente

A questão do conhecimento dos professores expressa sob a forma de *saberes docentes* vem ocupando lugar de destaque na literatura produzida nas ciências da educação norte-americanas e anglo-saxônicas, nas duas últimas décadas. Desde o início dos anos noventa, ela se faz presente na Europa e em vários países latino-americanos, principalmente no Brasil (Tardif, 2001).

A categoria “saber docente”, segundo Monteiro (2001), foi criada num contexto onde pesquisadores buscavam realizar investigações que pudessem dar conta das novas questões educacionais, cuja complexidade desafiava os paradigmas vigentes.

Monteiro (2001), apoiada em diversos autores ³² (Schön, 1995; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Perrenoud, 1993,1996; Schulman, 1986; Moreira, Lopes e Macedo, 1998 e

³² Cf.: SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Tardiff, 1999, dentre outros), destaca que a categoria “saber docente” permite focalizar as relações dos professores com os saberes constituídos no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competências profissionais.

Segundo Tardif (2003), historicamente, essa questão tem suas raízes associadas ao movimento de profissionalização do ensino, desencadeando por parte dos pesquisadores uma necessidade de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério, ou seja, os *fundamentos epistemológicos do ofício do professor*. Contudo, o autor reconhece que o alargamento dessa questão vem ramificando e originando produções teóricas autônomas, como as referentes ao trabalho dos professores e a sua formação; ao pensamento dos professores e a sua história de vida; às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, dentre outras.

Como sustentação teórica deste estudo, analisamos algumas proposições que operam com a categoria *saber docente*, discutindo as possibilidades de articulação das mesmas face ao objeto desta pesquisa.

De acordo com Monteiro (2001), a crítica à racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação durante parte do século XX, gerou uma série de pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula.

Assim, diferentemente do que propõe a racionalidade técnica, tais pesquisas começaram a revelar que:

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, n.4, 1991, p.215-233.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993

_____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher 15 (2), 1986, pp. 4 -14.

MOREIRA, A.F.B., LOPES, A.C. e MACEDO, E. Socialização profissional de professores: As instituições formadoras. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro, PUC – Rio, 1999 (mimeo).

múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza propriamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (Gómez, 1995, p.102).

As pesquisas que têm investigado esse conhecimento mobilizado pelos professores, e por qualquer outro profissional, na especificidade de seu fazer durante a sua prática, possibilitaram, segundo Monteiro (2001), o desenvolvimento de uma *epistemologia da prática* que abre perspectivas muito promissoras aos estudos no campo educacional.

Entre os autores citados por Monteiro, mencionados anteriormente e que têm se debruçado sobre a questão dos saberes mobilizados pelos professores, destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Perrenoud (1993); Schön (1995); Shulman (1986) e Tardif (2003), cujos estudos, no nosso entender, representam contribuições bastante significativas para este trabalho.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o *saber docente é plural, heterogêneo, estratégico e desvalorizado*, constituindo um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Os primeiros – *os saberes da formação profissional* – constituem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

Tais saberes têm origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nas concepções sobre a prática educativa, no arcabouço ideológico, nas formas de saber-fazer, enfim, nos saberes pedagógicos. Nesse sentido, Houssaye ³³(apud Pimenta, 2002) aponta para a necessidade de construirmos os saberes pedagógicos a partir das reais necessidades pedagógicas, em detrimento dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. Como cita Pimenta (2002, p.25) *trata-se de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação*, considerada como o ponto de partida e de chegada, na formação de professores.

³³ HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, 334. Paris, INRP, 1995, p. 28-31

Assim, é preciso estar atento para que os conhecimentos que se transformam em saberes destinados à formação erudita dos professores não se incorporem à prática docente como prática científica, de modo a desconsiderar a subjetividade dos próprios professores, em relação a seus saberes.

Para Pimenta (2002), isso significa que a formação inicial de professores só pode se dar a partir da aquisição da experiência, ou seja, tomando a prática existente como referência para a formação. Nas palavras da autora: *o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer* (p.26).

Afinal, afirma Tardif (2003):

O professor é 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 (p.115).

Considerando, como Tardif (2003), que a prática docente não é apenas objeto de saber das ciências da educação, mas também uma atividade que mobiliza outros saberes, chamados de pedagógicos, destacamos a necessidade de que, nos dias atuais, os saberes pedagógicos, não se apresentem como doutrinas, no sentido amplo do termo, ou seja, como reflexões racionais e normativas das atividades educativas.

Os saberes das disciplinas são aqueles selecionados e difundidos pela instituição universitária, correspondendo, portanto, aos vários campos do conhecimento.

Tais saberes, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais, produtores de saberes, integram-se à prática docente, através da formação inicial e continuada dos professores, nas diversas disciplinas oferecidas nos cursos propostos.

Por sua vez, os *saberes curriculares* são os que a instituição escolar apresenta como os que devem ser ensinados, como resultado de um processo de seleção cultural ou mesmo de transposição didática, apresentando-se, concretamente, sob a forma de programas escolares. Correspondem aos discursos, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos.

Os *saberes da experiência*³⁴, também chamados de *experienciais ou práticos*, são *saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser* (Tardiff, Lessard e Lahaye, 1991, p.220).

Os autores acima citados destacam que:

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos; esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes prático (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação. (1991, p.228).

Nessa perspectiva, Porlán et al.³⁵ (apud Mendes, 2002, p.37) também definem os saberes baseados na experiência docente como:

conjunto de idéias conscientes que os professores desenvolvem durante o exercício da profissão, acerca de diferentes aspectos dos processos de ensino-aprendizagem (a aprendizagem dos alunos, a metodologia, a natureza dos conteúdos, o papel do currículo e da avaliação, os fins e objetivos desejáveis, etc). Podem se manifestar como crenças explícitas, princípios de atuação, metáforas, imagens, etc, e são o tipo de concepção compartilhada habitualmente entre os pares e que tem um forte poder socializador e relativamente orientador da conduta profissional, com a qual, entretanto, pode manter graus importantes de divergência. Expressam-se mais claramente nos momentos de organização curricular, avaliação e, muito particularmente, em situações de diagnóstico dos problemas e conflitos que se dão em sala de aula.

Sobre esse aspecto, vários autores (Tardif, 2003; Gauthier et al., 1998; entre outros) acreditam que o saber da experiência – saber específico do trabalho docente – é o diferencial no processo de configuração da identidade profissional e constitui, para os professores, *os fundamentos da prática e da competência profissional*.

E é o próprio Tardif (1991) quem confirma que a prática profissional não é um processo somente de aplicação de conhecimentos universitários:

³⁴ Experiência é concebida aqui como um conjunto de vivências significativas através das quais o sujeito identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários e válidos para a atividade profissional e exclui aqueles não validados pela sua própria ação.

³⁵ PORLÁN, R., GARCÍA, R. A., MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, n.15, v.2, p.155-171. 1997.

É, na melhor das hipóteses, um processo de “filtração” que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário, nem com os contextos concretos de exercício da função docente (p.17).

Como expressa Monteiro (2001), esses saberes são, para esses autores, *o núcleo vital do saber docente*, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes, em relações de interioridade com sua própria prática.

Portanto, como o próprio nome indica, os saberes da experiência são os saberes adquiridos no exercício da prática cotidiana, fundados no trabalho, na execução das tarefas e no conhecimento do meio.

Azzi (2002), no entanto, nomeia esses saberes como saber pedagógico, entendendo-o como saber construído pelo professor no exercício da docência, diferenciando-o do conhecimento pedagógico, elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Com esse entendimento, a autora pretende mostrar que o professor, muitas vezes considerado executor de tarefas é alguém que também pensa o processo de ensino.

Enfim, destacamos nesses autores o fato de valorizarem os saberes da prática deixando a mesma de ser vista como instância inferior, para se transformar em núcleo vital do saber docente.

No nosso entendimento, porém, os saberes da experiência surgem a partir da articulação e reorganização dos demais, não devendo ser tomados como novos saberes, isolados, a serem utilizados.

Tardif (2003) aprofunda a análise das características do saber docente, apresentando uma proposta para o estudo da *epistemologia da prática profissional*, onde são considerados *os saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas* (p.255), avançando na valorização do saber da experiência.

A finalidade dessa epistemologia da prática profissional, parece-nos ser de fundamental importância, pois, segundo o autor, ela tem por objetivo não só *revelar esses saberes*, como também *compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos*

profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam, transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (p.256).

O autor (2003, p.63) propõe, no quadro a seguir, para demonstrar de forma mais prática sua teoria, um modelo tipológico, do qual lançaremos mão para facilitar a identificação dos saberes dos tutores, sujeitos de nossa pesquisa.

| SABERES DOS PROFESSORES | FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO | MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE |
|--|---|--|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. | Pela história de vida e pela socialização primária. |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc. | Pela formação e pela socialização pré profissionais. |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério. | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho. | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas. |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional. |

Fonte: Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.63

Analisando resumidamente, o quadro apresentado, reafirmamos que a prática profissional não se constituiria, apenas, da aplicação dos saberes universitários, mas, sim, da transformação destes em função das exigências do trabalho.

Esta posição, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário e aquele que deve servir para a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes, suscita, a nosso ver, a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, sobretudo com relação àqueles que pretendem atuar na educação a distância.

Mais recentemente, Tardif (2003) ao aprofundar a análise sobre a atividade docente, identifica outras características que revelam sua especificidade. Para ele, os saberes dos professores são *temporais* e isto se dá porque eles são *abertos, porosos, permeáveis e*

incorporam, ao longo do processo de socialização e de carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho (p.106).

O autor revela, sobretudo, que essa temporalidade se dá em três sentidos: primeiro, porque acredita que aquilo que a maioria dos professores sabem sobre o ensino e sobre seus papéis provém de sua história pessoal de vida e de sua vida escolar; segundo, porque defende a idéia de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição de competências e na estruturação da prática profissional; e por último, alega que os saberes profissionais são temporais porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira caracterizada por diferentes fases e muitas mudanças .

Por outro lado, o mesmo autor defende que os saberes docentes são *ecléticos e sincréticos* porque os professores não apresentam uma concepção única de sua prática, ao contrário, *utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários (p.263).*

Outra colocação de Tardif (2003) é a de que os saberes docentes são personalizados e situados por serem saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes difíceis de dissociar das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho. Em grande parte, isso acontece porque a atividade docente se realiza com e através das relações entre pessoas. Os professores precisam contar com as suas capacidades e experiências para controlar o ambiente de trabalho. Além do mais, não podemos perder de vista que os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho.

Portanto, os saberes docentes atravessam a história de vida e a carreira profissional; além de serem condicionados ao tempo, fator este que passa a ser fundamental na profissão.

Concordamos com Monteiro (2001), quando ela afirma que essas características apontadas por Tardif representam uma importante contribuição para a compreensão da atividade docente, uma vez que identificam aspectos que são próprios desse fazer, em sua especificidade, revelando que ação docente é um processo de construção e não de reprodução.

Outra contribuição de Tardif para o nosso trabalho diz respeito às *ações e saberes mobilizados na prática educativa.*

O autor apresenta os modelos da prática educativa e os tipos de saber que lhes estão associados. Acrescenta, ainda, as ações evidenciadas pelos teóricos, os papéis típicos dos professores e as definições de ensino daí decorrentes.³⁶ Observamos, no entanto, que se trata de “tipos ideais”, uma vez que as atividades concretas dos atores sociais manifestam-se geralmente como tipos mistos e raramente puros.

Mencionaremos, a seguir, algumas reflexões a respeito dessa concepção de Tardif, compreendendo que elas podem se aplicar à prática dos tutores em educação a distância.

- 1) Primeiramente, Tardif mostra que o processo de formação do ser humano é tão rico e complexo quanto o próprio ser humano e, em consequência disso, vale ressaltar a seguinte colocação do autor:

Se queremos chegar a uma visão matizada da prática educativa, devemos evitar rejeitar, de maneira dogmática e unilateral e em proveito de um único tipo, os diferentes tipos de ação que existem efetivamente na educação (p.175).

- 2) No que diz respeito ao ensino propriamente dito, Tardif aponta para a complexidade do trabalho do professor, o qual não corresponde a um tipo único de ação específica, pois sua prática privilegia, com frequência, vários tipos de ação.
- 3) Segundo Tardif, a compreensão do trabalho do professor por meio das teorias da ação permite enriquecer o estudo do saber docente, pois *o saber- ensinar na ação supõe uma pluralidade de saberes* - que estão ligados à diversidade dos tipos de ação do professor - e, portanto, a um conjunto de competências diferenciadas.
- 4) De fato, se admitirmos que o trabalho docente é uma atividade intencional que procede por objetivos, motivos e intenções, devemos admitir que na educação a distância esses componentes são muito distintos e condizem com o que afirma o autor (2003, p.178):

³⁶ Tardif apresenta esse assunto, a partir da construção de um quadro, intitulado “Oito tipos de ação na educação”, onde destaca: o agir tradicional, o agir afetivo, o agir instrumental, o agir estratégico, o agir normativo, o agir dramaturgico, o agir expressivo e o agir comunicacional. Aborda isso em sua obra: *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.168-182.

Os objetivos do professor na ação dependem dos tipos de ação presentes: ele age às vezes em função de normas que ele defende ou quer fazer respeitar; age também em função de emoções, sentimentos, afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhe parecem “racionais” ou bem fundados, etc.

Podemos supor, portanto, que o tutor, ao agir, se baseia – tal qual o professor - em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar a sua atividade profissional, o que veremos mais adiante neste trabalho.

Schön (1995) é outro autor que destacamos como referencial teórico por oferecer uma contribuição importante para o estudo do saber dos professores. Segundo ele, esses saberes criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. Logo, trata-se de um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, em concepção oposta à da racionalidade técnica.

Com sua proposta voltada para a ação, Schön, ao criar a categoria *professor reflexivo* e os conceitos de “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”, no nosso entendimento, radicaliza a questão da importância da ação prática que quase se autonomiza, o que deverá estar sempre presente nas ações dos tutores na educação a distância.

Schön, ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência, também propõe, assim como Tardif, uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito.

Esse *conhecimento na ação*, segundo Pimenta (2002), é mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito, embora a autora admita que frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, através do processo de *reflexão na ação*.

Nessa perspectiva, para Sacristán (1998), entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito, que atua com uma intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções, que marcam seu pensamento. Percebemos, nesse sentido, que o autor concorda com Tardif, ao afirmar que entre a teoria e a prática intervém a subjetividade, ou seja, uma cultura subjetiva do sujeito.

Perrenoud (1993), por sua vez, interessado em compreender a atividade docente, discute suas características particulares que, segundo ele, oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, num movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de apreender.

O autor defende a idéia de que é necessário enfrentar o problema das competências que englobam os saberes, mas não se reduzem a eles.

Segundo ele:

Competências são capacidades de ação que mobilizam saberes para ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou de dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas (1993, p.135).

Perrenoud enriquece, assim, a discussão do saber docente, ao propor a utilização do conceito de competência, embora, assim como os demais autores já destacados, também ele priorize o conceito de saber da experiência ou da prática, como estratégicos no trabalho docente.

Segundo ele, investigar e desenvolver as competências do professor não invalidam ou negam o papel dos saberes. Ao contrário, é preciso a aquisição de conhecimentos para que os mesmos sejam mobilizados nas competências.

O processo não é automático, acrescenta Perrenoud. Ou seja: o domínio dos saberes não garante a competência.

Na opinião de Monteiro (2001), Perrenoud, ao propor a utilização do conceito de competência, apresenta uma proposta consistente para se pensar o conhecimento tácito da prática do professor. De fato, concordamos com a autora quando destaca que Perrenoud consegue relativizar o papel dos saberes, discutindo as várias facetas do problema, tais como, a relação entre saberes sábios e científicos, saberes científicos e saberes da experiência.

Para tanto, afirma o autor (1993, p.142): *a verdadeira distinção é entre saberes sábios e saberes do senso comum. Tanto um como o outro se enraízam na experiência humana, mas de forma diferente.*

Outra contribuição para nosso trabalho é a de Shulman³⁷ (apud Monteiro, 2001), cujos estudos têm o mérito de chamar a atenção para aspectos fundamentais da formação teórica do professor. O autor defende a recuperação do chamado “paradigma perdido”, que valoriza o saber do professor sobre aquilo que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem.

Ele traz de volta à discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino, agrupando-os em três categorias: o conhecimento da matéria do conteúdo; o conhecimento pedagógico dos conteúdos e o conhecimento curricular.

Apoiando-nos em Fiorentini et al. (1998), apresentamos algumas considerações a respeito das categorias propostas por Shulman (1986).

Para ele, o domínio do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir seu próprio currículo, pois só assim, ele será, realmente, mediador entre o conhecimento historicamente produzido e o escolar, a ser apropriado/construído pelo aluno. Daí, a importância desse domínio e da reflexão epistemológica, uma vez que, segundo Fiorentini (1998, p.317):

a forma como conhecemos e concebemos os conteúdos de ensino tem fortes implicações no modo como os selecionamos e os reelaboramos didaticamente em saber escolar, especialmente no modo como os exploramos/problematizamos em nossas aulas.

Embora Schulman não trabalhe com o conceito de saber da experiência, não significa que essa dimensão esteja isenta de suas preocupações. Pelo contrário: na opinião de Monteiro (2001, p.13), quando Schulman afirma que *os conhecimentos pedagógicos representam a forma particular de conhecimento dos conteúdos que englobam os aspectos dos conteúdos mais apropriados para o seu ensino*, ele está indiretamente fazendo uma referência à ação, à prática. Portanto, ele explora articuladamente o conhecimento pedagógico da matéria, não o dicotomizando em relação aos procedimentos didáticos.

A terceira categoria de conhecimento do professor descrita por Shulman é relativa a uma concepção restrita de currículo que não explora o chamado “currículo em ação”. Trata-se do conhecimento curricular, que diz respeito aos conteúdos específicos das disciplinas,

³⁷ SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher 15 (2), 1986, p. 4-14.

compreendendo a organização e estruturação dos conhecimentos escolares e dos materiais instrucionais (livros, vídeos, softwares, etc.).

Segundo Shulman, os docentes têm sido levados a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado a relação com o conhecimento de referência.

De certa forma, somos levados a concordar com esta sua posição, uma vez que temos observado que o trabalho dos tutores em EAD, por exemplo, vem se pautando muito em ações de cunho psicológico³⁸, mesmo não tendo esses tutores formação nesse campo de conhecimento.

Finalmente, reconhecemos que os pontos de articulação entre os autores possibilitarão analisar e organizar a realidade que investigamos, posto que as teorias nos conduzem a pensar que pode haver um caminho mais coerente e eficiente para a ação dos tutores do curso de Pedagogia a distância, desenvolvido nos Pólos do CEDERJ, através da UNIRIO.

Entretanto, diante da contingência das dimensões teórica e prática na ação docente, nosso trabalho se apóia, mais precisamente, nos estudos de Tardif que nos pareceram mais apropriados à compreensão do nosso objeto de estudo, pois sustentam que *o saber docente é plural, mais ou menos coerente, de saberes científicos – oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e saberes da experiência* (Tardif, apud Fiorentini et al., 1998, p.319).

³⁸ Por ações de ordem psicológica entendemos as práticas dos tutores voltadas ao incentivo, estímulo, apoio psicológico, que prestam constantemente aos alunos.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DIMENSÃO HISTÓRICA, MARCOS LEGAIS E CONTEXTO POLÍTICO

*Não há mudança sem sonho,
como não há sonho sem esperança.*

Paulo Freire

A Educação a Distância (EAD) vem se tornando, ao longo dos últimos anos, tema sobre o qual se instalam discussões, especialmente entre aqueles que continuam a refletir sobre os rumos da educação neste país. É um campo em visível crescimento, mas gerador de muitas polêmicas, desafios, provocando transformações no cenário educacional, de amplitudes ainda desconhecidas e que precisam ser cuidadosamente analisadas e discutidas.

Este capítulo será constituído de três seções, que abordarão os conceitos de educação a distância apresentados por diversos estudiosos; a evolução das gerações de educação a distância, até a discussão das políticas públicas nacionais sobre essa modalidade de ensino na formação de professores e, em especial, a educação superior a distância no Estado do Rio de Janeiro.

1. CONCEITUAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.1 Considerações iniciais

Num passado bem recente, conforme nos aponta Oliveira (2003), a EAD era considerada uma modalidade de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no ensino superior. Hoje, esse quadro vem mudando, pois, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, que impulsionam seu crescimento, reduzem-se progressivamente os preconceitos em torno dela.

Na opinião de Preti (1996), outros fatores explicam e dão sentido a este crescimento, dentre eles, o político-social, o econômico e o pedagógico, se analisados e situados dentro do atual contexto de globalização da economia e de hegemonia do neoliberalismo.

São inúmeros os cursos a distância criados, e difundidos diariamente, no mundo inteiro, utilizando desde material impresso até a internet ou sistemas de redes similares, como suporte da comunicação pedagógica. Paralelamente, cresce a criação/desenvolvimento de softwares e tecnologias de rede, adaptados para servir a esse mercado em expansão.

Para alguns educadores, a educação a distância seria uma forma de ampliar as oportunidades educacionais e a via mais rápida para a democratização do ensino (Fernandes,1993; Luckesi, 1989; Lobo,1989, entre outros), superando barreiras espaciais comprováveis, num país de tão grande dimensão quanto o nosso.

Pierre Lévy (1999, p.28) questiona, por sua vez: *por que construir universidades em concreto em vez de encorajar o desenvolvimento de teleuniversidades e de sistemas de aprendizagem interativos e cooperativos acessíveis de qualquer ponto do território?*

Lima (2001) concebe a EAD a partir de um patamar analítico mais amplo – novas tecnologias na educação superior – que envolve desde a utilização do computador na educação presencial até projetos de graduação e pós-graduação a distância, pressupondo a separação física (tempo-espço) entre professores e alunos. Acredita, todavia, que a centralidade do debate esteja no “arcabouço” teórico-político que norteia esses projetos.

Outros, como Demo (1998), percebem a EAD com certo ceticismo como uma estratégia de educação de massa, capaz de levar à padronização dos conhecimentos, sem que

haja flexibilidade na forma de mediação do ensino, seja para propiciar formas de interagir com o material instrucional, seja para atender aos interesses e necessidades individuais.

Autores como Santos (2000) criticam o mito do espaço e do tempo contraídos graças à velocidade. Alegam não serem essas circunstâncias uma realidade para todos, pois a velocidade está ao alcance de um número limitado de pessoas, de maneira que, de acordo com as possibilidades de cada um, as distâncias possuem significados e efeitos diferenciados. Dessa forma, a EAD poderia levar à acentuação da exclusão social e não à democratização da educação.

1.2 Algumas abordagens conceituais sobre educação a distância

Como se pôde observar, conhecida desde o século XIX, em sua forma embrionária e empírica, somente nas últimas décadas, a EAD assumiu o status que a coloca hoje no centro de atenções e discussões educacionais em um número cada vez maior de países.

Vários são os autores que já definiram conceitualmente a educação a distância e, embora os mesmos usem, indistintamente, os termos *educação a distância* e *ensino a distância*, percebemos que há importantes diferenças conceituais entre eles: *ensino* está associado a instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adiestramento e treinamento, enquanto *educação* remete ao processo educativo, que leva o indivíduo a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio crescimento. Neste trabalho, adotaremos a terminologia educação a distância por considerá-la de maior amplitude.

Diante desse quadro tão polêmico, cabe registrar algumas das mais consagradas e significativas definições de EAD (apud Landim, 1997), quer pela importância dos estudos de seus autores – originários de vários países-, quer pela divulgação que obtiveram nas últimas décadas.

G. Dohmem (1967):

Educação a distância (Forstudium) é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, onde o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são levados a cabo por um grupo de professores.

M. Moore (1972):

O ensino à distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

B. Holmberg (1977):

A expressão “educação a distância” cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial.

O. Peters (1983):

O ensino/educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É uma forma industrial de ensinar e aprender.

G. Cirigliano (1983):

A educação à distância é um ponto intermediário de uma linha contínua e cujos extremos se situam, de um lado, a relação presencial professor-aluno, e, de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa da ajuda do professor.

R. Ibáñez (1984 e 1986):

O ensino a distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio, para atender de modo flexível à aprendizagem de uma população massiva e dispersa.

G. Llamas (1986):

A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos.

Perry & Rumble (1987):

A educação a distância tem como característica básica o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala.

G. Aretio (1994):

O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, de professor e aluno, (...) pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

A tabela a seguir, mostra em síntese, as várias definições que a educação a distância sofreu nessas últimas décadas.

Definições de Educação a Distância

| AUTOR | CONCEITO | ANO |
|----------------------|------------------------------------|------------|
| G. Dohmem | Forma de auto-estudo | 1967 |
| M. Moore | Método de instrução | 1972 |
| B. Holmberg | Formas de estudo | 1977 |
| O. Peters | Ensino industrializado | 1983 |
| G. Cirigliano | Educação autodidata | 1983 |
| R. Ibáñez | Sistema multimídia de comunicação | 1984/1986 |
| G. Llamas | Estratégia educativa | 1986 |
| W. Perry e G. Rumble | Comunicação de dupla via | 1987 |
| G. Aretio | Sistema tecnológico de comunicação | 1994 |

Como podemos perceber, a grande maioria dessas definições é de caráter descritivo, com base no ensino convencional, destacando-se, para diferenciá-los, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso das mídias.

Peters³⁹ (apud Gómez, 2000), entretanto, é uma exceção, pois sua definição busca explicar a educação a distância a partir do contexto socioeconômico. Para ele, a EAD é uma forma industrializada de educação, determinada pelo modelo industrial fordista. A produtividade, divisão de trabalho e produção de massa, princípios do modelo fordista, bem como, a própria reestruturação do ensino em consequência da crescente mecanização e automação, justificam sua análise, que é reforçada também por Preti (1996), ao descrever o desenvolvimento da EAD ligado ao interesse de atendimento e à qualificação e especialização dos profissionais às demandas do processo industrial.

Observamos, ainda, que a partir dos anos 90, no auge da chamada pós-modernidade, têm-se estabelecido conceitos mais abrangentes e mais abertos, identificando-se duas grandes fontes nas definições: de um lado as teorias cognitivas, especialmente o construtivismo e, do outro, os paradigmas sociológicos e econômicos que são agrupados de diferentes formas: era pós-moderna, era da informação, era da globalização, ou pós-fordismo.

Keegan⁴⁰ (apud Landim, 1997) enumera os elementos fundamentais nos conceitos acima apresentados sobre educação a distância: separação física entre professor e aluno; utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos; possibilidade de iniciativas de dupla via; previsão de uma comunicação-diálogo; possibilidade de encontros ocasionais e participação de uma forma industrializada de educação.

Como se percebe, deve ser destacada a riqueza de contribuições dos estudos dos autores citados e de muitos outros, no que diz respeito a alguns traços importantes sobre educação a distância: aprendizagem autônoma, sistema multimídia, comunicação bilateral, difusão de massa, etc.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 As gerações da educação a distância

³⁹ PETERS, O. Distance Teaching and Industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline, in SEWART D. et al. (eds.) Distance Education: International Perspectives, London/ New York, Croomhelm/ St. Martin's, 1983

⁴⁰ KEEGAN, S. D, HOLMBERG, B., MOORE, M. G., et alii. Distance education International perspectives. London: Routledge, 1991.

Para melhor compreensão da crescente importância da EAD para a formação não só de professores, mas de qualquer outro profissional, faremos uma análise de sua trajetória histórica, considerando-se três gerações marcantes: o ensino por correspondência, o início da utilização de meios audiovisuais e o uso de redes de conferência por computador e estações multimídias, a partir dos modelos de produção industrial fordista, neo-fordista e pós-fordista e das concepções educacionais, contextualizando-se, dessa forma, as experiências de EAD em cada época.

O período de 1728, quando surge a primeira experiência em EAD, até meados de 1970, foi considerado como a primeira geração da Educação a Distância.

Caracterizada por estudos por correspondência nos quais o principal meio de comunicação era o material impresso, geralmente em forma de guia de estudos, com tarefas e outros exercícios enviados pelo correio, proporcionava pouquíssima possibilidade de interação entre aluno e instituição produtora, limitando-se aos momentos de exames previstos. Nesse período, e tendo seu auge nos anos 20, o fordismo era o modelo dominante do capitalismo.

Segundo Harvey ⁴¹ (apud Gómez, 2000), este modelo industrial propunha produção de massa para mercados de massa, baseando-se em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa organização do trabalho. Nessa época, as iniciativas educacionais eram voltadas para atender principalmente às necessidades deste modelo industrial, numa lógica positivista.

Landim (1997) destaca, como primeira experiência em EAD, um anúncio publicado em 1728, na Gazeta de Boston, por um professor de taquigrafia, que dizia:

Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston. (Caleb Philipps apud Lobo, 1994, p.01).

No entanto, a própria Landim cita que, em vários outros estudos, encontram-se referências a civilizações antigas, considerando, por exemplo, as cartas de Platão e das

⁴¹ HARVEY, David. A Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993, pg.118 –162.

epístolas de São Paulo, para difusão do cristianismo, como a primeira iniciativa educacional sem as pessoas estarem face a face.

Consultas a outros autores, além de Landim, nos permitem uma síntese do desenvolvimento do processo de Educação a Distância: Nunes (1994), Aretio (1994), Preti (1996) e Lobo (1998).

Inicialmente vinculada à iniciativa de alguns professores, somente na segunda metade do século XIX a EAD começava a existir institucionalmente. Assim, em 1856, Charles Toussain e Gustav Laugenschied criam a primeira Escola de Línguas por correspondência, em Berlim, e em 1858, a Universidade de Londres passa a conceder certificados a alunos externos que recebem ensino por correspondência. Mais tarde, em 1883, começa a funcionar, em Ithaca, no Estado de Nova York, Estados Unidos, a Universidade por Correspondência. Em 1891, cria-se na França o Centre Ecole Chez Soi. No ano seguinte, o Reitor William Rainey Harper, que já experimentara o ensino por correspondência na formação de professores para escolas paroquiais, cria a Divisão de Ensino por Correspondência no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago. Em 1898, teve início na Suécia o Instituto Hermond.

No século XX, observou-se um contínuo movimento de consolidação e expansão da EAD, confirmando as palavras de William Harper, em 1886:

Chegará o dia em que o volume de instrução recebida por correspondência será maior do que o transmitido nas salas de nossas academias e escolas; em que o número de alunos por correspondência ultrapassará o dos presenciais (Landim, 1997, p.13).

Já em 1911, a Universidade de Queensland, na Austrália, com a intenção de minorar o problema das enormes distâncias, inicia uma experiência para solucionar essa dificuldade. Seguem-se outras, na Noruega, na antiga URSS, na Nova Zelândia e na África.

Em 1938, realiza-se no Canadá a Primeira Conferência Internacional sobre Educação por Correspondência. No ano seguinte, nasce na França, o Centro Nacional de Ensino a Distância (CNED). Trata-se de um centro público, subordinado ao Ministério da Educação Nacional que, em princípio, como destaca Landim (1997), atende, por correspondência, a crianças refugiadas de guerra.

Nos anos quarenta, os avanços técnicos possibilitam outras perspectivas além daquelas que privilegiavam a correspondência. Assim, em 1947, através da Rádio Sorbonne, por exemplo, transmitem-se aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris.

2.1.1 A educação a distância a partir da década de 60

A partir dos anos 60, pode-se observar um período de transição do modelo econômico e de concepções educacionais geradas principalmente pela evolução da tecnologia. Nesse período, inicia-se a queda do modelo fordista, que não consegue mais atender o processo operacional, surgindo novo modelo de produção industrial (neo-fordismo), visando incrementar sua eficiência, com base no uso intensivo das possibilidades geradas pelo avanço tecnológico. Novas formas de organização de trabalho são criadas.

Na educação, o modelo fordista parece também, cada vez menos, atender aos anseios educacionais. Essa transição impulsiona a EAD a buscar novos caminhos na tentativa de superação dos paradigmas da sociologia industrial.

Segundo Belloni (1999), nesse período, passam a coexistir duas tendências: de um lado, um estilo ainda fordista de educação de massa e do outro uma proposta de educação mais flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais.

Nesse contexto, surge a segunda geração da educação a distância, caracterizada pela integração dos meios de comunicação audiovisuais - como o rádio e a televisão -, que se estende até o início dos anos 90.

Apesar de se ter registros anteriores de iniciativas com estes modelos, como por exemplo, no Brasil, em 1923, só nos anos 60, segundo a maioria dos autores pesquisados, é que se efetivam as maiores experiências com esses novos modelos, como a Beijing Television College na China, o Bacharelado Radiofônico na Espanha e a Open University da Inglaterra, que representa, como modelo de Universidade Aberta, um importante marco nesse período de transição da primeira para a segunda geração da EAD.

Segundo Landim (1997, p.04): *com a criação da Open University começam a surgir instituições de nível universitário e não-universitário, assim como associações e redes de educação a distância em vários outros países.*

Em 1963, aparece, na França, um ensino universitário, por rádio, ministrado sob a responsabilidade de cinco Faculdades de Letras (Paris, Bordeaux, Lille, Nancy, Strasbourg) e na Faculdade de Direito, para os alunos do curso básico.

Na década de 70, observa-se a criação de diversas universidades em outros países como a Espanha, que cria a segunda instituição de ensino superior exclusivamente a distância, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (*UNED*), a exemplo da Open University britânica; Israel cria a Universidade Aberta de Israel; a Alemanha funda a Fernuniversität em Vestfália na Alemanha, iniciando suas atividades em 1975 com dedicação exclusiva ao nível universitário; e Portugal cria o Instituto Português de Ensino a Distância que, em 1988, dá origem à Universidade Aberta de Portugal (Aretio, 1994).

Sem dúvida, se, por um lado, essas instituições têm contribuído para a formação do consenso de que o atendimento às demandas do ensino superior pela modalidade de educação a distância pode oferecer uma resposta ágil para reduzir os índices de exclusão social, por outro lado, ao estabelecerem entre suas metas estratégicas a conquista de novos mercados na América Latina, apontam para a necessidade de se enfrentar, com coragem, os desafios e as múltiplas questões do processo de globalização.

2.1.2 A educação a distância a partir da década de 90

A partir de 90, emerge uma terceira geração de EAD é descrita e caracterizada pela integração de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Enquanto que até os anos 80 a tendência fordista, bem como a tendência por uma proposta mais aberta coexistiam nos moldes de produção capitalista e, conseqüentemente, nas experiências de EAD, a partir dos anos 90 a lógica industrialista de educação de massa começa a perder terreno.

A partir daí, a maioria dos estudiosos afirmam que estão sendo redefinidos os objetivos e as estratégias da EAD orientados pelos paradigmas pós-modernos, numa

concepção voltada para um novo fazer em que a inovação, mediação, interação e criação são palavras - chave.

Na visão do modelo pós-fordista, além da alta inovação do produto e da alta variabilidade do processo de produção, investe-se na responsabilização do trabalho. Isso implica um novo perfil de profissional, muito mais qualificado que no modelo fordista ou neofordista.

Portanto, este período caracteriza-se pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e extremamente burocráticas existentes nos modelos anteriores.

Entretanto, o que ocorre no que chamamos de “novos tempos” é a coexistência dos três modelos de produção capitalista e, assim, também é direcionada às práticas na educação, tanto nas concepções, quanto na utilização dos diversos modelos.

No campo do trabalho, por exemplo, Evans e Nation (apud Belloni, 1999), ao criticarem o *industrialismo instrucional* e defenderem a importância do diálogo entre professores e alunos, propõem explorar “novas formas de educação aberta”, o que eles chamam de aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, campus aberto ou campus virtual: características emergentes para a educação a distância.

A maioria dos autores percebem, nas experiências mais atuais, que as novas formas de EAD buscam atender às diversidades de currículos e de estudantes e procuram responder às demandas nacionais, regionais e locais, sem se afastarem completamente dos fatores econômicos. Também salientam que, com o avanço tecnológico e as transformações nos processos de trabalho, a tendência a longo prazo é que a educação como um todo vá tornando-se cada vez mais aberta.

Atualmente, mais de 80 países nos cinco continentes adotam EAD em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não-formais Lenz ⁴² (apud Lobo, 1998).

Aretio (1994) afirma haver, na década de 90, mais de 20 milhões de estudantes vinculados à EAD em todo o mundo, supondo que mais de 10% da população adulta participa desta modalidade educacional, na maioria dos países.

⁴² LENZ, Zilda Benázio. Refletindo sobre educação a distância. TV Escola, 1998.

Segundo Barcia (1998), na busca cada vez maior por formação e aperfeiçoamento permanente, a procura pela alternativa de cursos à distância tem sido crescente. Universidades, muitas delas exclusivamente presenciais e com nível de excelência, têm incorporado o modelo de EAD em suas atividades (principalmente a partir dos anos 80), disputando com universidades criadas com exclusividade para o atendimento à distância como a Open University (Inglaterra), a UNED (Espanha) e as Universidades Abertas (Portugal e Israel).

Muitos são atualmente os Centros de EAD superior, a distância, conhecidos e de prestígio em todo o mundo. Aretio (1994) destaca alguns deles e sua respectiva data de criação: University of South Africa – Pretoria (1951). Open Universiteit Milton Keynes – Inglaterra (1969), Universidad por Radio y Televisión – Polónia (1971), Korea Air and Correspondence University – República de Coreia (1972), Tele-Universite, a distance-teaching e University of Quebec – Canadá (1972), Universidad Nacional de Educación a Distancia – España (1972), Free University – Irán (1973), Allama Iqbal Open University – Pakistan (1974), FernUniversitaet – Alemanha (1974), Athabasca University – Canadá (1975), Universidad Estatal a Distancia – Costa Rica (1976), Everyman’s University – Israel (1976), Universidad Nacional Abierta – Venezuela (1977), Sukhothai Thammathirat Open University – Tailândia (1978), Central Broadcasting and Television University – China (1978), Anadolu University – Turquia (1981), Instituto para la Educación a Distancia que coordena os programas de oito universidades – Áustria (1981), University of the Air – Japón (1981) Open Universiteit Heerlen – Holanda (1981), Sri Lanka Open University – Sri Lanka (1981), UNISUR de Bogotá – Colômbia (1982), National Distance Education Centre – Irlanda (1982), Universitas Terbuka – Indonesia (1983) Centre National D’Enseignement à Distance – Francia (1984), Indira Gandhi National Open University – Índia (1985), National Open University – Taiwan (1986) e Universidad Aberta – Portugal (1988).

Para se entender a potencialidade da EAD, o autor ainda destaca, dentre os países que contam com universidades que já registram mais de 100 mil alunos inscritos em cursos através de EAD, como a Turquia, França, China, Índia, Coreia, Inglaterra, Tailândia, Espanha, Indonésia e África do Sul. Pode-se dizer, portanto, que são milhões de cidadãos no mundo tendo acesso ao conhecimento por meio da educação a distância, oferecido por Instituições exclusivamente a distância, Instituições presenciais que possuem departamentos

de EAD e até por instituições presenciais que não possuem nenhum departamento para este fim, mas que o realizam, em parceria com outras.

No Brasil, a partir dos anos 90, novas técnicas são incorporadas, novos e mais complexos cursos são desenvolvidos e a EAD passa a ser utilizada no ensino superior, não apenas para cursos de extensão ou preparatórios de exames, mas como estratégia alternativa para cursos de graduação e de especialização.

2.2 As iniciativas de educação a distância no Brasil

Em nosso país, a primeira experiência de EAD não foi realizada pela via impressa, mas pelas ondas do rádio, através da Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que transmitia programas de literatura, lições de radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros. A partir daí, o rádio foi o veículo com maior tempo de uso para iniciativa em EAD no Brasil.

Em 1939 foi criado o Instituto Rádio-Monitor, com a preocupação de utilizar o rádio para ensinar, seguindo-se experiências do Instituto Universal Brasileiro, empresa particular que oferecia Ensino a Distância de caráter supletivo, além de cursos profissionalizantes, através de correspondências, a partir de 1941.

Na década de 50, outras instituições, motivadas pela necessidade de democratização do saber, reconhecem o papel importante do ensino por correspondência, pelo grande número de indivíduos que alcança.

Segundo Nunes (1994), o Movimento de Educação de Base (MEB,1956) é citado entre as primeiras experiências de maior destaque. O projeto, cuja preocupação precípua era a alfabetização e o apoio à educação de milhares de jovens e adultos por meio de escolas radiofônicas, de acordo com o autor, foi abandonado por força da repressão política após o golpe de 1964.

Outras iniciativas voltadas para a EAD se seguem no final da década de 60, tais como: a TV Educativa do Maranhão, TVE do Ceará com o programa TV Escolar; a Fundação do Instituto de Radiofusão do Estado da Bahia (IRDEB); a FUBRAE (Fundação Brasileira de Educação), no Rio de Janeiro cria o CEN (Centro Educacional de Niterói) e em Brasília, o CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília), voltados para atender às necessidades de

escolarização de funcionários de empresas; em São Paulo, é criada a Fundação Padre Anchieta e em Porto Alegre é instalada a Fundação Educacional Padre Landall de Moura (Prete et al. 1996).

Nos anos 70, privilegiou-se o suporte televisivo, sendo produzidos sofisticados programas com altos investimentos, como por exemplo: Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), lançado no Rio Grande do Norte, marcando a primeira experiência por satélite para fins educacionais no Brasil; Telecurso 2º grau, numa parceria entre a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e Fundação Roberto Marinho (TV Globo); Projeto Minerva, (rádio educativo), criado pelo Governo Federal, oferecia diferentes tipos de cursos para os níveis de primeiro e segundo graus; o Projeto Conquista e o Curso João da Silva, que foram considerados pioneiros no Brasil e no mundo com seu modelo em formato de telenovela (Prete 1996).

Ainda nesta década, destaca-se o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e na área de formação de professores é apresentado, como um projeto de impacto, o Programa LOGOS, que em 13 anos, (1977–1991), qualificou cerca de 35.000 professores em 17 estados, embora basicamente por meio de material impresso.

A partir dos anos 80, a UNB (Universidade de Brasília) inicia trabalhos a distância e hoje conta com o chamado Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD). De acordo com Alonso⁴³ (apud Prete, 1996), a UNB é reconhecida como pioneira na consolidação da EAD.

A UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso) é citada como uma universidade de destaque na década de 90. Por intermédio do *Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação* inicia, em 1995, dois programas pioneiros: o primeiro *Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental* no Brasil, oferecido a quase 10.000 professores e o Curso de Especialização para a formação de *Orientadores Acadêmicos em EAD*.

⁴³ ALONSO, K.M. *Novas tecnologias e formação de professores: Um intento de compreensão*. Comunicação à 22ª Reunião anual da Anped, Caxambu, 1999.

Merece destaque o trabalho atual da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), com seu Laboratório de Ensino a Distância (LED), e o CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro), através do Consórcio de seis Universidades Públicas situadas no Estado do Rio de Janeiro, oferecendo, sobretudo, cursos de licenciatura em diversas áreas.

Ações governamentais também se destacam nesta década. Em 1991, uma parceria entre o Governo Federal e a Fundação Roquete Pinto cria o programa *Um Salto para o Futuro*, com objetivo de capacitação de professores em todo país. A Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED, criada na metade dos anos 90, lança a transmissão do *Programa TV Escola* em 1995, unindo-o à transmissão da programação do Projeto *Um Salto para o Futuro*.

Em 1997, a SEED lança o *Programa Nacional de Informática na Educação* (PROINFO). Hoje, apresenta-se também o Projeto *Proformação*, visando à formação de professores em nível médio, utilizando, basicamente, material impresso.

Segundo Nunes (1994), embora as experiências governamentais, não governamentais e particulares sejam muitas, observa-se que seus resultados não foram ainda suficientes para gerar uma aceitação social da educação a distância no Brasil. Cita o autor que os principais motivos disso são a descontinuidade de projetos, a falta de memória administrativa pública brasileira e a não utilização de procedimentos de pesquisa científica rigorosa e adequada ao conhecimento dos diferentes contextos educacionais e, na mesma medida, à avaliação dos processos e dos produtos.

3. PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA APÓS A LEI 9394/96

3.1 Contexto normativo

As bases legais da educação a distância no Brasil foram estabelecidas, pela primeira vez, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional { [HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf" \t "_blank"](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf) }, em especial nos seus artigos 80 e 87.

Inicialmente, a regulamentação foi efetivada pelo { HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf" \t "_blank" }⁴⁴, cujos artigos 11 e 12 foram posteriormente alterados pelo { HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf" \t "_blank" }⁴⁵ e pela Portaria Ministerial nº 301 de 07 de abril de 1998⁴⁶, que trata da autorização, do reconhecimento e do credenciamento dos cursos superiores a distância, articulando tal credenciamento aos aspectos relativos à qualificação acadêmica dos cursos, a partir dos parâmetros construídos pelo MEC.

Esse discurso, que vincula o conceito de qualificação à lógica de adequação da formação profissional ao mercado, se consolida no documento *Indicadores de Qualificação para Cursos de Graduação a Distância*, elaborado pelo MEC/SEED/2000.⁴⁷

Podemos destacar dois pontos importantes nessa regulamentação: a definição de educação a distância, abrangendo todos os programas e cursos que não sejam estrita e integralmente presenciais, e a delegação para o âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação do credenciamento de instituições e da autorização de cursos de educação a distância para a educação de jovens e adultos, para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico⁴⁸. Portanto, as instituições superiores vinculadas aos sistemas estaduais não foram isentadas da solicitação de credenciamento junto à União.

No que se refere ao ensino superior, essa regulamentação, de início, dispôs sobre a oferta de cursos de graduação, nas modalidades de bacharelado, de licenciatura e de formação de tecnólogo, sem mencionar os demais cursos superiores – seqüenciais, de extensão e os de pós-graduação lato-sensu. No entanto, a sua oferta não foi expressamente isenta dos requisitos legais quanto ao prévio credenciamento específico das instituições de ensino, pela União, para a oferta de EAD.

⁴⁴ Publicado no D.O.U. de 11/02/98

⁴⁵ Publicado no D.O.U. de 28/04/98

⁴⁶ Publicada no D.O.U. de 09/04/98

⁴⁷ Disponível no site www.mec.gov.br

⁴⁸ Em reunião ocorrida em 15 de março de 2005, no Conselho Nacional de Educação, foi apresentada uma Minuta de novo Decreto que dispõe sobre o credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas de educação a distância na educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica e na educação superior – documento disponível no site: <http://www.mec.gov.br>.

Quanto às normas para os cursos de pós graduação a distância, a Resolução CES/CNE nº 01 de 03 de abril de 2001, referiu-se à oferta de cursos *stricto-sensu* a distância, estando a instituição ministrante sujeita a prévio credenciamento para tanto. O mesmo não ocorreu em relação aos cursos de pós graduação *lato-sensu*, uma vez que a referida Resolução os dispensou de autorização ou reconhecimento sem, contudo, levar em consideração o que foi determinado no artigo 80 da LDB, que dispõe sobre a necessidade de prévia autorização para a oferta de qualquer programa ou curso superior a distância.

Portanto, é com base nesses referenciais legais, ou seja, nos artigos da LDB, nos Decretos 2494 e 2561, ambos de 1998, nos procedimentos estabelecidos pela Portaria 301/98 e nos Padrões de Qualidade propostos pela Secretaria de Educação a Distância do MEC – SEED – que se “conformou”, até a presente data, o quadro normativo geral de requisitos e orientações que permitiu a introdução de educação a distância no nível superior, em especial, na graduação.

Salientamos, ainda, a Portaria 2.253, aprovada pelo MEC em 18/10/2001, revogada pela Portaria/MEC 4.059, de 10/12/2004, que autoriza as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino a introduzirem, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial. Contudo, essas disciplinas não poderão exceder a 20% do tempo previsto para a integralização do respectivo currículo.

Percebe-se que, a partir daí, há um novo momento para a EAD no Brasil, que passa a ser legitimada não apenas como modalidade supletiva de educação, mas também como possibilidade de se mesclar e mesmo substituir a oferta de disciplinas até então oferecidas apenas de forma presencial.

Recentemente, por meio das Portarias de números 335, de 06 de fevereiro de 2002, 698, de 12 de março de 2002 e 1786, de 20 de junho de 2002, foi designada, pelo Ministro de Estado da Educação, uma Comissão, com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior - SESU – na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância⁴⁹.

⁴⁹ Relatório da Comissão disponível no site: <http://www.mec.gov.br>

3.2 Análise da situação atual

3.2.1 Balanco da oferta de cursos

Recorremos ao Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (2002), a fim de tecermos as considerações que se seguem.

Em se tratando de Curso Superior de Formação de Professores a distância, a primeira experiência foi desenvolvida pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em 1995 (licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª série), cuja primeira turma de 300 alunas foi titulada em quatro anos, com índices de evasão muito baixos, segundo relata Belloni (2002).

A autora chama atenção, ainda, para o caráter “duplamente inovador” dessa experiência realizada em parceria com os governos do Estado e dos Municípios. Ela aponta para a questão de que a inovação se dá pela proposta curricular, totalmente voltada para as séries iniciais do ensino fundamental e não para a formação do especialista em pedagogia, e pela metodologia, baseada em técnicas de educação a distância, combinadas com atividades presenciais e um sistema descentralizado de acompanhamento do estudante.

Alonso (1999), por sua vez, afirma que para o sucesso da experiência da UFMT concorrem, muito provavelmente, políticas de valorização e formação de professores por parte das autoridades estaduais e municipais que asseguram não só melhorias no plano de cargos e salários, como também condições satisfatórias de auto-estudo e estudo coletivo nas escolas - local de trabalho -, viabilizando a participação efetiva das professoras no curso, estimulando a motivação sem a qual não há aprendizagem.

A partir de 1998, observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. De acordo com dados do MEC/SESu/DEPES, os pedidos sextuplicaram de 1998 a 2002.

O Relatório acima referido - documento que confirma as nossas colocações - afirma que essas solicitações foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais respondem por 80% (oitenta por cento) do total de pedidos, sendo os mais pleiteados os Cursos de Pedagogia e Normal Superior.

Por outro lado, cita o Relatório:

Consoante estudos do Centro de Informática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas, estima-se que o Brasil tenha cerca de 40 (quarenta) mil alunos matriculados em cursos superiores a distância, sendo que destes, pelo menos 39000 (trinta e nove mil) participam de cursos para formação de professores (2002, p.08).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informa que, em apenas dois anos, o número de cursos de graduação a distância aumentou de 07 para 46. De 2000, quando esse dado começou a ser coletado, a 2002, a quantidade de matrículas passou de 1.682 para 40.714⁵⁰. De acordo com o Censo da Educação Superior, em 2002 ingressaram nos cursos de educação a distância 20.685 estudantes.

A demanda que surge num espaço de tempo que é curto tem provocado, ao que tudo está a indicar, o aparecimento de muitos projetos de cursos de graduação a distância, muitos já em funcionamento. No período compreendido entre 1999 até o ano em curso foram aprovados 49 cursos de graduação a distância pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC.

Analisando o quadro apresentado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC – Instituições Credenciadas/Cursos de graduação a distância ou programas autorizados⁵¹-, observa-se que:

- 1) Do total dos cursos de graduação aprovados, 06 são de Bacharelado; 10 são de Pedagogia; 20 de Licenciatura; 05 do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e 07 Cursos Normal Superior.
- 2) Das 33 Instituições credenciadas, temos: 12 Universidades Federais; 06 Universidades Estaduais; 09 Universidades Privadas; 03 Faculdades Privadas; 01

⁵⁰ Dados extraídos do Informativo INEP. Ano 1 N° 13 – 04 NOV/2003

⁵¹ Quadro disponível no site: www.mec.gov.br/sesu/ftp/EAD.xls

Centro Universitário; 01 Instituto Superior de Educação e 01 Instituto Virtual Universitário.

Há, porém, outras 19 Instituições de Ensino Superior oferecendo cursos de graduação a distância, voltados para a Formação de Professores e autorizados em caráter experimental através de Portaria do MEC⁵².

- Duas, no Estado do Rio de Janeiro, vinculadas ao Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ -, a UNIRIO e a UERJ, com Curso de Pedagogia para séries iniciais do ensino fundamental.
- As outras 17 ficam em Minas Gerais: 14 com credenciamento e autorização e 03 apenas com autorização. Todas as 17 estão vinculadas ao Projeto Veredas, da SEE/MG, para desenvolverem especificamente o Curso Normal Superior.

Dessas 17 Instituições, 03 são Universidades Federais; 02 Universidades Estaduais; 02 Universidades Privadas; 08 Faculdades Isoladas; 01 Centro Universitário e 01 Instituto Superior de Educação – o da Fundação Educacional de Divinópolis.

Há que se preocupar com as propostas desses cursos, pois podem existir desde aquelas que retratam um modelo de educação de massa, de cunho transmissivo e condutivista, até aquelas, mais abertas, que enfatizam o processo de construção de conhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de competências, tão exigidas na contemporaneidade.

Nossa experiência em EAD tem demonstrado que a abordagem mais comum tem sido aquela em que o professor encarrega-se de transmitir ao aluno um pacote fechado de informações que ele “recebe” da instituição promotora do curso, nem sempre condizentes com seus propósitos educacionais. O aluno, por sua vez, vai elaborando as tarefas uma a uma, em geral individualmente e, ao final, “devolve” ao professor a rede de informações veiculadas no curso.

O alerta, portanto, é para o fato de que a EAD, muitas vezes, reproduz a educação presencial tal como vem sendo, em geral, desenvolvida – de forma obsoleta para os dias atuais-, mas em uma embalagem nova, sofisticada, no formato veiculado pelas avançadas tecnologias. Geralmente, são cursos que disponibilizam uma grande variedade e quantidade

⁵² Quadro disponível no site: www.mec.gov.br/sesu/graduacao.shtm

de informações, esperando que isso seja suficiente para a aprendizagem do aluno. Na opinião de Oliveira (2003), operacionalizar um curso a distância nesses moldes acaba empobrecendo e obscurecendo as potencialidades da EAD e das TICs como um meio para desenvolver uma proposta formativa baseada numa rede de aprendizagem colaborativa.

Em termos institucionais, segundo o Relatório da Comissão de EAD, a oferta de cursos superiores a distância, normalmente poderia ser classificada dentro de três grandes tendências:

- **Ação individual** – refere-se às Universidades e Instituições Isoladas de Ensino Superior, com cursos regulares e reconhecidos, que passam a oferecer seus cursos ou até mesmo cursos novos na modalidade a distância. Em geral começam com cursos de extensão, depois com cursos de especialização e atualmente estão organizando cursos de graduação.
- **Associações e Consórcios** – são Instituições de Ensino Superior brasileiras que se unem no sentido de parcerias ou convênios, organizadas em redes estaduais, regionais ou nacionais para o desenvolvimento de projetos de educação a distância. Há associações que são pontuais, temporárias, para um curso ou projeto específico, e há outras que pretendem ser duradouras, unindo seus melhores professores, cursos e recursos didáticos e tecnológicos.
- **Instituições exclusivamente virtuais** – são Instituições criadas exclusivamente para oferecer cursos a distância, operando no momento apenas em cursos de extensão. No Brasil, não temos o modelo Open University ou UNED da Espanha, instituições que só existem para educação a distância. Temos portais ou sites que funcionam como um campus virtual, como o Univir ({ [HYPERLINK "http://www.univir.br/"](http://www.univir.br/) }), em geral, oferecendo cursos de extensão.

Nesse sentido, transcrevemos do Relatório (2002, p.9) algumas peculiaridades do panorama da educação superior a distância:

√ Exigência de credenciamento específico de instituições e de autorização de cursos superiores de graduação, de formação de tecnólogos e de programas de pós-graduação a distância, inclusive para instituições já credenciadas para o ensino superior presencial o que inclui as universidades, portanto.

√ *O credenciamento de novas Instituições, voltadas exclusivamente para o ensino superior a distância é admitido, desde que comprovem experiência anterior em educação.*

√ *Priorização de programas de capacitação e de cursos de licenciaturas para a formação, em nível superior, de professores para a educação básica.*

√ *Estabelecimento de oferta de educação superior a distância, opcional ao ensino presencial regular, porém plenamente equivalente a este quanto às diretrizes curriculares, aos padrões de qualidade e à validade dos diplomas e titulações conferidas.*

√ *Foco no projeto pedagógico dos cursos, que devem dar ênfase a propostas e metodologias inovadoras, menos dependentes da transposição dos modelos adotados nos cursos presenciais.*

√ *Dificuldade na orientação de questões espaciais, como a abrangência da oferta, número e distribuição espacial de vagas e recursos de apoio aos alunos, assim como de questões temporais, como as relacionadas com a duração da formação e com a integralização, organização e seqüência de conteúdos e atividades curriculares.*

√ *Interpretação estreita da educação a distância, em certos casos, tratando-a como um sistema alternativo à educação presencial, meramente orientado para suprir carências educacionais de segmentos da população insuficientemente atendidos pelo sistema educacional estabelecido.*

3.2.2 Aspectos políticos

Ao se estabelecer que o Poder Público incentivará o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu, sem dúvida, uma abertura de significativo alcance para a política educacional brasileira.

O Plano Nacional de Educação⁵³, no seu item Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, sub-item 6.1, observa que:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia.

O Plano também reforça que é preciso ampliar o conceito de educação a distância, a fim de incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, *seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia, chamando,*

⁵³ Lei nº 10172 de 09 de janeiro de 2001, item 6. Educação a Distância e Tecnologias Educacionais

entretanto, a atenção para que o rádio, a televisão, o vídeo e o computador sejam instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando.

Quanto ao ensino superior, o documento destaca que, numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente nesse nível de ensino presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação a distância e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.

Nesse sentido, para que se possa refletir sobre a direção política que o governo vem dando ao assunto é importante mencionar que o projeto de Lei de criação da Universidade Aberta do Brasil afirma, no parágrafo segundo do artigo primeiro, que para o atendimento de seus objetivos esta Universidade poderá também celebrar convênios e acordos com instituições privadas.

Segundo Lima (2001), é num contexto marcado pelo processo de mundialização do capital e pelo papel central exercido pelos estados nacionais que o Brasil vem se apresentando com o discurso sobre a utilização das novas tecnologias como via de democratização da educação superior.

A perspectiva de que a educação a distância seja um instrumento de democratização da educação, no sentido da adequação dos indivíduos à sociedade do conhecimento, tem impulsionado os governos a utilizar a política de educação superior a distância, como uma das estratégias do Ministério da Educação.

Assim, posiciona-se Lima (2003):

No mesmo sentido e direção política do Governo neoliberal de FHC, o Governo Lula utiliza a política de educação superior a distância para garantir o aligeiramento e a massificação da educação e a compra de pacotes tecnológicos de universidades e empresas norte-americanas e européias, nos marcos de um projeto político absolutamente adequado aos paradigmas privatizantes orquestrados pelos organismos internacionais do capital, especialmente Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento que já se disponibilizaram, inclusive, para o financiamento das propostas de criação de universidades abertas no Brasil.

Entendemos que o crescimento desenfreado, não só de Instituições, como também de variados cursos, induz à privatização e ao aligeiramento do processo de formação de professores no Brasil, o que, lamentavelmente, vem sendo permitido pelas políticas públicas governamentais.

Não se pode deixar de citar, também, nesse contexto, a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), que congrega 70 instituições públicas de ensino superior, cujo objetivo é o de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância. A proposta abrange os níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada, de acordo com o { **HYPERLINK** "http://www.unirede.br/quemsomos/documentos_termo.htm" } (Protocolo de Intenções) que criou a UniRede⁵⁴.

Ao que tudo indica, a perspectiva de formação de Consórcios parece animar, sobretudo, os investidores privados sequiosos em deter o controle de promissor mercado educacional. São várias as iniciativas, como por exemplo, a Rede Brasileira de Educação a Distância, resultado da associação de 10 Instituições privadas de Ensino Superior do país (seis universidades e quatro centros universitários), que formaram o Instituto Universidade Virtual Brasileiro, criado em maio/2000 com a pretensão de oferecer cursos de extensão e especialização a distância⁵⁵. As Instituições que compõem a Rede Brasileira de Educação a Distância são: Universidade da Amazônia, PA; Universidade Potiguar, RN; Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, MS; Universidade Anhembí Morumbi, SP; Universidade do Sul de Santa Catarina, SC; Universidade Veiga de Almeida, RJ; Centro Universitário Newton Paiva, MG; Centro Universitário do Triângulo, MG; Centro Universitário Monte Serrat, SP e Centro Universitário Vila Velha, ES.

Nessa perspectiva, a EAD vem sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio da formação docente, no momento em que uma das linhas de ação do governo brasileiro é ampliar os programas de formação – inicial e continuada – dos professores.

Acreditamos que o principal desafio das instituições de ensino superior nesse contexto, superado o questionamento da EAD como forma talvez preponderante de educação

⁵⁴ Maiores informações no site: www.unirede.br

⁵⁵ Informações disponíveis no site www.iuvb.br

do futuro, consiste em tentar viabilizá-la, mediante projetos acadêmicos que possibilitem uma educação de qualidade para todos.

Finalmente, não se trata de compreender a Educação a Distância como uma solução para todos os males da educação, nem tampouco de tratá-la como o novo alçômetro a serviço do neoliberalismo.

Com efeito, o arcabouço legal brasileiro ainda reflete uma visão segmentada, tratando, de modo geral, a educação a distância como uma alternativa para situações emergenciais. Essa visão reducionista não corresponde ao potencial da EAD para, realmente, democratizar o acesso à educação superior, além de contribuir para a incorporação de atitudes autônomas que levam o cidadão a aprender ao longo da vida.

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O CONSÓRCIO CEDERJ

4.1 Concepção do Consórcio CEDERJ

Recentemente, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), tomou a decisão política de utilizar a educação a distância para viabilizar a formação, em nível superior, de professores que vêm sendo excluídos do convívio universitário por questões de localização ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula.

Nesse contexto, foi iniciado, em 1999, um trabalho que se concretizou no ano seguinte, com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior (principalmente no interior do Estado), por meio de um Consórcio entre as Universidades Públicas sediadas no Estado, a saber: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)⁵⁶.

⁵⁶ Informações colhidas de documento do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), intitulado *Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, onde consta o Projeto Político Pedagógico do CEDERJ e do Curso a distância de Licenciatura em Pedagogia. s/a e s/d.

Após um ano de trabalho conjunto, a SECT e as universidades celebraram o convênio que cria o Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ -, assinado pelo Governador do Estado, pelo Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia e pelos Reitores das Universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro, em 26 de janeiro de 2000. (anexo 1).

No primeiro semestre de 2002, o Consórcio CEDERJ passou a ser administrado por um órgão, a Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro -, criado a partir da existência do Centro de Ciências do Rio de Janeiro, pela Lei Complementar nº 103/2002.

O Projeto Pedagógico do CEDERJ destaca a existência de demanda, no Estado do Rio de Janeiro, pela formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental, realizada em nível superior.

Acreditamos que numa interpretação apressada da nova lei, pensou-se obrigatória ao final da Década da Educação (dezembro/2007) a formação universitária do professor. Entretanto, hoje, a possibilidade de se continuar a formar professores em nível médio para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental já foi esclarecida pelo Parecer CNE/CEB 03/2003 e respectiva Resolução CNE/CEB 01/2003. Mesmo assim, vimos observando o desaparecimento do Curso Normal, de nível médio, em escolas do Estado.

4.2 Objetivos e estratégias do CEDERJ

São objetivos do CEDERJ: contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; concorrer para facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; atuar na formação continuada, a distância, de profissionais do Estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores da rede estadual de ensino médio; aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro.

A estratégia pensada para o cumprimento desses objetivos, conforme anuncia o projeto, é a Educação a Distância (EAD), com a elaboração e a oferta de cursos pretendidos nos mesmos padrões de qualidade de ensino das instituições consorciadas, tendo sempre presente que: *educação a distância precisa ser realizada como educação e não como um*

simples processo de ensino e, muito menos como uma tecnologia instrucional (Projeto Político Pedagógico do CEDERJ, s/d, p.9).

O desenvolvimento dos cursos, de acordo com a proposta do CEDERJ, é pautado pelos seguintes princípios: planejamento das ações pedagógicas e tecnológicas, considerando as necessidades de aprendizagem, o perfil cultural dos alunos, os ambientes a serem atendidos e as demandas locais por programas de formação, aperfeiçoamento ou atualização; estruturação de cada curso com base em um projeto pedagógico que direcione a elaboração e execução do currículo a partir de discussões coletivas; elaboração de currículos, segundo o perfil que se deseja para o aluno, considerando uma metodologia de ensino que privilegie a atitude de pesquisa como princípio educativo; acompanhamento tutorial e processo avaliativo nas formas presencial e a distância; articulação da teoria e da prática no percurso curricular, com predominância da formação sobre a informação e contemplando a indissociabilidade e a complementaridade entre ensino, pesquisa e extensão; formação do ser integral, capaz de atuação profissional, ética e competente e de participação nas transformações da sociedade; manutenção de processos de avaliação contínua, considerando o desempenho dos alunos e a ação pedagógica, com vistas ao constante aperfeiçoamento dos currículos.

A proposta do CEDERJ visa a suprir as Universidades Consorciadas com uma estrutura de produção de material didático e operacionalização da educação a distância. No Consórcio CEDERJ, a competência e a administração acadêmica dos cursos estão a cargo das universidades, cabendo à Fundação CECIERJ a responsabilidade pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia de EAD e pela montagem e operacionalização dos pólos regionais.

Às prefeituras municipais, sedes dos pólos regionais cabem a adaptação física do espaço destinado ao pólo, o suprimento de material de consumo, bem como, o pagamento de pessoal administrativo.

4.3 O Sistema de tutoria no projeto político-pedagógico do CEDERJ

O pressuposto apontado pelo CEDERJ para fundamentar seu sistema de tutoria é de que, em qualquer sistema de ensino, seja na modalidade presencial ou a distância, a comunicação entre alunos e professores é fundamental para que a aprendizagem ocorra. Daí, a eficiência de um sistema educacional depender, basicamente, de uma infra-estrutura que

assegure essa interatividade. Nos cursos a distância, propostos pelo CEDERJ, a tutoria se destaca como um dos principais componentes para que essa comunicação ocorra (anexo 2).

Diante da dificuldade de se definir um modelo universal de tutoria que seja o mais eficiente para EAD, o CEDERJ, levando em conta importantes experiências consolidadas de Educação a Distância, no Brasil e no exterior, estabeleceu o planejamento do seu sistema de tutoria. Um modelo, que segundo seu projeto, busca atender às especificidades de seu público-alvo e às características globais de sua proposta, sem descuidar das dificuldades decorrentes de se considerar pioneiro desse projeto no Estado do Rio de Janeiro.

4.3.1 Organização e configuração do sistema de tutoria

O ensino a distância requer um eficiente acompanhamento dos alunos que, freqüentemente, não dispõem de uma sistemática de estudo apropriada a essa modalidade de ensino, uma vez que hábitos arraigados, adquiridos no sistema presencial, precisam ser vencidos. Daí, a importância de uma eficiente tutoria.

O CEDERJ planejou equacionar seu sistema de tutoria, provendo entre as universidades e os pólos regionais uma infra-estrutura de atendimento ao aluno que compreende duas modalidades de tutoria: tutoria local e tutoria a distância (anexo 3).

A tutoria local é realizada presencialmente nos pólos. Salienta o projeto que os alunos contarão com um sistema de apoio dos tutores, em que se prevê um encontro presencial semanal de duas horas para cada disciplina. Além desse encontro, os estudantes contarão com o acompanhamento de um tutor coordenador que estará no pólo em regime de 15 horas semanais.

A tutoria a distância será realizada sob a responsabilidade de tutores pós-graduandos ou pós-graduados, com estrutura de comunicação por meio de fax, telefone e internet, através de um esquema de tarefas em que os alunos contarão com um sistema de consulta capaz de esclarecer suas dúvidas.

4.3.2 Competências e categorias dos tutores

Compete ao tutor o acompanhamento e a orientação acadêmica dos alunos, conforme se prevê no projeto (p.16):

Cabe ao tutor, seja no que diz respeito ao conteúdo das disciplinas, a assuntos relacionados à organização e administração do curso ou a problemas de ordem pessoal ou emocional, orientar os alunos no sentido de buscar soluções cabíveis em cada caso. Também é tarefa da tutoria promover o trabalho cooperativo entre alunos, estimular o estudo em grupos e procurar incentivar o estudante durante o curso para evitar a evasão do sistema.

As duas modalidades de tutoria já citadas – presencial e a distância - serão organizadas, ainda de acordo com o Projeto do CEDERJ, em torno de três categorias de tutores, a saber (p.16):

- *Categoria 1: alunos de cursos de pós-graduação selecionados pelo coordenador do curso, que responderão às dúvidas relacionadas ao conteúdo das disciplinas, a partir das salas de coordenação sediadas nas universidades, por meio de Internet, telefone e fax;*
- *Categoria 2: professores do quadro acadêmico das universidades públicas no Estado, que coordenarão a equipe de tutores da categoria 1 no acompanhamento dos alunos do curso;*
- *Categoria 3: professores selecionados por concurso para atuarem nos pólos, com a função de acompanhar os alunos presencialmente.*

O referido Projeto Político Pedagógico do CEDERJ (s/d.) destaca que essa última categoria deve ter, dentre outras competências, a de motivar e encorajar os alunos mantê-los entusiasmados e manter a disciplina.

Ainda ressalta que o tutor local é uma “extensão” do professor que está distante. E mais: que suas atividades são semelhantes às dos professores; assim, é necessário que os tutores locais tenham uma capacitação específica para orientar os alunos de cursos a distância.

4.3.3 Composição da equipe de tutoria

Nas universidades, o projeto prevê a formação dessa equipe composta pelo Coordenador de Tutoria do Curso, pelos Coordenadores de Disciplina e pelos Tutores a Distância.

Nos pólos, a equipe é formada por um Diretor com funções gerenciais, pelo Tutor Coordenador (por área do conhecimento ou por curso) e pela equipe de Tutores Presenciais, por disciplina.

Como os cursos do CEDERJ estão baseados na filosofia de cursos semipresenciais, nos dois primeiros anos dos cursos, durante a semana, serão ministradas **aulas presenciais** nos pólos, ficando sob a responsabilidade de cada tutor duas disciplinas, entre aquelas dos dois primeiros anos do curso de sua atuação.

Menciona o projeto que o coordenador da área ou do curso será responsável não só pelo acompanhamento geral dos estudantes inscritos no curso, como também pela supervisão dos tutores. Assim, prevê-se que o tutor presencial exerça, nesse processo, funções docentes claramente evidenciadas.

4.3.4 Seleção e capacitação de tutores

O Projeto do CEDERJ aponta para que a seleção de tutores nos pólos seja realizada de acordo com as seguintes etapas:

- Definição do quantitativo de tutores por curso, com base na estimativa dos alunos;
- Seleção, pelas coordenações locais, com padrões definidos em edital estabelecido pela Coordenação Geral do CEDERJ.⁵⁷

Quanto à seleção de tutores nas universidades, prevê o projeto que esta seja realizada a partir de um processo liderado pela Coordenação de Tutoria do curso, em ação conjunta com os professores responsáveis pelas disciplinas do curso.

Por outro lado, a formação e o treinamento dos tutores presenciais e a distância é de competência da Coordenação de Tutoria do CEDERJ e de cada curso. Essa capacitação se processará em três níveis:

- Capacitação em educação a distância;
- Capacitação nas mídias que serão utilizadas no curso;
- Capacitação em conteúdo, utilizando material didático específico do curso.

4.3.5 Relação quantitativa alunos/tutores

⁵⁷ Em nossa pesquisa, observamos que essa sistemática já foi revista. Os tutores presenciais são selecionados através de seleção pública, por meio de prova escrita, análise de curriculum vitae e entrevista.

A princípio, o projeto prevê que a tutoria a distância terá uma célula básica formada por um professor efetivo do quadro da Universidade Consorciada, auxiliado por cinco tutores, para cada grupo de 150 alunos. Enfatiza, sobretudo, que o processo de tutoria a distância é complementado pela tutoria presencial no pólo regional.

Como se pode verificar é bastante interessante o tratamento dado pelo CEDERJ ao profissional que atua em educação a distância, ora caracterizando-o como professor, exercendo funções docentes e, portanto, ministrando aulas; ora como psicólogo, capaz de orientar os alunos no sentido de buscar as soluções cabíveis para seus problemas de ordem pessoal ou emocional, incentivando-os durante o curso, para evitar a evasão do sistema; ora como servidor administrativo, encarregado de gerenciar assuntos relacionados à organização e administração do curso.

CAPÍTULO III

A PESQUISA: CONTEXTO, MÉTODO, ANÁLISE E RESULTADOS

*O objetivo do conhecimento é
dialogar com o mistério do mundo.*

Edgar Morin.

Diante da natureza do objeto, de características tão peculiares e específicas – *os saberes que fundamentam a prática profissional dos tutores* -, apresentamos, neste capítulo, os caminhos percorridos, explicitando os fundamentos metodológicos que se fizeram presentes, desde a produção até a apresentação e a análise dos dados, visando à consecução dos objetivos da pesquisa.

1. O CONTEXTO DA PESQUISA

Constitui-se como contexto mais amplo desta pesquisa o Curso de Licenciatura em Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PAIEF), desenvolvido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), através do Consórcio CEDERJ.

No capítulo anterior situamos o CEDERJ, enquanto órgão implementador de políticas públicas de educação a distância no Estado do Rio de Janeiro.

Nesta seção, estaremos contextualizando não só a UNIRIO, enquanto Universidade Consorciada do CEDERJ, responsável pela implementação do curso e certificação dos alunos, mas o próprio Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde está focado nosso objeto de estudo.

1.1 Sobre a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Recorremos a Thomaz (2000) para descrevermos o histórico da Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO, instituída como Fundação, pelo poder público, integrante do Sistema Federal de Ensino Superior. Sua origem advém do Decreto Lei nº 773 de 20/08/1969, que instituiu a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara. Com a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, em 1975, passou a denominar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro. No dia 05 de Junho de 1979, pelo Decreto Lei nº 6.655, passou a integrar o sistema universitário brasileiro como Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Recentemente, através da Lei nº 10.750 de 24 de outubro de 2003, a UNI-RIO passou a denominar-se Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Portanto, trata-se de uma universidade de criação recente, se comparada com as outras públicas do Estado do Rio de Janeiro.

A Universidade é composta por um corpo social integrado por discentes, técnico-administrativos e docentes qualificados e titulados doutores, mestres e especialistas em diferentes áreas do conhecimento.

A UNIRIO tem como missão ⁵⁸:

- Contribuir para o exercício pleno da cidadania;
- Produzir e disseminar o conhecimento diversos campos do saber;
- Viabilizar a formação humanística, crítica e reflexiva;
- Preparar profissionais competentes e atualizados para o mundo do trabalho presente e futuro.

Dentre os princípios gerais ⁵⁹ da Universidade, destacam-se:

- Ética, credibilidade e transparência;
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Compromisso com o social e com a qualidade;
- Profissionalismo e valorização de recursos humanos;
- Conhecimento e fomento à interdisciplinaridade.

A Universidade se distribui em cinco campi situados no município do Rio de Janeiro: dois campi na Avenida Pasteur – Urca, um campus na Rua Voluntários da Pátria – Botafogo, um campus na Rua Frei Caneca – Centro da Cidade e um campus na Rua Mariz e Barros – Tijuca. Todas essas localizações possuem espaços acadêmicos onde são desenvolvidas as atividades de ensino, coordenadas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação; as atividades de pós-graduação e pesquisa, coordenadas pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e as atividades de extensão, coordenadas pela Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários.

Os Cursos de Graduação, incluindo o PAIEF, estão localizados, cada um deles, em um Centro. Os Centros da UNIRIO são: Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCH), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Letras e Artes (CLA), Centro de Ciências

⁵⁸ Retirado de slides de apresentação (power point) sobre o PAIEF, em Seminário ocorrido em Brasília, em 2005, pela Coordenadora do PAIEF/UNIRIO

⁵⁹ Idem.

Exatas e Tecnologia (CCET) e o Centro de Ciências Jurídicas, recentemente criado. Estes Centros abrigam as Escolas/Institutos, os Departamentos de Ensino, os Laboratórios de Ensino, os Núcleos de Pesquisa e Extensão, além dos Programas de Pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu.

Integrando esse complexo universitário, a UNIRIO dispõe, ainda, do Hospital Universitário Gaffrée e Guinle (HUGG), da Biblioteca Central, e da Coordenadoria de Educação a Distância da UNIRIO (CEAD).

A CEAD objetiva desenvolver programas de ensino, de pesquisa e de extensão, capacitando recursos humanos pela educação a distância.

O corpo docente da UNIRIO é formado por 602 professores, sendo: 137 graduados, 95 especialistas, 230 mestres e 140 doutores.⁶⁰

Atualmente, são oferecidos os seguintes Cursos de Graduação: Ciências Biológicas, modalidade médica: Enfermagem, Medicina, Nutrição; Arquivologia; Biblioteconomia; Direito; História; Pedagogia, (presencial e a distância); Museologia; Teatro; Música; Informática e Turismo.

A Escola de Educação, além de abrigar cursos de graduação, mantém, ainda, cursos de especialização e o programa de pós-graduação stricto-sensu com o Mestrado em Educação.

1.2 Sobre o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PAIEF

1.2.1 Caracterização do curso

1.2.1.1 Aspectos legais

O Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no âmbito do Consórcio CEDERJ, da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, foi autorizado pela Portaria do Ministro de Estado da Educação, de nº 598, de 05 de março de 2002. (Anexo 4).

1.2.1.2 Equipe técnica

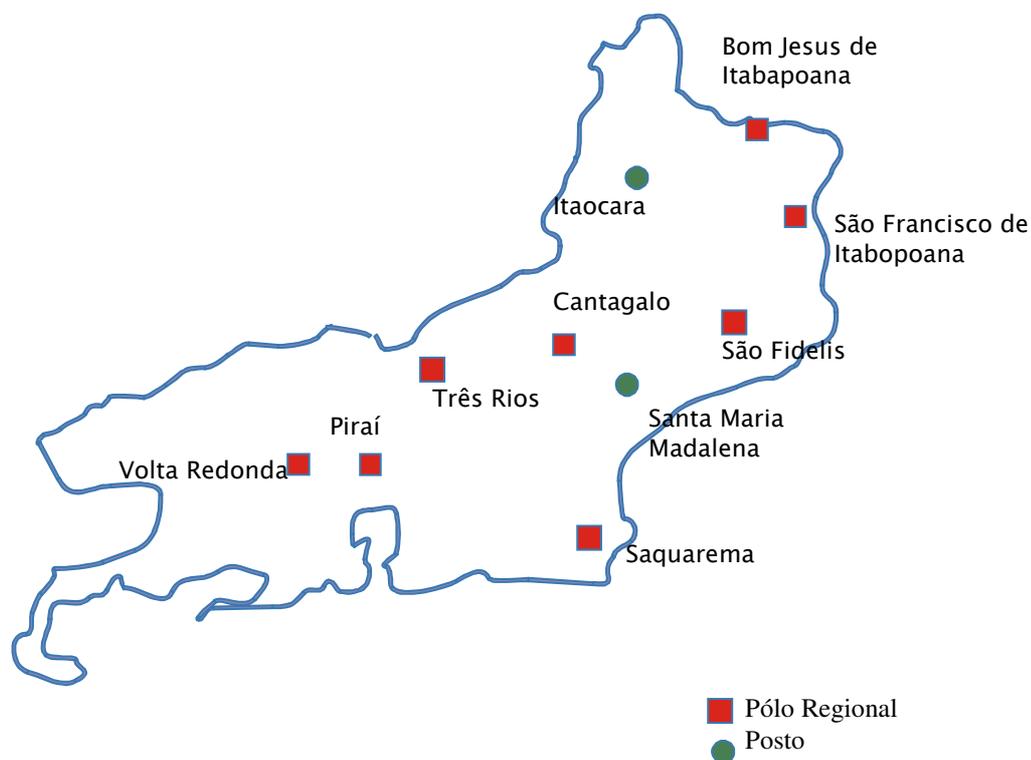
⁶⁰ Esses dados referem-se ao ano de 2002 e constam do Projeto do PAIEF.

Segundo informações da Coordenadora do PAIEF/UNIRIO, a equipe do curso é composta da seguinte estrutura:

- Coordenação de Curso
- Assistentes de Coordenação do Curso
- Coordenação de Tutoria
- Coordenadores de Disciplinas
- Tutores a Distância
- Tutores Presenciais
- Tutores Coordenadores dos Pólos

1.2.1.3 Pólos e Postos Regionais

São os seguintes os Pólos/Postos⁶¹ de atuação da UNIRIO no Curso de Pedagogia, a distância: Bom Jesus, Cantagalo, Itaocara (Posto), Pirai, Santa Maria Madalena (Posto), São Fidélis, São Francisco, Saquarema, Três Rios e Volta Redonda.



⁶¹ O Posto está ligado administrativa e pedagogicamente a um Pólo. Nossa pesquisa considerou apenas os Pólos como campo de abrangência.

1.2.1.4 Relação de Pólos/Alunos

NÚMERO DE ALUNOS POR PÓLO DO PAIEF/UNIRIO

| PÓLO | NÚMERO DE ALUNOS |
|---------------|------------------|
| Bom Jesus | 80 |
| Cantagalo | 190 |
| Piraí | 200 |
| São Fidelis | 190 |
| São Francisco | 163 |
| Squarema | 130 |
| Três Rios | 184 |
| Volta Redonda | 201 |
| TOTAL | 1338 |

Fonte: Pólos Regionais, maio/05.

1.2.2 Concepção, finalidades e objetivos

O Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PAIEF) é um dos cursos semi-presenciais, estruturados dentro dos princípios gerais que regem o Consórcio para a educação a distância do CEDERJ. Sua coordenação está a cargo, como já vimos da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nossa pesquisa elegeu o curso coordenado pela UNIRIO, como contexto mais específico de nossa investigação. Assim sendo, descreveremos não só os aspectos mais gerais do curso como um todo, como também aqueles que se referem especificamente ao curso PAIEF.

Baseando-nos no Projeto Pedagógico⁶² do referido curso, descreveremos, em linhas gerais, sua concepção, objetivos, pressupostos, estrutura curricular, composição do corpo

⁶² Documento impresso, s/d disponibilizado em 2003, pelo CEDERJ.

docente, tipos de tutoria, dentre outros aspectos. Esta seção será, ainda, enriquecida com depoimento da coordenadora do referido curso.

Inicialmente, o Curso de Pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental vem sendo apresentado para professores em serviço na rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, justificando-se pelo atual nível de formação desses docentes; ausência de oportunidades objetivas; tempo restrito dos professores para sua atualização; distância dos locais de trabalho e de formação; recursos financeiros, dentre outros motivos⁶³.

Nesse sentido, o curso em questão *concebe a formação de um profissional que, imerso em sua prática, busque confrontá-la com a teoria, e ao cotidiano retorne revigorado pela reflexão e pela dúvida – movimentos indispensáveis à constituição de um pensamento crítico e criativo, portanto transformador* (Projeto Pedagógico, 2002, p.62).

O documento, ainda, ressalta (p.68):

Pretende-se uma formação do educador articulada com diferentes situações de trabalho do profissional – como professor, educador e pesquisador -, formação essa capaz de analisar e criticar os problemas da prática pedagógica e de intervir e aperfeiçoar as propostas educativas nos diferentes campos da educação formal e não – formal.

A docência é considerada como a base da formação e o profissional egresso do curso estará habilitado, segundo o documento sobre o qual estamos nos apoiando (projeto pedagógico do curso), a atuar no ensino, na organização, na coordenação e na gestão de unidades educacionais.

Os principais objetivos gerais, apresentados para o curso (Projeto Pedagógico, s/d, p. 63) consistem em habilitar o professor para ser:

- *Um intelectual crítico, capaz de responder às novas exigências educacionais a partir de sua prática reflexiva e de base sólida de conhecimentos e saberes historicamente construídos, com qualidade acadêmica e social.*
- *Um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural para a construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética, ou seja, para uma cidadania ativa.*
- *Um profissional atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme preconizado pela Lei 9394/96, levando em consideração as suas condições*

⁶³ No decorrer da pesquisa, precisamente em julho/2005, fomos informados de que o próximo vestibular será aberto aos interessados, de um modo geral, e não a apenas professores em exercício na rede pública. Isto implicará, sem dúvida, numa revisão no projeto do curso, para os devidos ajustes.

de trabalho, sua formação inicial e a possibilidade de transformação dessa realidade.

Dentre os objetivos específicos, são mencionados no Projeto (p.64) os seguintes:

- *Refletir sobre a prática, reformulando-a quando necessário;*
- *Articular os conteúdos das quatro áreas do conhecimento da prática educativa: Fundamentos, Linguagens, Ciências Sociais e Ciências Exatas e da Natureza;*
- *Enriquecer a sua prática pedagógica;*
- *Formular um projeto pedagógico;*
- *Participar ativamente na rede de formação continuada*

1.2.3 Pressupostos teórico-metodológicos do curso

O curso desenvolve-se com base em práticas tecnológicas que oferecem as condições de construção dos conteúdos essenciais para o domínio das ciências básicas que orientam o processo pedagógico, a partir da prática cotidiana.

Nesse sentido, o processo ensino aprendizagem previsto para o desenvolvimento do curso prevê cinco etapas fundamentais: a reflexão sobre a prática, a articulação das quatro áreas do conhecimento, a reformulação das práticas cotidianas, a formulação de um projeto político – pedagógico e a participação ativa na rede virtual de formação continuada.

Para tanto, a proposta pedagógica do mesmo orienta-se por pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam qualitativamente as atividades práticas de todos os agentes envolvidos no processo, conforme se pode perceber na citação abaixo:

É necessário desenvolver uma concepção metodológica que contemple a criação de situações verdadeiramente desafiadoras e estimuladoras da motivação do aluno, propiciando o seu desenvolvimento cognitivo, oportunidades que produzam a aprendizagem através de formas novas de estruturação mental, que desenvolvam o sujeito autônomo para adquirir ferramentas para a aprendizagem continuada (Projeto Pedagógico, s/d, p. 65).

Assim, pode-se afirmar que o curso em questão, voltado para a formação de professores, tem sua abordagem metodológica alicerçada no marco teórico construtivista.

Dessa forma, os conceitos de *equilíbrio cognitiva*⁶⁴ e de *autonomia*⁶⁵, bem definidos por Jean Piaget (1970), assim como sua convicção de que *os conhecimentos resultam de uma construção contínua de estruturas novas, comandadas pelo imperativo da interdisciplinaridade*, dão a sustentação necessária, no sentido de que a metodologia para a EAD, de acordo com o próprio projeto do curso, permita espaços de “desequilíbrio cognitiva”, estimulando o processo de “adaptação”.

Fundamenta-se, ainda, a proposta pedagógica nos conceitos de *interação social*⁶⁶, de *zona de desenvolvimento proximal*⁶⁷ e de *mediação*⁶⁸, segundo Vygotsky (1998) e no de *prática reflexiva*, de Perrenoud (1999), que ressalta:

Formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe – e talvez estejamos começando a entendê-lo – uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de dar a aula e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais (Projeto Pedagógico, s./d., p.53).

Observa-se, pois, que o PAIEF tem, como um de seus propósitos, a auto-formação, pois a autonomia do indivíduo - em seu sentido pleno - constitui-se num compromisso de todo processo educativo, baseando-se em uma nova forma de mediação.

A interação do graduando com variados ambientes educacionais, com múltiplas mídias, em vez de meramente substituir a presença do professor, atua sobre a zona de desenvolvimento proximal, alavanca a aprendizagem significativa, permite a ocorrência da verdadeira Educação, em vez de um simples processo de ensino ou tecnologia da instrução (Projeto Pedagógico, s./d, p.67).

⁶⁴ *EQUILIBRAÇÃO COGNITIVA*, processo dinâmico de comportamento auto-regulado, que harmoniza dois processos polares, porém complementares em sua essência – a assimilação e a acomodação. A assimilação permite a organização de novas experiências com nossas próprias estruturas mentais, enquanto a acomodação permite que as pressões do ambiente, no sentido do novo, sejam elaboradas através da criação de esquemas mentais inéditos.

⁶⁵ *AUTONOMIA* como conceito estudado por Piaget, no que se refere à moralidade e à cognição, ou seja, a evolução dos esquemas mentais permite uma construção progressiva do conhecimento de forma funcionalmente contínua, porém estruturalmente descontínua. Isso permite ao indivíduo a progressiva ampliação das operações mentais, que evoluem em abrangência, grau de generalização, abstração, possibilidades de acesso e utilização dos conceitos construídos (Projeto Pedagógico do curso, 2001, p.65).

⁶⁶ *INTERAÇÃO SOCIAL*, no sentido da ênfase que o autor dá a dialética entre o indivíduo e a sociedade, o efeito da interação social, da linguagem e da cultura, sobre o processo de aprendizagem.

⁶⁷ *ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL*, espaço onde atua o processo de aprendizagem, através de atividades realizadas com a ajuda do outro significativo mais capaz naquele aspecto.

⁶⁸ *MEDIAÇÃO*, abordado por Vygotsky como mediação semiótica e como domínio de si.

Não fugindo dessa linha, o Projeto Pedagógico do PAIEF prevê a utilização de diferentes meios de EAD, desde os materiais impressos, vídeo e áudio, multimídias, até a Internet, os chats, correio eletrônico, vídeos conferências, fóruns, etc.

1.2.4 Estrutura curricular e organização do curso

A estrutura curricular, constante de seu Projeto Pedagógico, ganha corpo através dos eixos norteadores – HOMEM⁶⁹, SOCIEDADE⁷⁰, TRANSFORMAÇÃO⁷¹ – que integram as grandes áreas do conhecimento e as disciplinas que compõem o curso, procurando-se, assim, ampliar os fundamentos das práticas já existentes no trabalho cotidiano de cada professor.

Assim, ela permite que o aluno, a partir de sua própria prática, e apoiando-se nos fundamentos da educação, desenvolva uma reflexão crítica e investigativa dessa prática, objetivando a construção de um projeto pedagógico para sua escola.

Existem disciplinas de natureza obrigatória e algumas eletivas, tendo em vista a modalidade de ensino a que se refere o curso, proposto para ser realizado em três anos, compreendendo disciplinas de 60 e de 30 horas, perfazendo um total de 2200 horas. A matriz curricular (anexo 5) é composta pelo núcleo de formação específica e pelo núcleo de formação complementar.

No que tange à prática, ela será realizada em diversos momentos, a saber: O primeiro momento acontecerá, a partir do 2º período do curso, *buscando uma reflexão crítica sobre os nexos entre o saber e o viver pedagógico* (Projeto Pedagógico, p.71). A seguir, será priorizada a construção da dimensão sócio-antropológica, que se consolidará a partir da interpretação do projeto político pedagógico nos seus diversos contextos. O terceiro momento será focado na identidade do professor, permitindo a interatividade do projeto pessoal no projeto profissional. O quarto momento estará centrado nos desafios do ato pedagógico propriamente dito e no quinto momento, que corresponde ao 7º período, serão então estabelecidas as

⁶⁹ HOMEM - Entendido no seu caráter social e histórico, agindo em um momento (tempo) e em um espaço, relacionando-se com outros homens e produzindo as várias formas de conhecimento que constituem a cultura.

⁷⁰ SOCIEDADE - Refere-se às diferentes formas de relação entre grupos e à estratificação social: definições das relações de poder e dos seus processos de constituição, reprodução e mudança, no decorrer do tempo.

⁷¹ TRANSFORMAÇÃO - Resultado da interação do homem com a natureza e com os seus semelhantes, modificando a primeira e as próprias condições de vida. Com os outros homens relaciona-se no processo de produção, troca e distribuição dos bens materiais e simbólicos.

relações entre os saberes agregados e a prática pedagógica, diferenciada segundo os contextos de prática/estágio oferecidos para desenvolver o processo de ensino aprendizagem.

Cabe enfatizar que a inserção da disciplina de Pesquisa em Educação, desde o 1º período, denota um caráter inovador do curso, ao conceber o professor dos anos iniciais do ensino fundamental não como um mero transmissor de informações, mas como um produtor de conhecimentos.

Esta disciplina se insere num curso a distância com o desafio de se constituir como um eixo articulador entre os saberes formais das outras disciplinas e os saberes da prática pedagógica cotidiana.

1.2.5 Sistema de avaliação das disciplinas

A avaliação de cada disciplina é estabelecida a partir dos seguintes procedimentos: Exercícios Avaliativos (EAs); duas notas, variando de zero a dez, obtidas em duas Avaliações a Distância (AD1 e AD2); e duas notas correspondentes a duas Avaliações Presenciais (AP1 e AP2).

Os Exercícios Avaliativos estão contidos no final de cada aula/unidade do material didático impresso e visam a auto-avaliação do aluno em relação ao seu desenvolvimento no curso.

As Avaliações a Distância (ADs), segundo o Guia do Aluno 2003/2, são instrumentos não só para o coordenador da disciplina se informar sobre o desenvolvimento dos alunos na disciplina, como também para o próprio aluno acompanhar o seu desenvolvimento, permitindo as devidas correções, quando necessário. Trata-se de provas, elaboradas pelos coordenadores de disciplina e pelos tutores a distância, porém, aplicadas e corrigidas pelos tutores presenciais.

As Avaliações Presenciais (APs) são provas, elaboradas pelos professores coordenadores das disciplinas e pelos tutores a distância, aplicadas pela equipe do CEDERJ e pela equipe dos Pólos e corrigidas por quem as elaborou.

As Avaliações a Distância contribuirão com 20% (vinte por cento) da nota final do aluno e as Avaliações Presenciais, com 80% (oitenta por cento) da nota final, em cada disciplina.

Caso o desempenho do aluno seja considerado insuficiente nessas avaliações, ainda está prevista uma Avaliação Suplementar Presencial (ASP), que deverá ocorrer após a última avaliação presencial.

1.2.6 Sobre a Tutoria

De acordo com o Guia do Aluno do CEDERJ/2003.2 (p.8), *na modalidade de educação a distância não há aulas – o espaço é da tutoria. Nessa estratégia de ensino, os materiais didáticos “levam” o conteúdo ao aluno, não o professor.*

Para melhor compreendermos a prática tutorial, nosso estudo se volta aos saberes mobilizados pelos tutores, enquanto docentes em EAD. Para tanto, utilizamos de variadas técnicas para coleta de dados e participamos de uma série de atividades/eventos, que serão detalhados mais adiante.

1.2.6.1 Equipes de Tutores

Atualmente, o curso conta com uma equipe de 38 (trinta e oito) Tutores a Distância e 84 (oitenta e quatro) Tutores Presenciais, além de um Tutor Coordenador, por pólo, que acumula funções da tutoria presencial.

Os tutores presenciais atuam nos Pólos de abrangência do PAIEF/UNIRIO, conforme quadro abaixo:

| PÓLO | TUTORES COORDENADORES | TUTORES PRESENCIAIS | TUTORES A DISTÂNCIA |
|---------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Bom Jesus | 01 | 07 | ----- |
| Cantagalo | 01 | 09 | ----- |
| Piraí | 01 | 12 | ----- |
| São Fidelis | 01 | 11 | ----- |
| São Francisco | 01 | 12 | ----- |
| Squarema | 01 | 09 | ----- |
| Três Rios | 01 | 11 | ----- |
| Volta Redonda | 01 | 13 | ----- |

| | | | |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| TOTAL | 08 | 84 | 38 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|

Fonte: Secretaria do PAIEF/UNIRIO, março de 2005.

Os Tutores Coordenadores são indicados, pela coordenação de tutoria do curso, ouvida a direção do pólo, dentre os tutores presenciais. Exercem a função cumulativa de coordenação, com quinze horas semanais, e de tutor presencial de disciplina.

Os Tutores Presenciais prestam um atendimento de duas horas semanais, por disciplina, podendo acumular, no máximo, a tutoria de três disciplinas. Passam por um processo seletivo para ingresso no CEDERJ, constante de: prova escrita, análise de curriculum vitae e entrevista. É exigida a formação de magistério em nível superior, para inscrição no concurso público.

Já os Tutores a Distância são professores indicados pela UNIRIO ou por outra universidade consorciada, devendo ter o grau de Mestre ou estar cursando o Mestrado. Segundo a coordenadora do curso:

Os tutores são selecionados não porque trazem em sua formação, no seu curriculum vitae, na sua experiência uma ligação com a EAD, mas porque são pessoas envolvidas e comprometidas com uma área do conhecimento (...). Lógico que nós damos preferência para as pessoas que tenham a prática docente(...).Ele tem que dominar os conhecimentos (...).Ele é selecionado dentro de uma coerência epistemológica, vamos dizer assim, quer dizer, não se seleciona um tutor para Língua Portuguesa, que não traga uma caixa de ferramenta voltada para a Língua Portuguesa.

No entanto, nossa entrevistada concebe que a prática docente em EAD é muito próxima da prática docente no ensino presencial, citando alguns exemplos de atividades docentes, tais como: formular e corrigir provas, tirar dúvidas dos alunos, dentre outras. Destaca, ainda, que a diferença entre os dois tipos de docência está na ausência física e, conseqüentemente, no uso de tecnologias mediadoras, como por exemplo, o telefone, o fax e o computador.

Os tutores a distância atuam na sede da Universidade (UNIRIO), em espaço específico destinado ao PAIEF, com uma carga horária semanal variável entre 10 e 20 horas. Dispõem esses tutores de uma sala de tutoria, com 07 (sete) computadores que podem por eles ser utilizados. Prestam atendimento aos alunos e aos tutores presenciais por meio de telefone, fax,

e-mail, pela plataforma CEDERJ e através de encontros intitulados de “Caravanas do CEDERJ”, “Seminários Itinerantes” e “Aula Inaugural”.

1.2.6.2 Atribuições dos tutores

Embora não tenhamos tido acesso a um documento específico contendo essas atribuições fomos, aos poucos, tomando conhecimento das mesmas, através de impressos, divulgados nos pólos e/ou nas capacitações de tutoria, das quais participamos. Em tais documentos, são destacadas as atribuições que se seguem:

a) Tutores Coordenadores:

- *Auxiliar o diretor do pólo na orientação acadêmica e no atendimento às dúvidas dos alunos relacionadas com estrutura e funcionamento do curso;*
- *Conhecer o projeto didático pedagógico do curso;*
- *Atender as dúvidas de conteúdo dos alunos, orientando-os no estudo fora dos horários de tutoria presencial específica, com indicação de bibliografia complementar, utilização dos recursos disponíveis na plataforma e da tutoria a distância;*
- *Estimular a formação de grupos de trabalho cooperativo entre alunos;*
- *Orientar e coordenar a equipe de tutores presenciais no pólo, auxiliando na integração dos novos tutores quanto à metodologia do curso e na equipe do pólo;*
- *Organizar, junto com o diretor do pólo, a estrutura de atendimento da tutoria presencial;*
- *Acompanhar o andamento da tutoria no pólo, tendo em vista o seu aperfeiçoamento;*
- *Participar do processo de avaliação do material didático do CEDERJ, quando solicitado;*
- *Acompanhar o registro de frequência dos alunos e a elaboração de relatórios dos tutores de sua área, bem como fazer relatórios periódicos de toda a tutoria;*
- *Participar, juntamente com os outros tutores, da aplicação das avaliações.*

b) Tutores Presenciais:

- *Participar das atividades de capacitação/avaliação propostas pela Direção Adjunta de Tutoria do CEDERJ, pela coordenação de tutoria da UNIRIO e pelos coordenadores de disciplina;*
- *Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material da(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da área de sua atuação;*
- *Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações de sua(s) disciplina(s) e ajudar os alunos a manter-se em dia;*
- *Seguir o modelo proposto pelo CEDERJ na condução da tutoria presencial, que visa:*
 - *orientação, através da prática para a metodologia da educação a distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem;*
 - *familiarizar o estudante com o hábito da pesquisa bibliográfica, no sentido do aprofundamento e atualização dos conteúdos das disciplinas;*
 - *assistir o estudante, individualmente ou em grupo, visando orientá-lo para a construção de uma metodologia própria de estudo;*
 - *discutir e esclarecer as dúvidas de conteúdo.*
- *Participar da aplicação das avaliações presenciais, seguindo escala feita pelo diretor do pólo;*
- *Participar da elaboração do gabarito de correção das avaliações solicitado pelo coordenador de disciplina;*
- *Corrigir as avaliações a distância (ADs);*
- *Apresentar relatório mensal de desenvolvimento de conteúdo da disciplina, ao coordenador da disciplina;*
- *Manter-se em comunicação permanente com o coordenador da disciplina bem como com o tutor coordenador e a direção do pólo, informando-os sobre o andamento da disciplina;*

c) *Tutores a Distância:*

- *Participar das atividades de capacitação/avaliação propostas pela Diretoria Adjunta de Tutoria do CEDERJ e pelos professores coordenadores de disciplinas;*

- *Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático da(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da área;*
- *Auxiliar o professor coordenador de disciplina em todas as suas funções, inclusive na capacitação e apoio aos tutores presenciais;*
- *Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações da disciplina sob sua responsabilidade;*
- *Atender as consultas dos estudantes, sempre ajudando-os a encontrar a resposta, certificando-se de que a dúvida foi sanada;*
- *Orientar, através da prática, para a metodologia de educação a distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem;*
- *Participar do processo de avaliação do material didático do CEDERJ, quando solicitado;*
- *Acompanhar e atualizar as informações pertinentes a sua disciplina na plataforma;*
- *Participar de encontros, atividades culturais, vídeo-conferências e seminários presenciais programados pela coordenação do curso;*
- *Participar da correção das avaliações, tanto presenciais como a distância, bem como das tarefas designadas pela coordenação do curso;*
- *Emitir relatórios periódicos com o registro da participação do estudante, suas principais dúvidas e respectivas orientações e encaminhamentos e registros de informações sobre os tipos e os níveis de dificuldades que os estudantes apresentam em relação a tópicos das disciplinas e respectivo material didático.*

1.2.7 Sobre a sessão de tutoria

Segundo material intitulado “CEDERJ/2005 – Orientações para a Tutoria Presencial” (anexo 10) – durante uma sessão de tutoria o tutor deve estar atento para:

1) identificar quem são os alunos⁷² a fim de definir como interagir com eles para o estabelecimento de uma relação de confiança. Cita o referido material: *sendo o tutor*

⁷² O material no qual estamos nos apoiando destaca que uma análise do perfil dos alunos CEDERJ feita no momento da inscrição ao vestibular 2004, aponta que a maior parte dos alunos, de modo geral, provém de escolas públicas (incluindo as de formação de professores), possuem uma faixa etária entre 37 a 44 anos, trabalham, em sua maioria, em horário integral, têm uma renda familiar de 3 a 10 salários mínimos e são pessoas

presencial um mediador entre o professor, o material didático e o aluno, o estabelecimento dessa confiança com os alunos é tão importante quanto um entrosamento com o professor coordenador da disciplina.

Está aí claramente destacada a função mediadora do tutor, razão talvez pela qual os tutores tanto evidenciaram essa função, numa das respostas apresentadas no questionário aplicado, conforme veremos mais adiante.

2) orientar os estudantes no sentido de como estudar o material, que já deve chegar lido à sessão de tutoria, chamando-lhes a atenção para: gerenciamento do tempo/local do estudo, procedimentos quanto à leitura do material, recomendações para a resolução dos exercícios, etc.

3) orientar os alunos, através de diferentes intervenções, tendo consciência do sentido pedagógico das mesmas, porém sem perder de vista que o objetivo é tornar o estudante autônomo, independente para buscar o seu próprio caminho de aprendizagem.

2. TRILHAS METODOLÓGICAS

Cabe, ainda, descrever a metodologia desenvolvida na presente pesquisa, apresentando os passos que possibilitaram a efetivação da mesma: seleção dos sujeitos, procedimentos e instrumentalização, produção, análise e interpretação de dados.

2.1 Sobre a pesquisa

Buscando compreender os saberes que fundamentam a prática dos Tutores do PAIEF, adotamos, na pesquisa, a abordagem qualitativa, notadamente pela natureza dos dados obtidos (André, 2000), embora tenhamos utilizado alguns dados quantitativos advindos de questionários. Como instrumentos empregados numa perspectiva propriamente qualitativa, destacam-se a observação e a entrevista.

Para Tamoio (2002, p.40), *o estudo qualitativo desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada*. Minayo (1994), por sua vez, acrescenta que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador um aprofundamento *no mundo dos significados, das ações*

que estão sem estudar há muito tempo. Revelam, ainda, esses alunos “vergonha” de dizer que nunca ouviram falar de determinado assunto e são receosos de um insucesso.

e relações humanas; um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas (p.22).

Diante disso, podemos afirmar que este trabalho comporta, também, uma dimensão descritiva, à medida que se propõe a analisar os depoimentos do tutores, apresentando nossa interpretação da realidade concreta de suas ações, assim como a descrever as observações realizadas, a partir de nossa participação em reuniões e capacitações de tutores.

Acreditamos que a maioria dos estudos de investigação não pode ser classificada em uma única categoria, uma vez que comumente se utilizam de combinações diversas e é esta flexibilidade que garante um significado dinâmico e fértil à atividade investigativa.

Iniciamos assim, a investigação dos saberes que fundamentam a prática dos tutores, pretendendo compreender se eles exercem um trabalho docente, reconhecendo a legitimidade de suas práticas e dos discursos desses profissionais.

A compreensão do modo como está sendo construído os saberes, pelos tutores de um curso superior a distância, permite-nos contribuir com dados empíricos e reflexões teórico-metodológicas para enriquecer conhecimentos nessa área, ainda carente de estudos.

Trata-se, pois, de um estudo de caráter exploratório, por meio do qual pretendemos desdobrar temáticas e ou problematizações específicas, para o aprimoramento da tutoria no ensino superior a distância, como uma área de profissionalidade a ser melhor articulada no interior das práticas acadêmicas, conquanto se almeje a construção de uma prática docente universitária comprometida com os princípios e os fundamentos da educação a distância.

Esta investigação vem sendo desenvolvida desde o nosso ingresso no Mestrado em Educação, na Universidade Federal Fluminense, em março de 2003, por meio de estudo exploratório. Dessa maneira, foram realizadas visitas ao CEDERJ e análises de documentos legais que fundamentam e amparam a educação a distância e o próprio Curso de Pedagogia da UNIRIO/CEDERJ.

Esse período exploratório nos permitiu, além do registro de uma série de informações relevantes, a definição e os contornos da pesquisa, contribuindo assim para a focalização das questões a serem investigadas e a identificação de sujeitos e outras fontes de dados.

O processo de imersão no campo de pesquisa,⁷³ o recolhimento de documentos convencionais, além daqueles disponíveis no sítio da Internet a respeito do curso; a participação em reuniões e capacitações de tutoria; as anotações oriundas do encontro intitulado “Caravana do CEDERJ”, geraram o *corpus* da pesquisa.

2.2 Seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa

A pesquisa partiu do levantamento do quadro de Tutores do PAIEF/UNIRIO, distribuídos, por Pólo Regional, conforme já apresentado anteriormente.

Considerando-se que os 84 (oitenta e quatro) Tutores Presenciais (dos quais oito são também tutores coordenadores), mais os 38 (trinta e oito) Tutores a Distância, observa-se que, na realidade, o universo de Tutores do PAIEF/UNIRIO constituía-se, à época da pesquisa empírica de 122 (cento e vinte e dois) Tutores, para atendimento a aproximadamente, 1330 alunos matriculados no Curso. Incluímos, ainda, como sujeitos da pesquisa o Coordenador do PAIEF e o Coordenador de Tutoria do Curso.

2.3 A produção dos dados empíricos

Sabemos que a investigação qualitativa busca associar fatos e idéias que não estão previamente associados, mas que, ao se relacionarem, concorrem para a produção de um novo conhecimento. Por isso, foram utilizados instrumentos, tais como entrevistas semi – estruturadas, análise documental, diário de campo e questionários, que possibilitassem a descrição das particularidades do objeto, buscando apreender a complexidade do fenômeno estudado.

Assim, foram organizados **questionários** diferenciados (anexos 11 e 12), porém bastante semelhantes, para os Tutores a Distância (que exercem suas atividades na sede da UNIRIO) e para os Tutores Presenciais (atuantes nos Pólos Regionais).

Tais instrumentos tiveram como propósito levantar dados, que permitissem não só traçar o perfil desses sujeitos, como também colher informações que possibilitassem a apreensão de nosso objeto de estudo.

⁷³ Consideramos como campo de pesquisa os locais de atuação dos tutores, ou seja, os Pólos Regionais e a sede na UNIRIO.

A validação dos mesmos foi feita por quatro professoras, mestrandas em educação, que analisaram as questões, levando em consideração os seguintes aspectos: nível de compreensão do que se pretendia e forma técnica compatível com os objetivos da pesquisa.

Influenciada pela afirmativa de Demo (1995, p.15) de que *a qualidade formal significa a perfeição na seleção e montagem de instrumentos, como acontece no campo tecnológico*, houve uma preocupação nossa com a qualidade formal do instrumento.

A remessa dos questionários aos sujeitos foi feita via correio, pelo sistema Sedex, contendo envelopes selados para retorno dos mesmos, isentando-os, com isso, de quaisquer custos pessoais.

Outra técnica por nós utilizada para a produção de dados pertinentes à pesquisa realizada foi a **entrevista**. Optamos pelo tipo de entrevista semi-estruturada, pelo fato de a mesma permitir liberdade ao entrevistador para adaptar suas perguntas a determinada situação.

Apesar de termos tido todos os cuidados necessários à realização das entrevistas, quais sejam, permissão das Coordenadoras do Curso e de Tutoria do PAIEF/UNIRIO, que acolheram com cordialidade nossa proposta; esclarecimentos quanto à finalidade da pesquisa, seu objeto, sua relevância, ressaltando a importância e a necessidade da colaboração dos entrevistados, observamos, mesmo assim, por parte de alguns(umas) entrevistados(as), certos “receios” no que se refere à sua identificação.

As entrevistas foram feitas com uma amostra aleatória de tutores, a fim de complementar as informações obtidas através dos questionários. Com relação às coordenadoras de curso e de tutoria, entretanto, já se previu, desde o início, a realização dessa técnica, uma vez que as mesmas não seriam contempladas com os questionários (anexo14). Foram, portanto, os seguintes números de entrevistas realizadas com tutores do PAIEF:

| TUTORES | ENTREVISTAS REALIZADAS |
|----------------|-------------------------------|
| A Distância | 11 |
| Presenciais | 06 |
| TOTAL | 17 |

Partindo das palavras de Rudio, (1996, p.33) *na vida cotidiana, a observação é um dos meios mais frequentemente usados pelo ser humano para conhecer e compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações*, é que realizamos observações para o processo de produção de dados, no Pólo Regional de Três Rios, escolhido aleatoriamente.

2.4 A metodologia de análise

Após a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, utilizamos a *análise de conteúdo* para organizar, categorizar e analisar os dados produzidos na interlocução com os tutores, tendo sempre em vista os objetivos da pesquisa.

Nossa ação foi realizada com base no pensamento de Moraes (1999), pelo qual a *análise de conteúdo* constitui uma metodologia de pesquisa variada e em permanente revisão, que possibilita a análise de dados, especialmente aqueles de natureza qualitativa, sendo frequentemente usada para descrever o conteúdo dos dados, ao mesmo tempo em que aspira a um trabalho de compreensão, interpretação e transformação.

Inicialmente, procedemos a repetidas “escutas” das gravações das entrevistas realizadas e constante manuseio dos questionários, visando à interpretação dos dados colhidos, com o objetivo de identificar e codificar os trechos e as respostas mais interessantes sobre os saberes que fundamentam a prática tutorial, relacionando-os com a questão dos saberes docentes, propostos por Tardif (2003), os quais já analisamos no primeiro capítulo.

Numa segunda etapa, agrupamos os depoimentos e os dados, de acordo com alguns temas/questões. Assim, começamos a destacar os aspectos mais evidenciados, “dentro” e “fora” do âmbito do nosso foco central: saber docente, formação profissional, informática, tecnologia, educação a distância, capacitação, material didático, plataforma e avaliação, dentre outros evidenciados com maior relevância. Esse processo é denominado por Moraes (1999) de *unitarização* ou *transformação do conteúdo em unidades*, sendo uma etapa da *análise de conteúdo*.

Convém também ressaltar que foram realizadas leituras complementares, ainda segundo o pensamento de Moraes (1999, p.19), pelo qual *a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma seqüencial e linear*. Para o autor, é necessário voltar

sempre aos dados, uma vez que o *processo nunca está inteiramente concluído, e que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão* (p.19).

Continuando a restituição dos passos deste trabalho, é importante esclarecer que os dados mais significativos produzidos através dos questionários foram tratados descritivamente e dispostos em tabelas, cuja análise contribuiu para responder às questões da pesquisa.

Ao ter claro, entretanto, que não bastava descrever os fenômenos observados ou divulgar dados produzidos, pois era preciso explicá-los, vimo-nos obrigados a revisitar as referências teóricas, para buscar nelas elementos que nos possibilitassem uma compreensão mais articulada da situação investigada, num desafiador processo de articulação entre teoria e empiria.

Aos poucos, as incertezas que acompanharam este processo investigativo foram se dissipando após alguns ensaios de organização do material e, num esforço reflexivo constante, fomos tentando buscar as tendências de resultados da pesquisa, o que veremos mais adiante.

3. RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 Analisando os dados produzidos

De posse dos questionários aplicados procedemos, primeiramente, à tabulação das respostas dos mesmos (anexo 13). Em seguida, fizemos várias análises dos dados produzidos até definirmos aqueles mais significativos para nossa pesquisa e a forma de apresentação dos mesmos.

Assim, optamos por dois tratamentos diversos desses dados: um, distinguindo as respostas relativas a determinados assuntos dos tutores a distância das respostas dos tutores presenciais, segundo as necessidades da pesquisa; e outro, procedendo à articulação dos dados considerados relevantes para nossa investigação, porém sem fazer a distinção anterior.

Apresentamos, pois, abaixo, algumas tabelas que demonstram os resultados obtidos, seguidos de suas análises/apreciações.

Tabela 01: Amostra atingida

| TUTORES | QUESTIONÁRIOS | |
|-----------------------------|---------------|------------|
| | Enviados | Devolvidos |
| A Distância | 38 | 18 |
| Presenciais e Coordenadores | 84 | 54 |
| TOTAL | 122 | 72 |

Como podemos observar, o retorno dos questionários foi expressivo, atingindo níveis além do que era esperado, pois esse tipo de instrumento, como afirma Rampazzo (2002), alcança, em média, 25% de devolução. No nosso caso, mais da metade dos mesmos foram devolvidos, representando 59% do total enviado, o que interpretamos como uma boa acolhida à pesquisa.

Tabela 02: Formação dos tutores em nível de graduação

| TUTORES | CURSO DE GRADUAÇÃO | | | |
|--------------|--------------------|----------------------|---------------|-----------|
| | Pedagogia | Outras Licenciaturas | Outros Cursos | Em Branco |
| A Distância | 05 | 05 | 07 | 01 |
| Presenciais | 32 | 18 | 03 | 01 |
| TOTAL | 37 | 23 | 10 | 02 |

Tabela 03: Formação dos tutores em nível de pós-graduação

| TUTORES | Curso de Pós-Graduação | | |
|--------------|------------------------|--------------------------------------|-----------|
| | Lato-sensu | Stricto-sensu (completo ou cursando) | Em Branco |
| A Distância | 08 | 08 | 02 |
| Presenciais | 32 | 12 | 10 |
| TOTAL | 40 | 20 | 12 |

No que concerne ao grau de formação dos tutores, percebemos que a grande maioria fez curso de formação de professores em nível superior, destacando-se a licenciatura em pedagogia, cursada por 50% do conjunto de tutores, o que talvez contribua para conferir maior unicidade ao trabalho de tutoria. Ressaltamos, ainda, o alto nível de formação dos tutores, posto que 80% deles realizaram estudos em cursos de pós-graduação.

Tabela 04: Conhecimentos prévios sobre tutoria

| TUTORES | Conhecimentos sobre tutoria, antes de assumir a função de Tutor no PAIEF | | | | |
|--------------|--|-------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|
| | Nenhum | Relatos de amigos | Relatos em Congressos/ Seminários | Leituras | Outro |
| A Distância | 07 | 09 | ----- | ----- | 02 |
| Presenciais | 16 | 19 | 10 | 09 | ----- |
| TOTAL | 22 | 31 | 10 | 09 | 02 |

A análise desse quadro nos fornece um dado de fundamental relevância: os tutores presenciais, os de campo, se é que podemos chamá-los assim, evidenciam em suas respostas participação efetiva em Congressos/Seminários, provavelmente naqueles voltados para educação a distância, o que demonstra sua real inserção no campo onde atuam.

Ao mesmo tempo, o fato de sete, dentre dezoito tutores a distância, não possuírem nenhum conhecimento sobre tutoria em EAD, nos leva a refletir até que ponto questões inerentes à educação a distância estão ausentes dos grandes debates educacionais ou, ainda, quais as razões que levam professores com elevado nível de formação, a se lançarem num trabalho, sem nenhum conhecimento prévio do mesmo, já que o item “leituras” também não foi por eles assinalado.

A tabela que se segue apresenta a opinião dos tutores sobre o que representa para eles, um curso de formação de professores, através de educação a distância.

Essa questão, embora fuja um pouco do nosso objeto de estudo, foi colocada no questionário porque julgamos importante conhecer a opinião dos tutores em relação ao curso, no qual estão inseridos.

Tabela 05: Opinião dos tutores sobre curso de formação de professores através de EAD

| TUTORES | Uma forma de democratização das oportunidades educacionais | Uma massificação do ensino superior | Uma estratégia facilitadora na obtenção do diploma de graduação | Uma forma de reprimir a expansão de vagas dos cursos presenciais | Um aligeiramento na formação do professor | Sem opinião formada sobre o assunto |
|----------------|--|-------------------------------------|---|--|---|-------------------------------------|
| A Distância | 15 | ----- | 02 | ----- | ----- | 01 |
| Presenciais | 33 | 02 | 16 | ----- | 02 | 01 |
| TOTAL | 47 | 02 | 19 | ----- | 02 | 02 |

Percebemos que a maioria dos tutores têm um olhar positivo sobre a questão, haja visto que mais de 60% deles considera que o fenômeno em pauta concorre para a democratização das oportunidades educacionais. Depreendemos, também, desses dados, a lamentável constatação de que existem professores ainda *sem opinião formada* quanto ao seu próprio contexto de trabalho.

Por outro lado, consideramos também desconcertante ter conhecimento de que dezenove tutores percebem um curso de formação de professores em nível superior, através da metodologia de educação a distância, como uma *estratégia facilitadora na obtenção do diploma de graduação*. Nesse sentido, cabe questionar como tais profissionais se posicionam diante do curso onde atuam, haja visto o pré-conceito que manifestam em relação à natureza do mesmo. Ainda mais chocante é constatar que dois deles consideram o trabalho que realizam como um *aligeiramento na formação do professor*.

3.1.1 Saberes que fundamentam a prática dos tutores

Como essa questão constitui o foco principal de nossa pesquisa, elaboramos algumas tabelas, a partir da articulação de dados produzidos através dos questionários, a fim de melhor compreendermos os saberes e a(s) base(s) que sustentam o trabalho do tutor. Entretanto, essa análise não se esgota aqui, sendo esse assunto retomado mais adiante, enriquecido pela análise das entrevistas dos tutores.

Vale destacar que, doravante, trataremos os tutores a distância e os presenciais, de forma indiscriminada.

A tabela que se segue apresenta o entrelaçamento das questões que correspondentes aos saberes mobilizados pelos tutores em sua prática cotidiana e o tipo de curso de graduação realizado pelos tutores.

Tabela 06: Saberes dos Tutores x Tipos de Cursos de Graduação

| SABERES DOS TUTORES | Número de Respostas | | | |
|---|----------------------------|----------------------|---------------|------------|
| | Tipo de Curso de Graduação | | | |
| | Pedagogia | Outras Licenciaturas | Outros Cursos | TOTAL |
| 1- Saberes pessoais | 22 | 17 | 04 | 43 |
| 2- Saberes provenientes da formação profissional | 24 | 19 | 02 | 45 |
| 3- Saberes provenientes de livros didáticos | 26 | 14 | 07 | 47 |
| 4- Saberes provenientes de sua experiência | 27 | 14 | 05 | 46 |
| 5- Saberes provenientes de treinamentos específicos para o exercício da tutoria ⁷⁴ | 22 | 15 | 06 | 43 |
| TOTAL | 121 | 79 | 24 | 224 |

Observamos, de início, um equilíbrio nas respostas dos tutores formados quer em pedagogia, quer em outros cursos de licenciatura, quando analisamos os diferentes tipos de saberes que eles mobilizam na sua ação tutorial.

No entanto, pareceu-nos que os tutores egressos do curso de Pedagogia, por estarem atuando nesse curso, devessem privilegiar, mais que os demais tutores, os saberes da formação profissional como os mais mobilizados em sua prática. Afinal, durante sua graduação, eles “vivenciaram” o curso no qual agora são tutores. Porém, a leitura da tabela não confirma esse dado.

Por outro lado, os saberes obtidos em livros didáticos e provenientes de treinamentos específicos foram bastante pontuados pelos tutores pedagogos, o que nos leva a questionar se o curso de pedagogia realizado pelos tutores (os que responderam ao questionário) não teria sido teórico em excesso ou se mantido excessivamente distanciado da questão da EAD.

⁷⁴ Por treinamentos específicos entendemos aqueles treinamentos realizados sob a forma de capacitações, realizados pelo CEDERJ ou pela UNIRIO.

Em contrapartida, os tutores egressos de outras licenciaturas evidenciaram, justamente, os saberes da formação profissional como os mais mobilizados em sua prática, o que não deixa de ser curioso, quando confrontamos este dado com aquele referente aos tutores egressos do curso de Pedagogia.

A título de ilustração, apresentamos a tabela a seguir, que evidencia os saberes dos tutores, considerando o tempo de formado, em curso de graduação. Chamamos a atenção para a expressividade dos seguintes resultados: os tutores que fizeram curso de pedagogia estão formados entre cinco e doze anos, enquanto os egressos de outros cursos de licenciatura terminaram seus cursos, há menos de cinco anos, o que nos leva a supor tratar-se de profissionais mais jovens e, talvez, mais abertos às inovações, sentindo-se mais desafiados e sem preconceitos em relação à EAD.

Tabela 07: Saberes dos Tutores x Tempo de Conclusão da Graduação

| SABERES DOS TUTORES | Pedagogia | | | | | Outras Licenciaturas | | | | | Outros Cursos | | | | |
|---|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|------------|----------------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------|
| | Menos de 5 anos | De 5 a 12 anos | De 13 a 20 anos | Mais de 20 anos | TOTAL | Menos de 5 anos | De 5 a 12 anos | De 13 a 20 anos | Mais de 20 anos | TOTAL | Menos de 5 anos | De 5 a 12 anos | De 13 a 20 anos | Mais de 20 anos | TOTAL |
| 1- Saberes pessoais | 02 | 11 | 04 | 02 | 19 | 08 | 02 | 03 | 04 | 17 | ----- | 01 | 01 | 01 | 03 |
| 2- saberes provenientes da formação profissional | 02 | 12 | 05 | 03 | 22 | 09 | 04 | 03 | 03 | 19 | ---- | ----- | 01 | ----- | 01 |
| 3- Saberes provenientes de livros didáticos | 03 | 12 | 06 | 03 | 24 | 07 | 02 | 02 | 03 | 14 | 01 | 02 | 03 | 01 | 07 |
| 4- Saberes provenientes de sua experiência | 02 | 14 | 05 | 02 | 23 | 04 | 04 | 02 | 04 | 14 | 01 | 01 | 02 | 01 | 05 |
| 5- Saberes provenientes de treinamentos específicos | 02 | 09 | 06 | 02 | 19 | 06 | 04 | 03 | 02 | 15 | 01 | ---- | 03 | 01 | 05 |
| TOTAL | 11 | 58 | 26 | 12 | 107 | 34 | 16 | 13 | 16 | 79 | 03 | 04 | 10 | 04 | 21 |

Outro tipo de articulação que fizemos refere-se à concepção dos tutores sobre sua própria prática tutorial e sua formação, como apresentado na tabela que se segue. Analisando os dados assim articulados, evidenciamos, a partir daí, o fato de que para os tutores - pedagogos, a sua prática representa (conforme o maior número de respostas) uma mediação entre o conhecimento e o aluno e não um novo estilo de docência, como poderia ser esperado.

Tabela 08: Prática Tutorial x Tipos de Cursos de Graduação

| CONCEPÇÃO DA PRÁTICA TUTORIAL | Número de Respostas | | | |
|---------------------------------------|----------------------------|---------------------|---------------|------------|
| | Tipo de Curso de Graduação | | | |
| | Pedagogia | Outras Licenciatura | Outros Cursos | TOTAL |
| Não interfere na aprendizagem | 03 | 03 | ----- | 06 |
| Tirar dúvidas do aluno | 20 | 19 | 05 | 44 |
| Constitui novo estilo de docência | 19 | 10 | 07 | 36 |
| Mediação entre conhecimento e aluno | 27 | 19 | 07 | 51 |
| Estímulo ao prosseguimento de estudos | 10 | 06 | 02 | 18 |
| TOTAL | 79 | 57 | 21 | 157 |

3.1.2 Relação entre os saberes e a profissionalidade dos tutores

Na articulação dos saberes dos tutores com suas experiências/nível de atuação no magistério, registramos respostas que propiciam considerações bastante significativas, conforme se segue.

Tabela 09: Saberes dos Tutores x Tipo de Experiência e Nível de Atuação no Magistério

| SABERES DOS TUTORES | Tipo de Experiência e Nível de Atuação no Magistério | | | | | | |
|---|--|--------------|-----------------|------------|-------------|-----------|-------------|
| | Professor | | | | Coordenador | Diretor | TOTAL GERAL |
| | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Ensino Superior | TOTAL | | | |
| 1- Saberes pessoais | 31 | 27 | 10 | 68 | 16 | 09 | 93 |
| 2- Saberes provenientes da formação profissional | 32 | 28 | 07 | 67 | 17 | 08 | 92 |
| 3- Saberes provenientes de livros didáticos | 32 | 26 | 09 | 67 | 19 | 09 | 95 |
| 4- Saberes provenientes de sua experiência | 39 | 32 | 09 | 80 | 21 | 06 | 107 |
| 5- Saberes provenientes de treinamentos específicos | 32 | 26 | 06 | 64 | 17 | 07 | 88 |
| TOTAL | 166 | 139 | 41 | 346 | 90 | 39 | 475 |

Depreendemos daí que a maior incidência nas experiências profissionais dos tutores provém de conteúdos e práticas do ensino fundamental, o que julgamos bastante oportuno e significativo para o trabalho que desenvolvem junto aos alunos de um curso de pedagogia

para os anos iniciais do ensino fundamental. E, para esses tutores, todos os tipos de saberes destacados são mobilizados no desempenho da tutoria de um curso superior de formação de professores, a distância. Por outro lado, os tutores que possuem experiências no ensino superior ressaltaram os saberes pessoais como os mais mobilizados e não os provenientes da experiência. Esse dado nos leva a refletir sobre uma certa dificuldade no estabelecimento de conexão entre o ensino superior presencial e o ensino superior a distância, da parte dos tutores que já atuaram ou ainda atuam no ensino superior.

Interessou-nos, ainda, levantar a motivação dos sujeitos em tornar-se tutor em educação a distância porque acreditamos que, se lidamos com um profissional engajado naquilo que faz, mais pré-disposto, é certo que mais se envolverão nas atividades pertinentes a sua função.

De fato, pudemos constatar que diferentes foram as razões que levaram esses professores a tornar-se tutores de um curso a distância. Nesse sentido, as respostas foram diversificadas entre os dois grupos de tutores: presenciais e a distância.

Um dado que achamos importante ser considerado para a nossa pesquisa foi o motivo pelo qual os professores em questão passaram a se dedicar a EAD. Nesse sentido, solicitamos que eles numerassem, por ordem de prioridade, os fatores que mais despertaram seu interesse em tornar-se um tutor de curso a distância e, para isso, apresentamos as seguintes variáveis:

- a) Complementação de renda salarial
- b) Ocupação de carga horária disponível para trabalho
- c) Interesse específico pela função
- d) Enriquecimento de curriculum vitae
- e) Diversificação de ações educativas
- f) Obtenção de emprego

Dentre os Tutores Presenciais, a maior incidência foi no item “enriquecimento de curriculum vitae”, o que faz sentido, se cruzarmos com a informação de que esse grupo é composto por professores formados, na sua maioria (60%), em nível de graduação, após o ano 2000, e sem experiência no ensino superior. Dentre os dezoito Tutores a Distância, nove assinalaram o item “interesse específico pela função” como o principal fator que despertou seu interesse.

Articulando essas variáveis – motivação para a função/saberes mobilizados pelos tutores -, obtivemos o resultado expresso na tabela que se segue:

Tabela 10: Saberes dos Tutores x Motivação para a Função

| SABERES DOS TUTORES | Número de Respostas | | | | |
|--|----------------------------------|--|--|--|--------------|
| | Motivação para a função de tutor | | | | |
| | Complementação de renda | Interesse específico pela atividade | Enriquecimento de curriculum vitae | Diversificação de ações educativas | Total |
| 1- Saberes pessoais dos tutores | 04 | 15 | 10 | 14 | 43 |
| 2- saberes provenientes da formação profissional | 07 | 17 | 10 | 13 | 47 |
| 3- Saberes provenientes de livros didáticos | 03 | 19 | 10 | 15 | 47 |
| 4- Saberes provenientes de sua experiência | 03 | 17 | 09 | 15 | 44 |
| 5- Saberes provenientes de treinamentos | 04 | 19 | 11 | 10 | 44 |
| TOTAL | 21 | 87 | 50 | 67 | 225 |

Conforme observamos, o maior número de respostas concentra-se no “interesse específico pela função de tutor”, o que apresenta uma certa coerência, se considerarmos que esta variável cruza com os saberes mobilizados provenientes de livros didáticos e de treinamentos específicos, apresentados pela maioria. Esse dado nos leva a crer que deve existir, por parte deles, uma grande expectativa em relação a esses treinamentos específicos para a função que exercem. Curioso, entretanto, salientar que na interlocução com os tutores, os mesmos não revelam essa realidade, uma vez que esses dois tipos de saberes são exatamente os menos citados por eles.

Se observarmos os dados expressos na tabela abaixo, podemos perceber que os mesmos revelam, no nosso ponto de vista, um resultado surpreendente no que se refere ao baixíssimo número de respostas relativas à “função docente” assumida pelos tutores, em sua prática tutorial. Em outras palavras, independentemente dos saberes que fundamentam a sua prática, o tutor parece ter dificuldade de reconhecê-la como um trabalho docente. Permanece a indagação sobre o que os leva a considerar, com tanta ênfase, o seu trabalho como mediação

entre o estudante e o conhecimento. Afinal, a função docente também não implica esta dimensão mediadora?

Paradoxalmente, alguns desses sujeitos, nas suas entrevistas, afirmam que a docência é a base do seu trabalho. Isso nos indica uma tendência no sentido de que os tutores podem estar reproduzindo um discurso veiculado por instituições e até mesmo por estudiosos em EAD, segundo os quais, o papel do tutor em educação a distância é essencialmente o de mediador da aprendizagem.

Nesse sentido, cabe indagar: será que os tutores, em sua maioria formados em curso de pedagogia, entre cinco e doze anos atrás, estão preparados para o desenvolvimento das habilidades necessárias à sua atuação como mediadores do conhecimento? É uma tarefa, a nosso ver, desafiadora e complexa, que não se aprende em livros didáticos, nem por meio de treinamentos, ainda que específicos para a função de tutor.

Tabela 11: Saberes dos Tutores x Funções da Tutoria

| SABERES DOS Tutores | Número de Respostas | | | | | |
|---|---|----------------|-------------|--------------|------------|--------------|
| | Visão quanto às funções da tutoria | | | | | |
| | Docente | Administrativa | Orientadora | Facilitadora | Mediadora | Total |
| 1- Saberes pessoais dos tutores | 04 | ----- | 06 | 06 | 26 | 42 |
| 2- saberes provenientes da formação profissional | 04 | ----- | 07 | 04 | 28 | 43 |
| 3- Saberes provenientes de livros didáticos | 03 | ----- | 06 | 09 | 28 | 46 |
| 4- Saberes provenientes de sua experiência | 03 | ----- | 06 | 05 | 28 | 42 |
| 5- saberes provenientes de treinamentos específicos | 01 | ----- | 08 | 08 | 26 | 43 |
| TOTAL | 15 | ----- | 33 | 32 | 136 | 216 |

Seguem outros resultados igualmente importantes, desta vez relacionando os saberes dos tutores com sua concepção sobre a prática tutorial.

Tabela 12: Saberes dos Tutores x Prática Tutorial

| SABERES DOS TUTORES | Número de Respostas | | | | |
|---|-------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--|------------|
| | Concepção da Prática Tutorial | | | | |
| | Tira dúvidas do aluno | Constitui novo estilo de docência | Mediação entre conhecimento e aluno | Estímulo ao prosseguimento dos estudos | TOTAL |
| 1- Saberes pessoais | 31 | 24 | 34 | 12 | 101 |
| 2- Saberes provenientes da formação profissional | 30 | 23 | 35 | 14 | 102 |
| 3- Saberes provenientes de livros didáticos | 32 | 29 | 38 | 15 | 114 |
| 4- Saberes provenientes de sua experiência | 32 | 27 | 38 | 14 | 111 |
| 5- Saberes provenientes de treinamentos específicos | 27 | 21 | 35 | 13 | 96 |
| TOTAL | 152 | 124 | 180 | 68 | 524 |

Mais uma vez a concepção da prática tutorial como “mediação entre o conhecimento e o aluno” encontra-se realçada entre as respostas. E também mais uma vez os “saberes provenientes de livros didáticos” estão relacionados com esta concepção, com um maior número de respostas.

Entretanto, evidencia-se, também, nesses cruzamentos, os “saberes provenientes da experiência”, como aqueles mobilizados pelos tutores no desempenho de sua prática, ao considerar-se elemento de mediação entre o conhecimento e o aluno.

Para complementar essas análises, segue a tabela que apresenta as respostas articuladas quanto à concepção da prática tutorial e as funções da tutoria.

Tabela 13: Prática Tutorial x Funções da Tutoria

| CONCEPÇÃO DA PRÁTICA TUTORIAL | Número de Respostas | | | | | |
|---|------------------------------------|----------------|-------------|--------------|-----------|------------|
| | Visão quanto às funções da tutoria | | | | | |
| | Docente | Administrativa | Orientadora | Facilitadora | Mediadora | Total |
| 1-Não interfere na aprendizagem | ----- | ----- | ----- | 02 | 01 | 03 |
| 2-Tira dúvidas do aluno | 03 | ----- | 09 | 05 | 27 | 44 |
| 3-Constitui novo estilo de docência | 03 | ----- | 04 | 05 | 22 | 34 |
| 4-Mediação entre conhecimento/aluno | 01 | ----- | 07 | 05 | 39 | 52 |
| 5- Estímulo ao prosseguimento dos estudos | ----- | ----- | 05 | 04 | 10 | 19 |
| TOTAL | 07 | ----- | 25 | 21 | 99 | 152 |

Esses resultados confirmam os que foram apresentados anteriormente na tabela 11. Ou seja, a “função docente” não é enaltecida pelos tutores. A “função mediadora” mais uma vez obtém o maior número de respostas, articulando-se adequadamente com a concepção de que a prática tutorial os faz sentir-se como elementos de mediação entre o conhecimento e o aluno.

3.2 Refletindo sobre os dados produzidos na interlocução direta com os tutores

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre os importantes aspectos decorrentes, essencialmente, das entrevistas realizadas, confrontando-os com alguns dados produzidos através da aplicação do questionário e de nossas observações. Mais uma vez, centramos o foco na análise dos saberes que fundamentam a prática tutorial, tomando como referencial teórico principal, o conceito de saberes docentes elaborado por Tardif (2003).

Concordamos com Tardif (2003), quando destaca que a prática docente integra diversos tipos de saberes, provenientes de diferentes fontes, tais como: os *saberes disciplinares*, correspondentes àqueles ligados aos diversos campos do conhecimento; os *saberes curriculares*, apresentados concretamente sob a forma de programas escolares – objetivos, conteúdos e métodos; os *saberes profissionais*, compreendendo as ciências da educação e a pedagogia e os *experenciais (ou práticos)*, produzidos pelo professor no seu fazer cotidiano, a partir de suas vivências pessoais e profissionais. A esse respeito Tardif (2003, p.16) comenta: *o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores.*

Portanto, consideramos que o *saber da experiência docente* é formado de todos os demais tipos de saberes, que são, porém, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática de cada profissional.

O autor ainda ressalta que, para falar do saber docente, é preciso relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do seu trabalho, assim como é necessário levar em consideração o que os professores nos dizem a respeito de suas relações com as referências incorporadas na/para sua prática, por meio de mecanismos sociais, tais como: a sua formação, os currículos, a experiência dos pares, as ferramentas de trabalho, etc.

Transcrevemos, a seguir, fragmentos das falas de alguns tutores, quando indagados sobre os saberes que fundamentam o exercício de suas funções, que podem ser analisados à luz das relações sugeridas por Tardif.

Em relação aos saberes disciplinares, colhemos os seguintes depoimentos:

Os saberes que mais utilizo na tutoria são os saberes de conteúdo.

Se eu não domino o conteúdo, eu não saberei tirar dúvidas dos alunos. Portanto, os saberes essenciais do tutor são os da sua disciplina.

São diversos saberes: os da disciplina, os de informática e até os de Psicologia.

O tutor tem que saber muito da sua matéria, pois ele tem de vir aberto para uma sessão de tutoria, pois ele não sabe quais as dúvidas que os alunos trarão.

Eu acho que são os saberes de conteúdo que no meu ponto de vista teriam que ser aprofundados para além do que está nos módulos (...) porque é aquele conteúdo que a gente está querendo transmitir para os alunos.

Observamos, nessas colocações, uma supervalorização dos *saberes da disciplina*, em detrimento de outros tipos de saberes. Percebemos que os tutores, ao enaltecerem os saberes da disciplina, estão, talvez, tentando legitimar, para nós, sua “sabedoria” naquela área específica de conhecimento. Por outro lado, também nos chama atenção a visão da transmissão de conhecimento ainda presente no discurso de alguns desses sujeitos que precisam, a nosso ver, tomar consciência de que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção* (Freire, 1996, p.22). Ou, como aborda Lévy (2001) de que não se aprende apenas conhecimentos codificáveis e reproduzíveis, mas maneiras de fazer e de interagir com os outros.

Nóvoa (2003) aponta que durante muito tempo os professores se limitaram a mobilizar os saberes da disciplina, comprometendo-se, mesmo, como transmissores do conhecimento científico. Shulman (1986) por sua vez, como já vimos, defende a necessidade de o professor conhecer a fundo a matéria que ensina.

Neste sentido, vale ainda lembrar Barth⁷⁵ (apud Vilar, 2003, p.30), ao considerar que *o que sabe o professor não é o mais importante; tão importante é também o modo como ajuda o aluno a saber conhecer.*

Em conseqüência do que já foi visto, percebemos que é, principalmente ao longo da sua prática, que seus saberes vão sendo construídos, atualizados, aprimorados e compartilhados entre os pares, através do contínuo enfrentamento de situações novas ou problemáticas, não bastando, assim, serem reduzidos a um só tipo.

Uma de nossas entrevistadas, entretanto, aborda a questão da interdisciplinariedade e a conseqüente necessidade da mobilização dos saberes disciplinares, como podemos observar no seu depoimento:

A gente sabe que hoje se fala muito em interdisciplinaridade, então a gente sabe que é um campo de saberes que não se restringe a uma única disciplina, digamos assim. Então, você tem que procurar aprender, conhecer, estudar vários campos do conhecimento para que você tenha, assim, um embasamento teórico maior.

Uma tutora usa uma linguagem mais coloquial para assim se expressar sobre a questão:

A tutoria está sendo uma junção de todos os conhecimentos, todos os saberes. Os professores – alunos trazem os problemas e experiências que enfrentam no seu dia a dia. E nós refletimos sobre isso.

Esta colocação vai ao encontro dos pressupostos expostos por Tardif (2003, p.18), quando afirma sobre a diversidade ou pluralidade dos saberes docentes: *o saber dos professores é plural, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber – fazer bastante diversos.*

Outro entrevistado associa a formação acadêmica com a prática docente, considerando tal associação com a base de sustentação para o seu trabalho de tutor, assim afirmando:

É a formação prática e a formação teórica adquirida na licenciatura e no curso de bacharelado, mais a formação prática de ser professor da rede pública de ensino médio que me dão fundamentação, ou melhor, a sustentação para minha prática de tutor.

Como diria Tardif (2003, p.106):

⁷⁵ BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Mas, sabemos que a prática tutorial não se utiliza apenas dos saberes das ciências da educação; ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Nesse sentido, argumenta Tardif (ibid., p.37):

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Muitas dessas doutrinas ⁷⁶, na opinião do autor, foram incorporadas pelo professor, ao longo de sua formação profissional, o que forneceu, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer, além de algumas técnicas, propiciando a articulação entre os saberes pedagógicos e as ciências da educação.

No entanto, há tutores, sem formação em licenciatura, porém com mestrado em educação, que apresentam um discurso reflexivo, apoiado num referencial teórico, cujo posicionamento quanto à prática pedagógica é o seguinte:

Para mim é um ponto, assim, nevrálgico, porque eu não sou formada em Pedagogia. A docência que eu adquiri, o direito de exercer a docência, eu adquiri com o mestrado. Mas eu não passei pelas aulas nem de didática e nem de prática de ensino, na formação acadêmica.

E prossegue essa mesma entrevistada:

Eu penso... lendo Nóvoa, em “Vida de Professor”, a gente vai percebendo que, como ele fala, parte da pessoa é o professor e parte do professor é a pessoa. Você traz o seu modo de vida, de ver o mundo, para a docência. Então eu entendo que ter uma relação saudável com o conhecimento e com o outro é não ser detentor desse conhecimento, mas alguém que partilha e troca conhecimento. Então, o que eu aprendi, aprendi porque eu sempre estive aberta pra compartilhar e trocar, nessa relação de vários saberes, é que os saberes das outras pessoas são importantes pra gente. O que é conhecimento comum, o que é conhecimento científico... Eu nunca tive isso. Agora, eu acho que o super especialista, cai naquela armadilha que o Morin fala. Uma super especialização, uma hiper especialização, te impede de olhar os problemas multidimensionais, e aí você fica muito preso à cultura

⁷⁶ Tardif cita como exemplo as doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da escola nova (cf. Tardif, 2003, p.37).

científica e esquece da cultura da humanidade. E aí se perde a dimensão da subjetividade da relação. Então, meu paradigma é esse. Agora, eu aprendi isso na relação com as pessoas. Graças a Deus eu tive bons “professores”, no sentido de pessoas que passaram na minha vida e que me ensinaram.

Ela ainda levantou uma questão de suma importância, referente à subjetividade dos próprios tutores. Tardif (2003) considera que o professor é um sujeito que possui conhecimentos e um saber - fazer provenientes de sua própria atividade, a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Para nós, o professor, ao exercer a tutoria, não perde essa subjetividade, uma vez que assume a sua prática, também, a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Logo, nos respaldamos em Tardif (2003) para afirmar que a prática dos tutores não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Em educação a distância, especificamente no curso sob nossa investigação, de um modo geral, a atuação dos tutores é bem fragmentada, no sentido de que desenvolvem etapas de trabalho que foram concebidas por outros docentes. Ou seja, os professores tutores poderiam correr o risco de serem comparados a técnicos e executores, destinados à tarefa de trabalhar/esclarecer conteúdos, concebidos didaticamente, sob a forma de “aulas”, por outros professores. Estamos nos referindo aos professores conteudistas, encarregados pela produção do material didático, que se constitui no recurso mediador da aprendizagem dos alunos, segundo o próprio CEDERJ.

A esse respeito, uma das tutoras assim se manifesta:

É complicado trabalharmos sobre um conteúdo, cujo enfoque ou tratamento foi dado por outros. É como se nós não fizéssemos parte de uma parte do processo.

Observamos, também, que a maioria dos depoimentos dos tutores aponta no sentido da concepção dos saberes docentes como aqueles voltados às questões pedagógicas do ensino, ou seja, elaboração/correção de provas, saber organizar o estudo dos alunos, ter uma boa relação com os discentes, possuir competências de comunicação, saber motivar, dentre outras.

O corpo docente não é responsável, de acordo com alguns estudiosos (Pimenta et al, 2002; Masetto, 2003; Libâneo, 1998, dentre outros), nem pela definição nem pela seleção dos saberes que a universidade transmite. Incluem-se aí os saberes disciplinares e curriculares,

como produtos de uma tradição cultural que já se encontram consideravelmente determinados, em sua forma e conteúdo. Não se pode, porém, considerá-los numa posição de exterioridade em relação à prática docente, pois o saber docente estaria relacionado, por exemplo, com os procedimentos pedagógicos de “tratamento” desses conteúdos, o mesmo ocorrendo em relação à prática dos tutores em EAD.

Dessa forma, aplica-se aos tutores o que Tardif (2003) menciona em relação à impossibilidade de os professores controlarem os saberes disciplinares, curriculares e os da própria formação profissional. E, nessa situação, o tutor tenta produzir saberes que lhes permitam o domínio de sua prática. De fato, quando interrogamos os tutores sobre os seus saberes e sobre a sua relação com esses saberes, eles apontam, a partir das categorias presentes em seu próprio discurso, saberes que denominam de práticos ou experienciais, além dos disciplinares, já mencionados anteriormente.

Senão, vejamos:

Os saberes de minha experiência como professor contam muito. São eles que garantem minha prática.

A minha vivência é fundamental no desempenho da tutoria. Os alunos gostam quando eu enriqueço a prática com meus exemplos de vida e de profissão.

Acho que as experiências de vida sempre fazem a diferença. O que aprendi na minha graduação, na Universidade, fora das salas de aulas, me enriqueceu tanto que complementou minha formação.

Lemos em Nóvoa (1995, p. 25), também, que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa [sic] e dar um estatuto ao saber da experiência.

Pimenta (2002, p.20), por sua vez, considera os saberes da experiência como *aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.*

Precisamos estar atentos, também, para o fato de que nesse curso, o PAIEF, que se constitui como foco de nossa pesquisa, os alunos (professores) já têm saberes sobre o que é ser professor, derivados de sua própria ação docente. Além disso, eles trazem também os saberes de sua experiência de alunos, dos diferentes professores que tiveram, em toda sua vida escolar. Diante dessas circunstâncias, não podemos desconsiderar a realidade dos alunos com os quais esses profissionais trabalham como bem exemplifica uma entrevistada, apontando o discurso de algumas alunas do curso:

Na opinião de nossas alunas, ser professor é saber ensinar. E ensinar o que é importante para a vida. Não adianta o professor perder tempo com o que não interessa ao aluno, dizem elas.

Ser professor hoje é ajudar o aluno a pensar: no que ele quer da vida, como ser alguém, como encarar as dificuldades, onde buscar as informações de que ele precisa...

Nossa pesquisa indica que, para os tutores, de um modo geral, os saberes adquiridos por meio da experiência profissional, como docentes, em sala de aula, constituem-se como fundamento para sua prática tutorial. No entanto, quando indagados se um profissional com grande domínio e conhecimento na sua área de atuação pode exercer a função de tutor, nossos interlocutores tiveram opiniões diversificadas, assim se posicionando:

Eu tenho que admitir que pode. Desde que ele conheça e domine bem aqueles conteúdos dos módulos e saiba como tirar as dúvidas dos alunos, ele será um bom tutor, mesmo que não tenha a formação de professor (embora o CEDERJ exija que os tutores sejam professores).

Houve também alguns que demonstraram não possuir uma opinião formada sobre esse assunto, explicitando:

Sabe que eu ainda não havia pensado sobre isso? Acho que pode. Por exemplo: um sociólogo trabalharia bem o módulo de Fundamentos, assim como um psicólogo. Esses profissionais só teriam que falar a linguagem dos alunos (professores).

Segue-se outra colocação, também ilustrativa:

Poder, pode. Mas é claro que a formação docente ajuda muito. É uma questão de postura!

Observamos que a interlocutora aí mostra-se, de certa forma, contrária à atuação de profissionais com formação diversa da de professor, exercendo funções docentes.

Outra interlocutora foi categórica ao valorizar os saberes pedagógicos, em detrimento dos disciplinares, assim se posicionando:

Olha, pelo o que eu venho percebendo, eu creio que esses saberes pedagógicos são muito importantes. Eu não posso afirmar que uma pessoa que não seja professor, não dê conta de atender às demandas desse ensino a distância, mas eu penso, pelo o que tenho vivido até aqui, que estes saberes são fundamentais.

Porém, observamos que o entendimento dessa mesma interlocutora sobre saberes pedagógicos restringe-se a procedimentos:

Você vê a aprendizagem do aluno, por exemplo, na correção das provas, das avaliações. Muitas vezes o aluno coloca uma resposta enorme, mas não responde a questão, a gente percebe isso, principalmente no aluno de segundo período, da disciplina de didática. As primeiras avaliações foram bem fracas, porque os alunos não entendiam o que estava sendo perguntado, então às vezes até respondiam de uma forma assim, redigia bem, mas não respondia ao que foi perguntado, então é fundamental você ter esse entendimento.

Segundo Libâneo⁷⁷ (apud Pimenta et al.2002), os profissionais que não se apropriaram dos estudos sistemáticos realizados pela Pedagogia, que constrói a teoria pedagógica, superando a idéia simplista e reducionista que a identifica com o modo de ensinar e o uso de técnicas de ensino, concebem o pedagógico essencialmente vinculado ao metodológico, aos procedimentos.

Prosseguindo, uma das tutoras nos apresentou a seguinte idéia quanto a atuação de outros profissionais, na tutoria de curso de pedagogia a distância:

Eu acho que pode. Só que aí ele vai ter que trazer essa prática pedagógica de algum lugar, talvez até mesmo do seu curso de graduação que pode não ter sido uma licenciatura, mas, se feito numa boa universidade, durante o mesmo o sujeito realizou tanto seminário, deu tanta aula para os próprios colegas que às vezes ganhou uma bagagem, de outra forma.

⁷⁷ LIBÂNEO, José C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. In: ENDIPE, 9., 1998, Águas de Lindóia. Anais II, v.1/1, Águas de Lindóia, 1998.

Como podemos perceber, esta tutora nos chama a atenção para a importância da prática, ressaltando os saberes pedagógicos que foram adquiridos, digamos, assistematicamente, pelo sujeito, a partir de sua vivência como aluno, durante sua formação profissional, mas que, segundo a interlocutora, o capacitaria para o exercício da tutoria.

E quando lhe indagamos sobre a importância da experiência como docente para a prática tutorial, ela nos responde:

Eu acho que pode contribuir, mas ser fundamental, eu acho que não, pois quando eu comecei aqui, no PAIEF, eu acho que eu nunca tinha sido professora efetivamente; já tinha dado aula em escola, para criança e para aluno em pré-vestibular também.

Percebemos nesta fala, implicitamente, a expectativa de apreensão dos saberes pedagógicos, mais uma vez encarados pelo tutor como aqueles que uma vez mobilizados, ajudarão a responder aos “como” de sua prática tutorial. São os procedimentos sobrepondo-se às ações pedagógicas como um todo.

Mais outro entrevistado faz a seguinte ressalva:

Não sei se a formação pedagógica seria uma coisa indispensável. Porque por exemplo, para eu dar aula na escola pública de ensino médio, tenho que ter licenciatura, mas para dar aula numa universidade eu não preciso, pois o mestrado garante esse direito. E mestrado não dá formação pedagógica.

Diante dessa questão, somos de opinião de que o curso de mestrado pode não estimular a prática, não aplicá-la, não exigí-la, mas, sem dúvida, estuda sua importância.

Ao insistirmos com esse entrevistado sobre a mobilização, por parte dos tutores do PAIEF, dos saberes pedagógicos para o exercício da tutoria, ele nos apresentou a colocação que se segue, que, a nosso ver, reforça a importância de uma formação ou até mesmo de uma capacitação específica para o tutor:

Da forma como o curso está estruturado, não há necessidade desses saberes, mas eu acho que deveria estar estruturado de outra forma, onde o saber da prática docente ou eventualmente uma capacitação específica para a EAD poderia ser pensada. Porque os projetos são colocados em andamento antes de ter um mínimo de discussão, como são as políticas, não que a gente não deve refletir durante o percurso, é clero, a gente não vai ter uma proposta acabada, só não se pode ter uma proposta pouco refletida, tanto em termos didáticos, quanto em termos de logística.

Como podemos verificar, as opiniões são bastante divergentes quanto aos saberes que fundamentam a prática pedagógica, para exercício da tutoria, o que reflete, até certo ponto, o cenário da docência no ensino superior brasileiro, conforme já abordado em capítulo anterior.

Percebemos, também, nesses depoimentos, que os sujeitos referem-se aos saberes pedagógicos como um conhecimento à parte e, portanto, descontextualizado da ação docente, que se adquire em qualquer momento, em situações diversas, desvinculados dos saberes profissionais (cf. capítulo I ,seção 3 deste trabalho).

Isso nos remete à preocupação com a (des)qualificação dos tutores, pois se consideramos que a prática tutorial mobiliza o saber pedagógico e se concebemos esse saber, como um saber construído pelo professor no exercício da docência (Azzi, 2002) ou, ainda, como parte dos saberes profissionais, a atividade do tutor demanda uma especial capacidade na condução do processo educacional, o que requer uma formação complexa.

Ao participarmos de uma sessão de tutoria em um dos Pólos Regionais, observamos que o tutor, ao se defrontar por vezes com problemas de natureza complexa, lança mão dos conhecimentos que possui e, de maneira criativa e original, elabora sua própria forma de intervenção naquela situação.

Concordamos, pois, com Azzi (2002), quando afirma que esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói, uma vez que essa construção requer investigação e sistematização, desenvolvidas metodicamente.

Salientamos a seguir, a percepção de outros interlocutores em relação aos saberes provenientes de outras capacitações, aqui nomeadas como treinamentos específicos. Por exemplo, uma das interlocutoras nos informou que há capacitação de conteúdo, porém, quem se encarrega da mesma é ela própria, ao lado da coordenadora da disciplina. Nesse sentido, critica a falta de preparação que ela mesma possui para capacitar outras pessoas, no caso, outros tutores.

Com significados semelhantes, apresentamos extratos de outras entrevistas:

A capacitação não é em EAD. É de conteúdo, embora eu pense que é muito rápida (...). A gente precisa pensar numa outra forma de realizar esta capacitação.

Sinto muita falta de uma capacitação em EAD, pois a tutoria faz parte desse contexto. O que tivemos foi muito pouco, no início.

*Eu creio que é muito importante uma base teórica em EAD (...). São saberes que com certeza eu estou tendo que estudar para poder acompanhar (...)
Uma capacitação faz falta.*

Os treinamentos para a tutoria não dão sustentação para a prática, de jeito nenhum. A capacitação se resume muitas vezes em dar um texto de sugestão para leitura para a gente complementar a aula e não uma capacitação de como ser tutor. Nada sobre EAD também.

A 1ª vez houve um treinamento legal, com discussão de conteúdo e o que é ser tutor. Depois, como já tinham tutores mais antigos, isso foi sendo deixado de lado.

Uma determinada entrevistada, ao ser questionada quanto à importância dos saberes específicos referentes à EAD para sua atividade tutorial, ressalta que:

Não tem feito falta, na medida em que eu encaro a tutoria como uma docência como outra. Porque a gente pode exercer a docência em espaços formais ou não, e esse parece que não é um espaço formal, como se está instituído, dentro de uma Universidade, salas, cadeiras e alunos enfileirados. Mas esse aluno existe. Então eu exerço, e tenho a docência como uma coisa natural. Não fico pensando que é a Distância. Agora, é claro que eu tenho e sinto a necessidade, hoje, de ler o que os especialistas, o que os estudiosos estão falando da Educação a Distância, porque na verdade, se a gente for pensar que a educação que está aí, formal, presencial, já não está mais garantindo muita coisa, por que ficar desinstituindo, e não legitimar a Educação a Distância?

Como o nosso objetivo é investigar se os saberes que fundamentam a prática tutorial, se constituem como saberes docentes, noções tão vastas quanto as de Pedagogia e Didática, entre outras, só têm sentido se fizermos o esforço de situá-las e de relacioná-las com as situações concretas do trabalho do tutor.

Portanto, se quisermos compreender a natureza do trabalho dos tutores, é necessário ultrapassar os pontos de vista normativos e ir além. Com efeito, como qualquer outra ocupação, a tutoria merece ser descrita e interpretada em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação tutorial.

Logo, a fim de averiguarmos se a pedagogia é uma categoria que dá sustentação ao trabalho do tutor, precisamos melhor situá-la, em relação à prática profissional vivida pelo tutor. Essa prática pressupõe constante interação entre tutor e aluno.

Tardif (2003, p.117) propõe uma definição de pedagogia, a partir de sua pesquisa referente ao trabalho dos professores, que julgamos apropriado mencionar:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

O autor depreende daí que aquilo que se costuma chamar de “pedagogia”, na perspectiva da análise do trabalho docente, consiste na tecnologia utilizada pelos professores. O termo “tecnologia” aparece aqui mal empregado, pois, atualmente ele é um termo amplo que, aplicado à educação, se refere a instrumentos e meios de comunicação altamente sofisticados, que implicam utilização de recursos materiais de alta complexidade.

Os argumentos apresentados por Tardif (2003) pelos quais qualquer processo de trabalho supõe a presença de uma tecnologia, através da qual o objeto ou a situação são modificados ou abordados, reforçam a sua idéia de que não existe trabalho sem técnica e, portanto, *a tecnicidade é inerente ao trabalho* (p.117). Assim, para o autor, a pedagogia também corresponde à dimensão instrumental do ensino, sempre presente na prática, concretizada pelas interações entre professores e alunos. Logo, percebemos que a tecnologia à qual se refere Tardif tem a ver mais com o que chamamos de metodologia.

No entanto, trazemos para se contrapor a essa definição de Tardif o significado de Pedagogia apresentado por Libâneo⁷⁸ (apud Pimenta, 2002, p.65), que lhe dá um sentido mais amplo e complexo:

A pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (onde quer que ela se realize).

Dessa forma, a Pedagogia, vista como uma ciência que estuda sobre a atividade transformadora da realidade educativa, se renova na relação teoria –prática (práxis). Portanto, não se restringe, à didática nos espaços de ensino-aprendizagem, mas está presente nas ações

⁷⁸ LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? São Paulo: Cortez, 1998.

educativas da sociedade em geral. Desse modo, possibilita aos profissionais, cuja atividade é permeada de ações pedagógicas, que se apropriem criticamente da cultura pedagógica a fim de compreender situações concretas nas quais realizam seu trabalho (Pimenta e Anastasiou, 2002).

É dessa forma que entendemos a contribuição da pedagogia na ação dos tutores. Ou seja, no sentido de permitir-lhes imprimir, também, a orientação sociopolítica, no trabalho que realizam. Contudo, notamos que os saberes pedagógicos a que se referem os tutores estão mais voltados às atividades de ensino, à didática propriamente dita ⁷⁹.

Entendemos, ainda, ao lado de Freire (1996, p.26), *que rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor (...) do conteúdo.*

Salientamos, também, Edgar Morin (1998, p.21), ao evocar Adorno e Habermas: *o pensamento de Adorno e de Habermas recorda-nos incessantemente que a enorme massa do saber quantificável e tecnicamente utilizável não passa de veneno se for privado da força libertadora da reflexão.*

Constatamos, nessa perspectiva, que uma de nossas interlocutoras apresenta um discurso menos tecnicista em relação à ação tutorial, frisando que:

Quando a gente fala que o professor tem que estar voltado e sempre atento ao contexto da realidade do aluno, então ele não pode se limitar somente aos métodos de ensino, aos procedimentos e técnicas do ensino. Você tem que ter um embasamento maior, que ultrapassa, certamente, a disciplina com a qual você trabalha.

Ora, a que saberes esse sujeito está se referindo se não forem aqueles provenientes da prática docente, notadamente trabalhados, questionados e refletidos na sua formação profissional para o magistério?

Outro fator a ser considerado é o de que, se todo curso, presencial ou a distância, visa a aprendizagem de seus alunos, a pedagogia, enquanto teoria do ensino e da aprendizagem, também não pode deixar de considerar as condições e as limitações inerentes à interação humana.

⁷⁹ Lembramos que, segundo Pimenta (2002), a didática é uma das áreas da Pedagogia, que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino.

Assim, o modelo de educação a distância, proposto pelo CEDERJ e pela UNIRIO, para o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que ele proporciona, representada, principalmente, pela interação entre tutores e alunos.

Uma das tutoras, por exemplo, afirma que é possível estabelecer relações afetivas, ainda que não haja o contato presencial, pois, a tecnologia hoje faz parte do nosso cotidiano:

Precisamos incorporar as novas formas de relação que a tecnologia nos apresenta. De grandes conferências, em tempo real/virtual a estudos até namoro e, casamentos pela internet estão acontecendo. Os jovens marcam encontros, baladas, tudo pelo MSN. Essas interações não estão destituídas de sentimentos, afetividade.

Nas sessões presenciais de tutoria, portanto, as interações com os alunos não representam um aspecto secundário do trabalho dos tutores; ao contrário, elas constituem o centro desse trabalho e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, por conseguinte, da pedagogia, no contexto daquele curso.

Nessa direção, uma outra tutora a distância evoca um interessante depoimento a respeito de sua relação com os alunos:

Você pode não estar com o aluno presencialmente, mas ele existe, ele é presente na sua vida, ele é o seu aluno. Eu gosto quando o aluno me requisita na plataforma, eu gosto quando o aluno me manda e-mail, me liga. Eu gosto porque ele é real pra mim, ele existe.

Tardif (2003), em seus estudos, aborda três concepções da *prática educativa*, entre elas, aquela que a identifica a uma *interação*. Segundo o autor, essa concepção é atualmente defendida por várias teorias⁸⁰, dentre as quais se destacam as da comunicação.

Se tomarmos Habermas⁸¹ (apud. Nogueira, 2003) como referência, vamos ver que o agir pedagógico diz respeito a quatro tipos diferentes: o instrumental, o normativo, o dramático e o comunicacional.

⁸⁰ Tardif (2003, p.165) cita, dentre essas teorias, o simbolismo interacionista, a etnometodologia e a teoria da racionalidade.

⁸¹ HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987

Segundo a autora, o agir pedagógico instrumental é imposto de um sujeito a outro, utilizando-se da linguagem como meio de transmitir a informação, enquanto o agir normativo é regido por normas e valores, cuja análise torna explícita a imagem que uma sociedade faz do homem e do seu desenvolvimento. O agir dramático baseia-se em escolhas metodológicas e didáticas que darão uma consistência e uma coerência aos objetivos (agir instrumental) e aos valores (agir normativo). Por fim, o agir comunicativo intervéem quando se está aberto a outras experiências pedagógicas, além daquelas rotineiras, como as que se desenvolvem no PAIEF.

Nogueira (ibid., p.161) ressalta que, segundo este tipo de agir:

o indivíduo só pode julgar sua experiência pela comparação com outras, em um contexto de comunicação intersubjetiva. Essas interações não reclamam a dominação de qualquer das pessoas envolvidas, contrariamente ao que se passa no agir instrumental. Os outros constituem uma forma de mediação entre os saberes existentes e os saberes construídos pelo sujeito.

A propósito do caráter interativo da educação, afirma Tardif (2003, p.165): a *discussão com o outro não é somente um meio educativo; é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria formação ocorre (...).*

Hoje, a noção de *interação* evoluiu muito, passando da ênfase às interações lingüísticas a um leque muito mais amplo de atividades, sendo definida, esquematicamente, por Tardif (2003, p.166), como *toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros.*

Portanto, para o autor, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas sim para um confronto com o outro. Como esse confronto com o outro não é rígido, na opinião do próprio autor ele pode adaptar-se a diversos modos, de acordo com as suas finalidades. Entendemos daí que os meios tecnológicos, hoje, buscam, também, propiciar interações entre os indivíduos.

Nesse sentido, o tutor em educação a distância pode (e deve) estar sempre à procura de formas, meios, métodos, jeitos, acordos, numa perspectiva de desencadear um processo de troca de “vivências” entre os alunos, visando estabelecer relações que contribuam para o seu processo de formação, mediado por uma grande variedade de interações. Assim, o importante é o “sentir interagir-se a distância”.

A esse respeito, afirmam alguns dos tutores com os quais dialogamos:

É fundamental estar atento às demandas dos alunos, devendo agir de maneira a solucionar as questões tanto teóricas quanto as situações do seu dia-a-dia.

Eu acho que o tutor deve procurar identificar aqueles alunos que não estão interagindo e tentar resgatar esta relação interativa que é muito importante para o curso.

Além dos momentos de interação o tutor precisa preocupar-se em mostrar que está presente, mesmo que estando distante, transmitindo segurança e tranquilidade aos alunos para que os mesmos não se sintam sozinhos ou abandonados .

Baseando-nos, ainda, em Tardif (2003), chegamos a algumas premissas fundamentais até aqui.

Em primeiro lugar, os tutores possuem saberes específicos que estão ligados ao seu trabalho. Isso significa que os saberes dos tutores se baseiam, em boa parte, em sua experiência específica na tutoria e em suas próprias competências e habilidades individuais.

A esse respeito, por exemplo, uma das entrevistadas colocou:

Aprendi a ser tutora na prática, fazendo. Minha experiência como docente foi muito importante, pois não há teoria que nos ensine como lidar com o aluno. Imagine com o aluno, que já exerce o magistério, portanto já é professor e está distante...

Entretanto, Tardif aponta que, por definição, a experiência e as habilidades individuais, por estarem ligadas a uma certa subjetividade, precisam ser traduzidas por meio de um discurso público para serem úteis a outros. Nesse caso, entendemos que o processo de ensinar e aprender, mediado pela ação tutorial, se estabelece por meio de uma relação intersubjetiva, ou seja, pela interação entre saberes, habilidades e competências dos tutores e dos próprios alunos.

Em segundo lugar, a prática dos tutores, ou seja, o trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios.

Nessa perspectiva, um depoimento apresentado nos mostra isso:

A experiência de ser tutor é bastante significativa e enriquecedora profissionalmente, pois além de ser um desafio por exercer um papel não totalmente definido pela sociedade é preciso vencer diversos paradigmas sedimentados ao longo da carreira docente, adquiridos com a prática em sala de aula presencial.

O trabalho de orientação e acompanhamento constantes que envolvem os saberes pedagógicos, por parte dos tutores, além de sua complexidade, enfrenta também alguns obstáculos destacados pelos interlocutores da pesquisa, que merecem citação.

Um tutor entrevistado observa no que tange à relação pedagógica na EAD:

Ela não é feita apenas pelo tutor, mas por todo o sistema e, principalmente, pelo material. É uma verdadeira rede, onde tudo e todos precisam estar sintonizados, caso contrário, gera uma total desintegração.

E continua seu depoimento afirmando que:

No PAIEF, o desafio consiste em conscientizar o aluno que ele é o responsável por sua aprendizagem. A tutoria contribui no sentido de levar o aluno a adquirir uma metodologia autônoma de estudo. Porém, essa conscientização deveria ser feita, de maneira mais incisiva, pelo próprio CEDERJ, através de material impresso de divulgação do curso ou por ocasião da aula inaugural.

Outra interlocutora aborda a questão da falta de condições para o seu aprofundamento no estudo do material, o que, para nós, pode representar um obstáculo ao trabalho dos tutores:

Teríamos que ter um apoio até da bibliografia, a partir da qual os módulos são feitos e, no caso, não temos muito esse conhecimento...Uma preparação da gente como tutor, não tem.

Como se vê, o papel do tutor, ou do orientador, na EAD, como denomina Oliveira (2003), passa, segundo a autora, por um movimento de (re)significação, especialmente no que se refere ao acompanhamento do percurso de elaboração do saber pelo sujeito aprendiz autônomo.

Há alunos, por exemplo, que, não se detendo somente no estudo dos componentes do módulo, se bem orientados, poderão evidenciar crescimento relevante, na medida em que são estimulados a desenvolver sua curiosidade, sua capacidade de reflexão e sua criatividade.

Partindo, porém, do princípio de que o trabalho do tutor, no PAIEF, gira em torno das dúvidas do aluno em relação às aulas estudadas no material didático, conforme nos foi dito por quase todos os tutores contatados, observamos que esse profissional assume o papel de um orientador da aprendizagem, na maioria das vezes.

Entendemos que “tirar dúvidas” significa (re)orientar o processo de aprendizagem do aluno. Isso denota a necessidade de o tutor deter um pluralismo de saberes que estão ligados à diversidade dos tipos de ação próprios do professor.

Assim, ele se baseia não só em juízos práticos (decorrentes de práticas disciplinares, pedagógicas e normativas) para estruturar e orientar a sua atividade profissional, como também em sua “experiência vivida”, conforme se observa no depoimento que se segue:

Ao assumir a função de tutor no PAIEF, passei a me colocar à disposição do aluno para auxiliá-lo na construção do seu próprio caminho.

Neste exemplo, evidencia-se o compromisso do tutor com as finalidades da educação a distância, uma vez que se coloca como auxiliar e admite a construção do próprio caminho pelo aluno, quer dizer, conduz o aluno a uma posição de autonomia que o levará a refletir, a repensar além dos conteúdos dos módulos.

Logo, os saberes mobilizados pelos tutores podem ser caracterizados pela utilização de raciocínios, de conhecimentos e de procedimentos variados, decorrentes dos tipos de ação nos quais os sujeitos estão empenhados, juntamente com os alunos e com seus pares, independentemente das limitações que aqueles emprestem a suas ações.

Em terceiro lugar, os saberes dos tutores, assim como os dos professores em geral, não são mensuráveis entre si. Argumenta Tardiff (2003, p.179), a esse respeito: *agir conforme as normas, agir conforme os fatos, agir conforme os afetos, agir conforme os papéis, saber argumentar, etc., são tipos de ação que exigem dos professores competências que não são idênticas e mensuráveis.*

Portanto, estamos de acordo com o autor (ibid., p.180), quando assinala que *os vários saberes mobilizados na prática educativa e, portanto, também na prática tutorial, não*

possuem unidade epistemológica, no sentido de que não se pode, por exemplo, derivar uma norma de um fato, passar do prescritivo ao descritivo (...).

Em se tratando da tutoria do PAIEF, percebemos uma certa unidade epistemológica na prática dos tutores, posto que todos trabalham o mesmo material elaborado para o curso, sem terem tido uma formação específica para a diversificação de sua prática. Entretanto, acreditamos que essa prática se compõe de especificidades, que derivam da cultura profissional de cada tutor.

No depoimento que se segue, a tutora enfatiza, por exemplo, a questão do “capital cultural” herdado da família, como importante contribuição para sua prática.

Eu acho que o “capital cultural” herdado da minha família ajuda muito. A coisa assim da minha mãe, que é professora universitária, em sala de aula, desde que eu tenho dois anos de idade. Isso me traz uma bagagem que contribui muito, com certeza, para o meu desempenho como tutora.

Tomamos emprestado, ainda, de Tardif (2003), os três fundamentos que sustentam a cultura profissional, a fim de analisarmos as condições da prática tutorial e, conseqüentemente, os saberes dos tutores.

O autor destaca, inicialmente, a *capacidade de discernimento*, como base de sustentação da cultura profissional do professor, o que também se aplica aos tutores de um curso a distância. Isso se justifica pela necessidade de o tutor ser capaz de compreender todas as sutilezas das interações com os alunos; estabelecer diferenças entre uma norma, uma opinião, um fato, um papel social, etc.

O aluno distante, que vai ao Pólo de acordo com suas necessidades ou somente para prestar avaliações, carece de atenções e afeto que requerem do tutor discernimento para interpretar seus “apelos” e suas reais necessidades. No depoimento abaixo, a questão é ilustrada:

Por isso quando envio e-mail para os meus alunos eu escrevo: Bom dia, boa tarde, boa noite! Como vai? Abraços afetuosos. Eu tento manter uma relação com eles como uma relação pessoal, nos coloca uma das tutoras a distância, entrevistadas.

Outra interlocutora aborda uma questão muito interessante, com este mesmo sentido:

Precisamos estar atentos porque o aluno a distância também gosta de se fazer de vítima. Tento passar que ele não é um coitadinho, por ser alguém que estuda sem a presença diária do professor. Muito pelo contrário; ele é um aluno com capacidades para superar essa presença física constante do professor.

Insistentemente, vários tutores abordaram a dificuldade que os alunos apresentam de entenderem a metodologia de um curso a distância, pois:

Os alunos reclamam que eles têm que ler o material sozinhos e isso é muito difícil!

Os alunos-professores clamam por autonomia, mas quando a tem não sabem o que fazer com ela!

Segue-se o questionamento de uma aluna a uma tutora, que bem traduz sua preocupação quanto ao curso que fará, através de EAD:

Não me ensinaram ao longo de minha vida estudantil a dar conta de minha própria aprendizagem; será que agora, depois de tantos anos de vida, serei capaz de me adaptar a essa situação?

O segundo fundamento destacado por Tardif (2003) apóia-se na própria *prática da profissão*, concebida como processo de aprendizagem profissional.

Convém lembrar que o Curso PAIEF ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais, no nosso entendimento, exercem sobre os tutores diversos condicionamentos, que não se referem nem a problemas teóricos nem técnicos. Trata-se de condicionamentos ligados a situações concretas, as quais em EAD, de modo geral, não são definidas de uma vez por todas. Muitas vezes a educação a distância se desenvolve friamente, não se cuidando dos aspectos interativos, bastando o aluno apanhar o material de estudo e só retornar no momento da avaliação. Esta atitude é própria dos alunos “cansados” e “desinteressados”, que estão somente em busca de “um papel” que lhe permitirá, talvez, uma ascensão ou promoção profissional. Questões como essas exigem, sem dúvida, habilidades pessoais do tutor, que fogem de qualquer espécie de manual.

Como se pode perceber, são situações que extrapolam muitas vezes a própria formação do sujeito, mas que, segundo Tardif (2003), permitem que o professor desenvolva

certos *habitus*⁸² que lhe darão condições de enfrentar os condicionamentos da profissão. Para nós, o mesmo ocorre na tutoria do PAIEF, ou seja, os tutores expressam seus *habitus*, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Observemos esta colocação, feita por um tutor:

Minha intenção é que os alunos articulem os conceitos apresentados no material didático à sua prática cotidiana, enquanto professores de 1ª a 4ª série. Essa é também a expectativa dos alunos. Porém, isso não é tão simples assim.

E quando indagado a esse mesmo sujeito se a sua falta de vivência nesse nível de ensino (1ª a 4ª série) dificulta o seu trabalho como tutor, o mesmo assim se posiciona:

Não é que dificulta. Acredito que acrescentaria. Seria um saber (da prática) que eu não possuo, mas que, sem dúvida enriqueceria, pois se somaria aos meus outros saberes.

Como último fundamento da cultura profissional, Tardif (2003) destaca a ética profissional do ofício de professor.

É o próprio autor com quem estamos dialogando, que afirma: *Na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação.* E indaga: *Será que esse objetivo ainda pode ser realizado hoje, nos limites de nossa educação e de nossa cultura?* Tardif (2003, p.182).

Aqui aparece a importância da ética profissional do professor que, apesar das limitações citadas por Tardif, pretende atingir o objetivo último da educação, atuando com responsabilidade, coerência e precisão ética.

Retomando as premissas com base em Tardif, destacamos, em quarto lugar, que a prática se constitui, para os tutores, no verdadeiro processo de aprendizagem, por meio do qual eles retraduzem seus saberes da formação inicial, adaptando-os à função que estão exercendo no momento.

⁸² *Habitus* aqui entendido como certas disposições adquiridas na e pela prática real (cf. BOURDIEU, P. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2001).

A esse propósito, um interlocutor aponta o seguinte:

Os saberes que eu mais mobilizo, realmente, são os saberes específicos da disciplina, que provêm do meu curso de ensino fundamental e médio e não apenas da licenciatura. Isto porque, trabalho com os alunos os conteúdos de 1ª a 4ª série logo, eu preciso ter competências, habilidades e saberes para esclarecer esses conteúdos (específicos) e não outros, que não serão aplicados pelos alunos.

Outra interlocutora, porém, nos traz uma colocação que merece ser citada. Menciona ela:

Atuando no ensino superior aprendi a movimentar os saberes, que são os nossos instrumentos, basta que você seja reflexivo e investigativo.

Verifica-se sua menor preocupação com os conteúdos do nível de ensino com o qual está lidando, mas uma atenção maior, com o crescimento que os alunos poderão ter através desses conteúdos.

Por outro lado, no diálogo com outros tutores, notamos, ainda, que eles entendem que a teoria fornece pistas de leitura, mas admitem que aquilo que os alunos retêm está ligado a sua experiência. Isso é claramente percebido, quando um deles afirma:

Os alunos só compreendem a teoria quando conseguem associá-la a sua prática. Do contrário, querem que demos conta da aplicabilidade daquilo que leram e não entenderam.

A partir dessa colocação, bem como de outras anteriores, percebemos que os tutores mobilizam saberes pedagógicos a partir dos problemas vividos na prática, entendendo, pois, ao lado de Pimenta (2002), a interdependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior.

Entendemos, ainda, que a reflexão sobre as práticas docentes vivenciadas deva ser efetuada conjuntamente, por tutores e alunos, como ponto de partida para a construção do saber - fazer docente.

Finalmente, verificamos que a tutoria passa, sem dúvida, pelos saberes docentes, embora a resposta da maioria dos tutores a nossa pergunta sobre a distinção entre “ser tutor” e “ser professor”, enfoque a questão da autonomia docente:

Acho que basicamente a diferença está na autonomia, pois na tutoria você não tem autonomia para algumas coisas. Autonomia de conteúdo; autonomia de prova. Você tem coordenador: alguém que pensa por você e você tem que seguir uma diretriz, enquanto o professor tem autonomia.

Provavelmente, a questão da falta de autonomia do tutor pode ser reflexo de ações “descentralizadas” ou “fragmentadas” que normalmente ocorrem nos cursos através de educação a distância, onde equipes diversas assumem a responsabilidade de partes isoladas do processo, perdendo-se de vista a sua dimensão de totalidade.

Nesse sentido, o PAIEF não é uma exceção. Possui a equipe de professores conteudistas e a equipe de professores coordenadores de disciplinas (doutores) que têm como atribuições selecionar conteúdos, decidir caminhos metodológicos, elaborar material didático e coordenar, junto com os tutores, as disciplinas do curso.

Merecem, ainda, destaque nesta exposição outros depoimentos que nos apontam distinções entre atividades do professor presencial e do tutor do PAIEF.

Das atividades normalmente desenvolvidas por um professor na educação presencial, uma parte deixa de existir no PAIEF. Por exemplo, a exposição da matéria no quadro de giz. Também outras atividades docentes se modificam, pois a interação com os alunos não se limita mais ao contato pessoal.

O tutor no PAIEF não dá aulas; ele orienta a aprendizagem dos alunos, ajuda no esclarecimento de suas dúvidas, identifica dificuldades, sugere novas leituras ou atividades, propõe grupos de estudos capazes de em conjunto, aprender colaborativamente.

Mal ou bem, a gente enquanto tutor é um tipo de professor, porque a gente se relaciona com o aluno, a distância. Mas eles ligam, tiram dúvidas, a gente explica a matéria, o conteúdo do livro, dá sugestões de como eles podem se aprofundar naquele conteúdo, de repente difícil. E tem a questão da formulação de provas, correção de provas, como lidar com a avaliação, tudo isso é uma prática relacionada à prática do professor.

Ouçõ de alunas: “se o tutor, nas sessões de tutoria, desse aula esse curso seria maravilhoso. No entanto, vir para a tutoria tirar dúvida sobre o que eu não entendi, fica difícil”.

Surge, pois, nesse caso, um sério questionamento sobre se a profundidade com que os conteúdos são tratados no material didático não estaria além da realidade e do campo epistemológico dos alunos, afastados dos estudos há muito tempo, o que poderia gerar, a

nosso ver, frustrações quanto à exposição dos conteúdos, pelos tutores da disciplina, quase como uma aula. Por prudência, esclarecemos que esta pesquisa não envolveu a análise do referido material, por entendermos que essa é uma outra questão, a ser objeto de estudos futuros. Portanto, não pretendemos aqui fazer afirmações categóricas a respeito, mas apenas levantar certas pistas de análise, contribuindo, substancialmente, para a construção do conhecimento sobre esse tema.

3.3 Apreciando os dados produzidos por meio de observações

Além dos dados produzidos pelo questionário e dos depoimentos colhidos através das entrevistas, durante a pesquisa tivemos a oportunidade de participar de algumas reuniões e capacitações que geraram um diário de campo rico em informações e reflexões significativas para a compreensão do nosso objeto de estudo. Assim, restituímos as principais observações realizadas, ressaltando aspectos significativos para análise.

3.3.1 Reuniões entre Coordenação de Tutoria do PAIEF e Tutores a Distância

A primeira reunião a que assistimos ocorreu no dia 24 de setembro de 2004, na UNIRIO, com a presença da coordenadora de tutoria e de vinte e seis tutores a distância. Tinha como pauta a questão das turmas virtuais e o relato de uma reunião ocorrida no CEDERJ.

A coordenadora deu início aos trabalhos, ressaltando a importância de se agilizar e estimular o uso da plataforma, por parte dos alunos, e propondo o acompanhamento de uma turma virtual piloto. Questionou se os alunos fazem pouco uso da plataforma por uma questão de cultura ou por dificuldade de acesso, solicitando, ainda, que se procedesse a um levantamento dos Pólos, cujos estudantes têm acesso ao computador. Essas colocações geraram uma discussão sobre a “cultura do e-mail” (correio eletrônico). Foi solicitado, então, aos tutores a distância que entrassem em contato com os tutores presenciais para levantar o universo de alunos que possuem endereço eletrônico. Aproveitando o assunto, abordou-se a questão do volume de reprovações na disciplina Informática na Educação, e a forma com que essa disciplina poderia contribuir para ensinar ao aluno a criar seu e-mail e a utilizá-lo.

Seguem-se outros assuntos que foram comentados pelos participantes da reunião e que achamos por bem transcrever:

O tutor presencial tem medo de perder o aluno e por isso não divulga para ele o telefone 0800. Dessa forma, quando o tutor não dispõe de meios para responder ao aluno, ele mesmo liga para o 0800 e pede ao aluno que compareça ao Pólo para ter a resposta de sua dúvida. Assim ele “garante” a ida do aluno ao pólo. Diante disso, o comentário ocorrido foi o de que o tutor a distância está sendo tutor do tutor presencial e não tutor do aluno.

Como podemos observar, quer queira, quer não, existe uma “disputa” no atendimento ao aluno. Tudo nos leva a considerar que há uma certa discrepância em relação aos próprios pressupostos da EAD, ou seja, ao mesmo tempo em que a autonomia do aluno é um princípio no qual o curso de pedagogia a distância se baseia, quanto mais autônomo é o estudante, mais ele se afasta do pólo e, conseqüentemente, dos tutores. Se, por um lado, isso é motivo de satisfação, por outro, representa uma ameaça à permanência do tutor, no contexto do curso, com as atribuições que lhe competem. Quer dizer, quanto mais o estudante recorre ao tutor, tanto mais necessária é sua presença no curso.

Por ocasião de nossa ida ao Pólo de Três Rios, por exemplo, tivemos a oportunidade de constatar aquilo que já supúnhamos, a partir de nossa própria experiência em educação a distância: a autonomia do estudante é um processo progressivo. Percebemos claramente isso ao conversar com algumas alunas do PAIEF que declararam que no quarto período já não precisam estar indo ao pólo, ou recorrendo aos tutores para esclarecimentos do conteúdo, pois suas dificuldades maiores foram no início do curso.

Continuando o relato inicial, chamou a nossa atenção uma outra colocação, feita por um dos tutores a distância, ao mencionar que *quem* (referindo-se, naturalmente, ao tutor presencial) *está no pólo sente-se inseguro, pois está só com o aluno, enquanto os tutores a distância, estando todos juntos, podem se beneficiar das trocas com os colegas.*

Vale registrar, entretanto, que não observamos, em nenhum momento de nossa pesquisa, insegurança por parte dos tutores presenciais com os quais tivemos contato direto, ao contrário do que se pode depreender da fala acima transcrita.

A seguir, o grupo passou para o relato da capacitação, por disciplina, do CEDERJ, havendo manifestação de tutores de algumas disciplinas, a saber:

- Fundamentos II:
 - material muito denso
 - tutores têm dificuldade com o conteúdo
 - proposta de grupos de estudos entre tutores presenciais dos pólos

- Língua Portuguesa
 - apresentar textos e/ou artigos que desdobrem os textos dos módulos

- Matemática
 - capacitação do CEDERJ não deu conta dos conteúdos

A coordenadora retomou a reunião, anunciando o Seminário Permanente que seria realizado no dia 27 de novembro de 2004, contando com a presença dos professores conteudistas, professores coordenadores, tutores e alunos.

A outra reunião da qual participamos, ocorreu no dia seis de maio de 2005, com a presença da (nova) coordenadora de tutoria e de vinte e sete tutores a distância.

Observamos que essa reunião não teve um caráter tão burocrático como a anterior, caracterizando-se mais como um encontro, onde os objetivos foram traçados, a partir da necessidade constatada pela coordenação, não só de favorecer o mútuo conhecimento dos participantes, como também a ampliação de conhecimentos de todos sobre a educação a distância. O quadro que se segue foi exposto ao grupo, pela coordenadora, como subsídio para o desenvolvimento da reunião.

| CONTEÚDO | OBJETIVOS | MEIOS |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • assuntos específicos da tutoria PAIEF | <ul style="list-style-type: none"> • aperfeiçoar o atendimento da tutoria PAIEF | <ul style="list-style-type: none"> • textos • instrumentos de avaliação • vídeos • sala virtual |
| <ul style="list-style-type: none"> • estudos relacionados à EAD | <ul style="list-style-type: none"> • aprofundar o conhecimento sobre EAD para melhor adequação ao programa PAIEF | <ul style="list-style-type: none"> • grupos de estudo |

A partir daí, a coordenadora desenvolveu uma dinâmica para a formação dos Grupos Tarefas de: Coordenação; Socialização; Síntese e Avaliação, com atribuições específicas para

próximas reuniões. Distribuiu um texto para reflexão, seguido da música “Ciranda da Bailarina” (Edu Lobo/Chico Buarque) como sensibilização para a abordagem do tema referente às dificuldades encontradas no trabalho. Durante as apresentações dos grupos, observamos que os problemas de maior ênfase apresentados eram decorrentes do uso da plataforma.

Adiante, a coordenadora apresentou um quadro contendo das atribuições dos tutores. A proposta apresentada aos grupos (já formados) tinha o objetivo de que fossem levantadas, por eles, as dificuldades correspondentes a cada atribuição.

3.3.2 Caravana do CEDERJ

A convite da coordenadora do PAIEF, participamos de um outro evento intitulado “Caravana do CEDERJ”, no dia 14 de maio de 2005, no Pólo Regional de Três Rios.

A caravana tinha como objetivo primordial uma avaliação acadêmica dos cursos. Foi o momento em que representantes do CEDERJ, diretores dos Pólos, coordenadores de cursos, tutores e alunos, levantaram problemas e/ou dificuldades que estão sendo encontradas no andamento do processo.

Devo registrar que nossa presença teve uma acolhida afetuosa e simpática, não só por parte da diretora, como também pelos tutores e alunas presentes no Pólo referido.

O encontro foi dividido em três momentos: No primeiro, sem a presença de alunos, a diretora do Pólo apresentou os principais problemas enfrentados, que se resumem a questões políticas, cujo encaminhamento exigem ações e contactos específicos. A seguir, cada tutor coordenador destacou seus principais entraves/problemas. Pudemos observar que o principal deles (e comum a todos) refere-se à falta de infra - estrutura para os cursos, sendo citados, detalhadamente, equipamentos básicos e indispensáveis ao funcionamento dos mesmos.

O Curso de Pedagogia também enfrenta dificuldades de infra-estrutura. Percebemos que as mais relevantes se referem à ausência de um computador para o curso (todos os cursos compartilham um mesmo computador) e necessidade de uma secretaria própria para este curso.

A coordenadora mencionou que, como a maioria das alunas só vem ao pólo em dia de Avaliação Presencial, isso gera um enorme tumulto, uma vez que o espaço físico da secretaria é inadequado para o atendimento a tantos alunos.

Outro problema levantado referiu-se a inexistência de televisão e vídeo, no pólo. Para agravar a situação a tutora alega que, na avaliação (AP) existe uma questão sobre um determinado filme que não pode ser passado por falta dos aparelhos citados.

Ainda foram mencionadas outras questões, tais como: problemas de “cola” entre alunas, carência de material didático, dificuldades para postagem de avaliações a distância (AD); caixa postal dos professores coordenadores sempre lotada; falta de gabaritos, dentre outros.

Os tutores coordenadores, de um modo geral, apontaram para a necessidade de uma “Aula Inaugural” mais informativa e esclarecedora, chamando os estudantes a suas responsabilidades no desenvolvimento do curso.

No segundo momento, foi distribuído por diferentes salas o pessoal envolvido em cada curso.

O PAIEF estava representado por uma assessora da coordenação do curso; nove tutoras, entre elas, a coordenadora e quinze alunas.

A professora da UNIRIO, de início, fez algumas colocações, dentre elas a notícia de que a falta de material didático está ocorrendo em todos os demais cursos e de que o CEDERJ está montando sua gráfica própria. Prosseguindo, justificou muito dos problemas apresentados, pelo fato de a educação a distância ser muito nova no Brasil, com o que não concordamos plenamente.

Outros assuntos ventilados eram voltados para a plataforma: desconfiguração de prova, avaliação a distância (AD), cronogramas e cadernos didáticos não disponíveis, etc. Também a questão da falta de espaço físico voltou à tona. Faltam salas para as sessões de tutorias e para a guarda de livros pessoais de trabalho e arquivamento das avaliações.

O terceiro momento consistiu no encontro da representante da UNIRIO com as alunas, separadamente.

As alunas apresentaram seus protestos por terem que deixar seus pertences pessoais, reservados, no momento da prova. Alegaram que já são profissionais do magistério e que, portanto, os fiscais (tutores de outros cursos) de prova não poderiam agir desta maneira. Solicitaram, ainda, que o sistema de peso da AD fosse revisto. Em seguida, responderam à ficha de avaliação que lhes foram entregue (anexos 7 e 8).

Após esses momentos, aproveitamos a ocasião para realizar nossas entrevistas com o tutor coordenador e com os demais tutores presenciais que se colocaram a nossa disposição, além de termos tido a oportunidade de conversar, também, com algumas alunas do PAIEF.

3.3.3 Visitas à Universidade Virtual

Denomina-se universidade virtual o espaço da UNIRIO reservado à sala de tutoria a distância do PAIEF, onde há sete computadores disponíveis aos trinta e oito tutores em atividades semanais.

Durante nossa investigação, realizamos inúmeras visitas ao PAIEF/UNIRIO, para coleta de dados, análise de relatório de atendimentos (anexo 6), entrevistas, aplicação de questionários, participação de reuniões, além de observações empíricas do trabalho dos tutores, através da plataforma.

Numa dessas visitas, já se aproximando o término de nossa pesquisa, fomos informados de que as reuniões sistemáticas entre coordenação e tutoria assumiriam, a partir do mês de junho/2005, o caráter de capacitação. Portanto, iniciou-se, através da UNIRIO, o Curso de Extensão em capacitação dos tutores em EAD, com uma carga horária de 90 horas, destinado, a princípio, aos tutores a distância do PAIEF /UNIRIO.

Nesse sentido, tivemos oportunidade de participar do segundo dia do referido curso, sobre o qual passamos a tecer nossas observações.

3.3.4 Capacitação dos tutores a distância

No dia 1º de julho de 2005 participamos do segundo encontro do curso de capacitação a que nos referimos anteriormente. Estavam presentes a coordenadora do curso e trinta e dois tutores. O grupo pareceu-me bastante motivado para esse curso, pois como já havíamos observado, isso era uma expectativa deles há algum tempo.

Iniciando as atividades, foi apresentado o texto “O que é educação a distância” de autoria de José Manuel Moran (2002). A proposta era a de que os grupos articulassem as idéias do texto com o que havia sido formulado no encontro anterior.

Percebemos que à medida que cada grupo apresentava suas opiniões, situações (e dificuldades) diversas, vivenciadas na prática tutorial geravam discussões, o que além de enriquecer os debates, traziam à tona outros assuntos de igual importância. Observamos, porém, que poucos tutores se manifestaram, sendo que, quase sempre, os mesmos faziam uso da palavra.

Para enriquecimento de nossa investigação, pudemos assistir abordagens quanto à interação e mediação. A esse respeito, uma das tutoras argumentou que interação pressupõe interlocução e que não há intercâmbio entre os tutores, pelo contrário, *o que existe é um vácuo entre o tutor presencial e o tutor a distância*. Outra tutora acrescentou: *estamos trabalhando na fragmentação; a plataforma não resolve tudo*.

Admitiram, ainda, que o tutor assume o papel de mediador de forma distorcida. *O “vamos construir juntos” não passa do discurso*, afirmou um dos tutores, que também sinalizou para a necessidade de se rever o conceito de mediação e, completando sua fala, afirmou ser preciso *ultrapassar a provocação*.

Outra tutora levantou um assunto de igual importância, assim se manifestando: *é preciso adequar nossas concepções de educação com o projeto político do CEDERJ, pois são muitas as variáveis que interferem no processo*.

Ainda outros pontos foram mencionados, dentre eles, a necessidade de recuperar nos estudantes de Pedagogia o orgulho de estar realizando um curso de graduação. Os tutores ali presentes observam que muitos dos alunos estão encarando o PAIEF como uma formação continuada, uma vez que já exercem o magistério. Isso lhes dá falsamente a idéia de que a bagagem que eles possuem garante o seu bom desempenho no curso.

Novamente, a falta de infra-estrutura do CEDERJ foi apontada como um fator preocupante, pois o PAIEF está crescendo e a estrutura deixando muito a desejar. Atraso na produção do material, falta de computadores e de impressora, por exemplo, prejudicam o andamento dos trabalhos.

A seguir, uma das tutoras apresentou um levantamento sobre “o que o aluno pensa da EAD”. O resultado indicou que os alunos ressaltam a tecnologia, mas a sua realidade é outra, pois nem computador esses indivíduos possuem. Para eles, o conhecimento ainda é adquirido e, portanto, cabe aos tutores, passá-lo.

Concluindo, a coordenadora do curso, retomando a palavra, fez as seguintes colocações:

*É preciso lembrar que o curso é semi-presencial e não totalmente a distância. A tarefa dos tutores a distância é docente. O professor coordenador planeja, mas quem executa são os tutores a distância, que precisam interagir com os tutores presenciais. O processo educativo está deixando a desejar. É preciso cobrar proposta de trabalho (pedagógico) dos tutores presenciais, acompanhar e avaliar esse trabalho. O que eles estão fazendo além do administrativo?
Os tutores a distância devem também socializar as dúvidas que recebem.*

Para finalizar, uma das tutoras afirmou: *Nós precisávamos ouvir isso há mais tempo. Ou seja: necessidade de capacitação voltada para nossa realidade.*

Como podemos perceber, esse encontro ocorreu num clima de muita autenticidade, onde os sujeitos participantes estavam à vontade para apresentar suas críticas e preocupações. Houve descontração, mas ao mesmo tempo, seriedade e confiança.

É interessante registrar que, ao nos aproximarmos do final de nossa pesquisa muitas colocações aqui apresentadas coincidiram com alguns aspectos que já havíamos observado.

Percebemos que, implicitamente, existe uma hierarquia entre os tutores. Embora isso não esteja evidente no projeto do CEDERJ, nem do PAIEF, a postura desses sujeitos insinua uma posição nítida de hierarquia, assim disposta ⁸³:

{ SHAPE * MERGEFORMAT }

Ficou-nos a impressão de que há maior valorização das ações dos tutores a distância do que das práticas desenvolvidas pelos tutores presenciais. Embora não tenhamos muitos elementos para essa colocação, observamos que a tendência, numa linguagem popular, é comparar os tutores a distância a “Deus” e os presenciais a “Santos”, para usar as mesmas palavras de um dos sujeitos presentes nesta capacitação.

⁸³ Chamamos a atenção para o organograma oficial da estrutura da tutoria apresentado pelo CEDERJ (anexo 2), onde a tutoria a distância e a tutoria presencial ocupam o mesmo nível de posição.

Muitas ocorrências, fatos e exposições ocorridas nesses momentos em que nos propusemos a realizar essas observações, vieram coincidir com várias constatações a que chegáramos neste período de tempo em que realizamos nossa pesquisa. Uma delas é o tratamento dado pelos gerenciadores do curso e até pela sociedade de um modo geral, de não enaltecere os tutores (ambos os tipos), como professores. Assim, apenas os coordenadores de disciplinas, doutores das universidades, recebem a nomeação de professores.

Percebemos isso sob diversos ângulos. Por ocasião de nossa entrevista, quando indagado aos tutores se eles se consideravam professores do ensino superior, a pergunta assustou a maioria deles. Apenas alguns foram categóricos ao afirmar que sim. Os demais, mostraram-se, inclusive, atônitos com a surpresa desta indagação, admitindo que não se consideravam professores do ensino superior e sim, tutores de ensino superior.

Ao participarmos da capacitação do CEDEJ para os tutores novos (a ser descrita adiante), notamos por diversas vezes, alguns embaraços por parte da(s) apresentadora(s) ao se referirem, “por lapso”⁸⁴, aos tutores, como professores.

Outra afirmativa que nos chamou a atenção foi a de uma coordenadora, que mencionou: *no Pólo, vocês não vão encontrar quadro de giz **nem professor**, pois lá não há aula; há sessões de tutoria, que consistem em tirar dúvidas dos alunos.*

Portanto, alguns pontos estão claros para nós:

1. Embora o CEDERJ realize concurso público para “tutores em educação a distância”, exigindo dos candidatos formação de professor em nível superior, esses candidatos uma vez aprovados e já no exercício de suas funções, não recebem tratamento exatamente de professor.
2. Existe pelo que percebemos, por parte de coordenadores de cursos, (os que tivemos oportunidade de ouvir), um discurso conflituoso (ou indefinido) sobre o que pensam e o que significa, na realidade, ser tutor de um curso a distância do CEDERJ. Ou em outras palavras, se a função docente perpassa, realmente, pela prática dos tutores, no modelo CEDERJ.

⁸⁴ Utilizamos a expressão “por lapso” porque a impressão que tivemos foi a de “ato falho” por parte das coordenadoras que usaram da palavra. Isto porque elas acrescentaram, após se referirem ao tutor como professor: *Desculpe; é que para mim o tutor é um grande professor. Ou: Todo tutor a gente tem que encarar como professor.*

Logo, se a nossa pesquisa compreende que os saberes mobilizados por esses sujeitos, no desempenho de sua prática tutorial, são saberes docentes, por que não nos referirmos aos tutores, pelo título que os conduziram a esta função? Acreditamos que a expressão “Professor Tutor” enseja não só maior respeito, como também dignifica o trabalho desenvolvido por esse profissional.

3.3.5 Reunião de colegiado

Mais uma vez, a convite da Coordenadora do PAIEF, tivemos a oportunidade de participar de uma reunião do colegiado do curso, composto pela coordenadora e pelos coordenadores de disciplinas. Tal reunião ocorreu no dia 1º de julho de 2005, na sede do PAIEF/UNIRIO, tendo sido aberta com a apresentação dos novos professores coordenadores de disciplinas, recém chegados ao grupo.

A seguir, a secretária do curso apresentou um quadro com os novos tutores, por disciplina, esclarecendo que o CEDERJ solicita o aproveitamento de tutores para outras disciplinas, já que não pode ocorrer dispensa dos mesmos. Essa situação, se bem analisada, pode nos induzir, talvez, a outros questionamentos, que não vêm ao caso neste momento.

Após essa exposição, a reunião girou em torno da capacitação para os tutores novos que, numa primeira etapa, aconteceria no próximo dia nove do mesmo mês. Nesse sentido, o grupo passou a discutir as estratégias para essa capacitação.

3.3.6 Capacitação geral

A capacitação para os novos tutores (a distância e presencial) ocorreu no dia 09 de julho de 2005, na UERJ (anexo 9), sob a coordenação geral do CEDERJ, ali representado pela Coordenadora de Tutoria, que abriu o evento dando as boas vindas a todos.

Cerca de 130 tutores ocupavam o auditório. Atentos, assistimos às apresentações sobre o CEDERJ e a Fundação CECIERJ, onde a Professora Sueli Thomaz (Coordenadora do PAIEF/UNIRIO, ali representando o CEDERJ), frisou muito que *o projeto do CEDERJ é um projeto em construção*, comparando-o a uma grande corrente ou teia onde todos estão entrelaçados. Detalhou, ainda, outros aspectos do projeto, como: pólos regionais; interatividade (tutoria presencial e universidade virtual), material didáticos, dentre outros.

A seguir, a Professora Deise Sampaio, apresentada como Coordenadora de Tutoria das disciplinas pedagógicas das licenciaturas, deu continuidade à apresentação, abordando o tema “A EAD no Brasil”. Nesse sentido, mencionou os principais atos legais e conceitos de EAD, além de destacar que a EAD não é “fast-food”, nem tampouco “estepe” do ensino presencial.

Em seguida, assistimos à Professora Neci Nunes, Coordenadora de Tutoria de matemática, que discorreu sobre “A tutoria no sistema CEDERJ”, apresentando o organograma de estrutura da tutoria (anexo 2).

Nesse momento, um dado novo se revelou para nós, qual seja o de que os tutores coordenadores dos pólos (indicados pela direção do pólo) têm acesso direto aos coordenadores de disciplinas.

A referida coordenadora ressaltou, ainda, a importância de o tutor conduzir o estudante a pensar e a aprender a aprender para que se torne um ser autônomo. A palavra foi, então, franqueada à platéia, cujas dúvidas se referiram à questões mais burocráticas do que em torno do conteúdo que estava sendo apresentado. Essa parte da reunião foi encerrada, passando, então, os grupos a serem divididos por curso, em salas distintas.

Os vinte e cinco tutores novos, ali presentes, do PAIEF/UNIRIO, assistiram à apresentação da síntese do projeto político pedagógico do curso, onde foram destacados, dentre outros, os pressupostos teóricos – metodológicos, os objetivos do curso, a matriz curricular. Receberam, ainda, nessa oportunidade o material didático (os cadernos do CEDERJ) referente a sua disciplina, com um roteiro de estudo para a próxima capacitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os dados produzidos por esta pesquisa, apresentaremos as principais conclusões a que chegamos por meio das análises, expondo-as de forma a relacioná-las com os dois eixos de investigação que privilegiamos. Além das conclusões, que se reportam diretamente aos objetivos da pesquisa, nestas considerações finais apontamos, a título de recomendação, aspectos que podem contribuir para a ampliação do conhecimento na área, suscitando novas interrogações sobre o tema.

1. Quanto aos saberes que fundamentam a prática dos tutores

Concluimos que os tutores com os quais interagimos não colocam em pé de igualdade todos os saberes que fundamentam sua prática. Ao contrário, eles tendem a hierarquizá-los, em função de sua maior utilidade para o seu desempenho profissional. Assim, quanto menos

útil é um saber, menos valor ele parece ter aos olhos do tutor, o que denota um excessivo pragmatismo na apropriação desses saberes pelos tutores.

Concluimos também que, como a maioria dos tutores pesquisados exerce a função tutorial há pouco tempo, os saberes provenientes da prática tutorial cotidiana constituem um dos alicerces de suas ações. Concluimos, ainda, que é a própria experiência no exercício da tutoria que proporciona a aquisição e a produção dos saberes necessários ao trabalho do tutor em um curso superior de formação de professores a distância. Portanto, tudo indica que são os saberes da experiência do e no trabalho os principais fundamentos da prática dos tutores do PAIEF. A esse respeito, as palavras da Coordenadora de Tutoria do curso referendam nossa

posição, quando declara: *os tutores estão aprendendo, fazendo, realizando a tutoria*. Nesse sentido, ressaltamos a urgência de as universidades se preocuparem com a formação de tutores, oportunizando a esses profissionais maiores subsídios formativos para o exercício da tutoria.

Pudemos concluir também que o trabalho cotidiano serve aos tutores como uma instância crítica para evidenciar os saberes que fundamentam a sua prática. A partir das análises efetuadas, verificamos que não existe uma ruptura entre o saber da experiência e os saberes adquiridos da/na formação profissional. Constatamos que a inexistência de uma ruptura entre esses saberes (tal qual estudados e abordados nesta pesquisa) se define muito proximamente do sentido formulado por Tardif (2003), que sugere existir uma releitura dos saberes provenientes da formação através do saber da experiência.

É importante restituir a conclusão de que os tutores valorizam o saber da experiência, especialmente a experiência profissional, relacionando-a com as práticas docentes presenciais já vividas. De fato, o saber-fazer dos tutores está longe de ser simplesmente resultante de suas ações cotidianas. A rotina do seu trabalho nos indica que eles adotam uma “lógica” própria, a

partir de referenciais pessoais (sua subjetividade, sua personalidade, suas informações e recursos disponíveis, dentre outros), visando à consecução de objetivos práticos e imediatos. Afinal, concordamos com Tardif (2003, p.33), quando afirma: *até mesmo onde “faltam saberes”, os saberes da experiência constituem, para os professores, os fundamentos da prática e da competência profissional*. Contudo, ressentimo-nos neste ponto, da fragilidade da fundamentação teórica em EAD, por parte do tutor. Com efeito, uma formação teórica densa o impulsionaria a novas reflexões, utilizando-se do espírito crítico sobre os próprios aspectos teóricos. No nosso entendimento, a posição dos tutores no Curso de Pedagogia para formação de professores que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental a distância, oferecido pela UNIRIO, através do Consórcio CEDERJ, exige, por sua importância e complexidade, que esses sujeitos possuam domínio da política educacional voltada para EAD, além de conhecimentos, habilidades e saberes no plano epistemológico, vale dizer, sobre o processo de construção do conhecimento através de EAD. Isso se faz necessário porque, para exercer essa função, espera-se que o professor selecionado tenha um perfil profissional caracterizado por competências que ultrapassem o conhecimento dos conteúdos de sua disciplina, o que nem sempre corresponde à realidade que observamos.

Por outro lado, a pesquisa revelou que um número expressivo de tutores destaca os saberes das disciplinas como os que mais sustentam sua prática tutorial, embora observemos que esses sujeitos nem sempre associam tais saberes à formação específica em ciências da educação, pois consideram possível que profissionais de outras áreas possam assumir a função de tutor, desde que demonstrem bom conhecimento de suas áreas e capacidade de lidar com os alunos-professores. Esta posição discutível reforça nossa certeza de que há necessidade de uma formação específica para o tutor, de forma que ele se conscientize do caráter educativo do trabalho que exerce e, logo, reconheça a especificidade desse trabalho como parte das ciências de educação, mormente quando se trata de cursos de formação de professores a distância, como é o caso do PAIEF.

Concluimos também que o saber dos tutores é constituído por um corpo heterogêneo de conhecimentos, pois provém de várias fontes e processos de aquisição, o que corresponde fielmente à formulação de Tardif sobre a natureza dos saberes docentes.

2. Quanto à prática tutorial e seu caráter docente

Sob esse ângulo de análise, concluímos que o tutor se percebe menos como professor e mais como mediador, no processo de construção do conhecimento do aluno. Porém, a pesquisa revelou que o tutor, na experiência do PAIEF/UNIRO, é um personagem central ou, como diria Serrano (1994), *a vertente humana da educação a distância*, não simplesmente porque facilita a compreensão do aluno em relação ao material didático, tornando mais acessível o processo de aprendizagem, mas porque, ao promover a comunicação e o diálogo, supera as limitações da ausência diária do professor, rompe com o possível isolamento do estudante e introduz a “perspectiva humanizadora” num processo mediado por recursos tecnológicos. Não podemos esquecer que, mesmo no ensino presencial, o professor é sempre um mediador entre o conhecimento acumulado, a realidade existente e a formação do aluno. Assim sendo, voltamos a enfatizar a importância de o tutor adquirir bases teóricas sobre sua função, de modo a mediar o conhecimento de forma consciente, crítica e emancipatória.

A pesquisa nos levou a concluir que o trabalho do tutor reveste-se de grande complexidade, pois sobre ele recai a missão de favorecer a aprendizagem do aluno, sem ter participado da construção dos conteúdos e métodos pelos quais o curso se desenvolve. Uma abordagem epistemológica da prática tutorial, na experiência do PAIEF/UNIRO, nos impõe a conclusão de que o tutor não é plenamente sujeito do seu trabalho, embora, paradoxalmente, seja o principal interlocutor dos alunos do curso. Alienação e protagonismo se manifestam, de forma contraditória, na prática tutorial. Assinalamos que este problema seria corrigido, na medida em que a instituição revisse sua forma de trabalho, propiciando, como aqui se propõe, a participação dos tutores na elaboração e avaliação constantes de sua proposta pedagógica.

Não obstante essa prática contraditória, concluímos que há um efetivo compromisso dos tutores do PAIEF/UNIRO em buscar alternativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes: criam propostas de atividades para a reflexão, apóiam sua resolução, sugerem fontes de informação alternativas, prestam esclarecimentos, dissipam dúvidas, facilitam a compreensão, isto é, orientam o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, constatamos que há um nítido caráter docente na prática tutorial, no contexto pesquisado.

Ressaltamos, ainda, a importância de os tutores do PAIEF não ficarem restritos, durante as sessões de tutoria, ao processo de esclarecimento de dúvidas, deixando de aproveitar esse precioso momento de interação com os professores-estudantes para lhes oferecer novas pistas de aprofundamentos do assunto estudado e de (re) construção do conhecimento. Além do mais, atender a mais de mil alunos (suas perguntas particulares, suas

dúvidas quanto ao curso, suas produções individuais, seus problemas de compreensão, suas expectativas singulares, etc), ao longo de um curso, através de plataforma virtual ou de outros meios de comunicação como o próprio telefone, fax, ou mesmo nas sessões presenciais de tutoria, é um problema que os professores, de modo geral, ainda não estão preparados para enfrentar. Isso representa, a nosso ver, uma quebra de paradigmas, consolidados ao longo dos anos, onde a presencialidade no processo educativo sempre foi uma constância. Essas circunstâncias reforçam o cuidado com o qual o CEDERJ deverá preparar o material didático para os estudantes, visto que, da qualidade desse material também depende a atuação do tutor, bem como a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa demonstrou claramente que a prática do tutor sustenta-se em vários tipos de saberes: saberes de uma teoria especializada, saberes de uma prática reflexiva, saberes pedagógicos, enfim, saberes que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática tutorial não são puramente instrumentais, mas abarcam situações que requerem decisões num terreno de grande complexidade, singularidade e novidades, que é o ocupado, atualmente, pela educação superior a distância. Conseqüentemente, os sistemas educacionais precisam encarar a formação do tutor em EAD, englobando, não só a formação inicial, mas também a formação continuada.

3. Algumas Recomendações

A formação do tutor, no aspecto acadêmico e profissional, é uma das tarefas mais importantes e que deve receber uma atenção especial, por parte da equipe do CEDERJ, na consolidação de suas propostas educacionais, através da modalidade de EAD. Julgamos que, de imediato, esta preparação possa ser desenvolvida na própria instituição universitária onde os tutores atuam (o que passou a ocorrer no PAIEF, conforme já anunciamos anteriormente), como também por meio de um processo de auto-formação dos mesmos, a partir da reelaboração permanente dos saberes que utilizam em sua prática, confrontando-os com os diversos contextos onde atuam. Por isso, vemos o espaço da tutoria – seja nos Pólos Regionais e principalmente na sede da UNIRIO - como espaço não só de trabalho, mas também de formação permanente desses sujeitos. Julgamos, ainda, de grande relevância que os tutores tenham mais do que a titulação universitária voltada para o magistério, pós-graduação dirigida para a educação a distância no ensino superior, além de comprovada experiência não só na área de atuação do curso, como também no ensino fundamental, para o qual se dirigem os egressos do PAIEF.

Mediano (1988), ao fazer um estudo da “prática tutorial na UNED”, sugere a “profissionalização” do tutor, propondo sua incorporação ao Departamento que oferece a disciplina que ele está tutorizando, sua formação permanente e sua remuneração digna e adequada à sua dedicação. Apropriando-nos dessa concepção, deixamos aqui registrada nossa indicação, no sentido de que os tutores do PAIEF sejam agregados, também, à Universidade a que o curso se vincula, no Consórcio CEDERJ, através de concurso público.

Durante nossa pesquisa bibliográfica, percebemos que não existe uma modalidade universal de tutoria que possa ser considerada a mais eficiente para a EAD. Cada sistema tem as suas peculiaridades e deve atendê-las, dentro do contexto em que se desenvolve, o que não isenta os tutores e os próprios alunos de conhecer e analisar criticamente essa pluralidade.

O modelo tutorial do CEDERJ e, conseqüentemente, do PAIEF visa atender às especificidades do seu público-alvo e às características globais de sua proposta, sem descuidar das dificuldades decorrentes do pioneirismo desse projeto no Estado do Rio de Janeiro. Porém, o cuidado com a reavaliação constante e conjunta do projeto não pode ser abandonado, considerando tudo o que já abordamos.

Ao finalizar este estudo, afirmamos que a proposta de um curso superior a distância deve centrar seu desenvolvimento no trabalho de parceria entre todos os profissionais envolvidos no curso, o que seria um avanço, diante do que normalmente ocorre em EAD: um professor conteudista que delega aos profissionais técnicos a digitalização do curso e aos tutores, a interlocução com os alunos. Tememos que essa fragmentação, acrescida, no caso do PAIEF, da atuação de professores-doutores como coordenadores de disciplinas, possa hierarquizar ainda mais as relações profissionais e acadêmicas no âmbito do curso.

Do ponto de vista pessoal e profissional, é necessário que os tutores compreendam a relevância de se manterem profissionalmente atualizados e que concebam sua função como um modo de estar na profissão docente, encarando-se, antes de mais nada, como professores de um Curso Superior, a distância. Porém, é fundamental que esta necessidade seja reconhecida para que lhes sejam viabilizadas condições de estabelecer uma interlocução horizontal com os demais atores desse processo.

Compreendemos, também, que qualquer projeto de EAD deve focalizar atentamente as necessidades dos alunos, considerando sua base cultural e socioeconômica, seus interesses

e experiências, sua familiaridade com a tecnologia e, principalmente, sua preparação para um novo modelo de aprendizagem. Nesse sentido, sugerimos maior liberdade, principalmente, ao tutor presencial, no que diz respeito a sua autonomia para coordenar o processo de auto-aprendizagem dos estudantes, posto que as práticas tutoriais fluem, ou deveriam fluir, segundo suas realidades.

Finalmente, temos que lutar por uma educação contemporânea que reencante a sociedade e por um profissional com práticas inovadoras, criativas e humanas. Surgirá daí uma diversidade de “modalidades” que deixará no esquecimento esta divisão muitas vezes apriorística e esquemática entre presencialidade e distância, bem como o entrincheiramento que muitas vezes ocorre entre professor e tutor.

Dentro de nossa linha de investigação, vimos firmando o reconhecimento do tutor que atua em EAD como produtor de saberes e, portanto, apontamos para a necessidade de uma investigação voltada para uma epistemologia da prática tutorial, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes dos tutores, que, tal qual os dos professores, são, como sinaliza Tardif (2003), temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados, portadores das marcas do ser humano.

A respeito das prováveis e inevitáveis lacunas existentes neste trabalho, recorreremos a Sabino como fonte de inspiração para essa caminhada, que está apenas no início:

*De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar
e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
fazer da queda, um passo de dança,
do medo, uma escada,
do sonho, uma ponte,
da procura, um encontro.*

(Fernando Sabino)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000.

ALONSO, K.M. *Novas tecnologias e formação de professores. Um intento de compreensão*. 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

ALVES, L., NOVA, C. (org.). *Educação a distância. Uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

ARETIO, L.G. *Educación a distancia hoy*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1994.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Psicologia educativa*. México. Trillas, 1983.

AZZI, S. *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARCIA, R.M. et al. *Pós-graduação a distância: a construção de um modelo brasileiro*. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: ano 16, n.º 26, nov/1998.

BEHRENS, M.A. *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: Masetto, M. (org.). *Docência universitária*, São Paulo: Papirus, 2003 pp.57-68.

_____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1999

BELLONI, M.L. *Educação a distância mais aprendizagem aberta: reflexões sobre a educação do futuro*. 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

_____. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil*. In: Educação e Sociedade. v.23 n.78. Campinas. Abril/2002.

BERBEL, N.A.N. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação. Brasília, janeiro/2001

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. MEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. Resolução nº.1 de 03 de abril de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 03/2003. Brasília, DF, 01 de agosto de 2003.

_____. Congresso Nacional. Decreto 2.494. Brasília, MEC, fev./1998.

_____. Congresso Nacional. Decreto 2.561. Brasília, MEC, abril/1998.

_____. MEC/SESU. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância: Relatório. Brasília, agosto de 2002.

_____. MEC/SESU. Referenciais de qualidade para cursos a distância. Brasília, abril de 2003.

_____. MEC. Portaria nº 301/98. Brasília, abril de 1998.

_____. MEC. Portaria nº 2.253/01. Brasília, outubro de 2001.

_____. MEC. Portaria nº 335/02. Brasília, fevereiro de 2002.

_____. MEC. Portaria nº 698/02. Brasília, março de 2002.

_____. MEC. Portaria nº 1.786. Brasília, junho de 2002.

_____. MEC. Portaria nº 4.059/04. Brasília, dezembro de 2004.

_____. INEP/MEC. Censo do Ensino Superior, 2003.

_____. INEP. Informativo. Ano I, nº 13 de 04/11/2003.

CANDAU, V.M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CEDERJ. Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Projeto Pedagógico. Impresso, 2003.

_____. Guia do Aluno. 2003.2. Impresso.(s.a.).

CIRIGLIANO, G.F.J. *Educación a distancia*. Editorial Docencia. Buenos Aires, Argentina, 1986.

CONTRERAS, J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997, pp. 76-141

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1989

_____. *Implicações de estrutura político-social das carreiras profissionais nos currículos da graduação*. Série Acadêmica 2. Campinas: Puccamp. 1995

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

_____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1995

DIAS SOBRINHO, J. *Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior*. In: SERBINO, Raquel (org.). Formação de professores. São Paulo: Editora da UNESP. 1998

FERNANDES, Antônia T. *Teleducação: sinônimo de democracia*. In: Tecnologia Educacional, v.22, jan./abr. 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORENTINI, D. et al. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. (org.). Cartografias do trabalho docente. São Paulo: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, pp. 307-335.

FULLAN, M e Hargreves, A. *A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUNDAÇÃO CECIERJ. Consórcio CEDERJ. Resumo do CEDERJ. Impresso. 2004.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria na pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. *Professor reflexivo. Da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

GODOY, A. S. *Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau*. In: MOREIRA, D. A. (org.). *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.

GOMEZ, A. P. *O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOMEZ, R. C. G. *Educação a Distância: Uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento*. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2000.

GUTIERREZ, F. e PRIETO, D. *Educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.

HOLMBERG, B. *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: editorial Kapeluz, 1985.

LANDIM, C. M. M. *Educação a distância. Algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s.n.] 1997.

LEITE, D. (org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

LÉVY, P. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. Entrevista. *Revista Pátio*. Ano V, nº 18, agosto/outubro/2001, pp.28-31.

LIMA, K.R.de S. *Educação superior a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas às demandas do capital ?* In: *Revista ADVIR*, v.14. Educação a distância, p.56-66, ASDUERJ – Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, set./2001.

_____. *Educação superior a distância e universidade aberta do Brasil: política de democratização ou de privatização da educação brasileira?* Mimeo. 2003

LITWIN, E. (org.). *Educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO, F.N. *Educação a Distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas*. Artigo disponível na Internet. 1998.

_____. *Educação a distância: regulamentação*. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. *Universidade Aberta: democratização do ensino superior*. In: *Tecnologia Educacional*, v. 18, n.89/90/91, p. 33-38, jul./dez. 1989.

_____. *Educação a distância no contexto internacional. Situação do presente e tendências do futuro*. In: *I Encontro de Educação a Distância*. Rio de Janeiro, Escola de Comando e Estado-Maior do Exército. Agosto/1994, mimeo., pp 1-3.

LUCKESI, C. C. *Democratização da educação: ensino a distância como alternativa*. In: *Tecnologia Educacional*, v.18, n. 89/90/91, p. 9-18, jul./dez. 1989.

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

MASETTO, M. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. e BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2003.

MEDIANO, C. M. *Los sistemas de educacion superior a distancia. La practica tutoril de la UNED*. Universidade Nacional de Educacion a Distancia. Madrid, 1988.

MEJÍA, W. *Manual del tutor*. ICFES, Bogotá, Colombia. 1984.

MELLO, G. N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. Impresso, 1999.

MENDES, R. *O papel da escola na educação ambiental: experiências e perspectivas de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MILLER, G.E. *A educação a distância e o meio ambiente emergente de aprendizagem*. Brasília: INEP, 1996.

MINAYO, M.C.S. et al. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994

MONTEIRO, A.M.F.C. *Professores: entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, n. 74, 2001, p. 121-142.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. In: Em Aberto. Brasília, ano 16, n.70, abr/jun. 1996.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, n.37, 1999, p. 7-32.

MORAES, M.C. (org.) *Educação a distância. Fundamentos e práticas*. NIED. UNICAMP. 2002.

_____. *O Paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1998.

MORENO, G. *La enseñanza a distancia. Uma especialización docente*. VII Congresso Nacional de Pedagogia. Granada, España. 1980

MORIN, E. *Epistemologia da Complexidade*. In: SCHNITMAN, D.F. (org). Novos paradigmas, culturas e subjetividade. Porto Alegre: ArtMed, 1996

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NEDER, M.L.C. *A Orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional*. In: PRETI, O. Educação a distância: construindo significados. Brasília: Plano, 2000.

NOGUEIRA, S.M.N. *Educação a distância e a formação de educadores*. In: ALVES, L. e NOVA, C. (org.). *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice – versa*. In: FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 2003

NUNES, I. B. *Noções de educação a distância*. Revista Educação a Distância, n°.4/5, dez./93 abr./94. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância.

OLIVEIRA, E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, L.M.P. *Educação a distância: novas perspectivas à formação de educadores*. In: MORAES, M. C. (org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP, 2002.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Construindo competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. *Epistemologie des sciences de l'homme*. Paris. Gallimord, 1970.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. Volume 1. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. e GHEDIN, E.(org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Formação de professores: identidades e saberes da docência*. In: Saberes pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papyrus, 1993.

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

REIS, I. S. C. *Práticas de ensino superior on-line: O papel do tutor neste cenário*. Texto impresso. (s.d).

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1996

SACRISTÁN, G. *Poderes inestables em educación*. Madrid: Morata, 1998.

_____. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998 b.

_____. *Tendências investigativas na formação de professores*. In: PIMENTA S.G.(org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002 pp. 81-87

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. *O professor como intelectual na sociedade contemporânea*. In: Anais do IX Endipe, V.III, Águas de Lindóia – SP: 1998.

_____. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SERRANO, G.P. El profesor-tutor. Perspectiva humana de la educación a distancia. In: Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, VI (2), feb. 1994, pp. 67-95.

SEVERINO, J. A. et al. Documento norteador para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. Impresso, 1999.

SHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, M. *EAD on-line, cibercultura e interatividade*. In: ALVES et al. *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. Editora Futura. 2003, pp. 51-62.

TAMOIO, I. *O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental*. São Paulo: Annablumme/WWF, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: Candau, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, pp. 112-128.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: *Teoria e Educação*, n.4, Porto Alegre, 1991.

THOMAS, S.B. *Os cursos de licenciatura na UNI-RIO: na busca de religação*. In: FERREIRA, R. e SOUZA B. (org). *Bacharel ou Professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VEIGA, I. P. (org.) *Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade*. O caso CEAM/UNB. Pelotas: Editora universitária, 1999.

VILLAR, E. T. F. e S. *Re-significando o saber-fazer/dizer da prática pedagógica de professoras ao ensinar geografia às crianças do 2º ciclo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2003.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SITES CONSULTADOS:

www.unirede.br

www.mec.gov.br

www.univir.br

www.sescsp.org.br

www.proinfo.gov.br

www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm

ANEXOS

PAIEF – UNIRIO

TUTORIA A DISTÂNCIA – RELATÓRIO DE ATENDIMENTOS

Outras atividades **

| Atividade | 1ª semana | 2ª semana | 3ª semana | 4ª semana | 5ª semana | Total *** |
|----------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Resposta a perguntas Plataforma | | | | | | 0 |
| Elaboração de questões AP/AD | | | | | | 0 |
| Elaboração de gabarito AD | | | | | | 0 |
| Correção de questões | | | | | | 0 |
| Elaboração de exercícios de ref. | | | | | | 0 |
| Lançamento de notas | | | | | | 0 |
| Material de apoio | | | | | | 0 |
| Grupo de estudos | | | | | | 0 |
| Elaboração de Seminário | | | | | | 0 |
| Participação em Seminário | | | | | | 0 |
| Visita a Pólos | | | | | | 0 |

*** Legenda:**

T: Telefone

F: Fax

E: e-mail

** O número 1 indica a realização da tarefa e não a quantidade de tarefas realizadas

*** Total indica a repetição/duração da tarefa e não a quantidade de tarefas realizadas

Avaliação Discente – Trabalho Docente

Pólo: _____ Curso: _____

1. Em relação às disciplinas que você está cursando **neste período** responda:

Disciplina: _____

1. Material didático impresso: ruim regular bom muito bom
2. Material didático na WEB: ruim regular bom muito bom
3. Pertinência das Ads: ruim regular bom muito bom
4. Pertinência das questões das Aps: ruim regular bom muito bom
5. Critérios de correções das avaliações: ruim regular bom muito bom
6. Cumprimento de prazos: ruim regular bom muito bom
7. Qualidade das atividades propostas:
(práticas, fóruns, estudos dirigidos, ex. programados, chats) ruim regular bom muito bom

Disciplina: _____

1. Material didático impresso: ruim regular bom muito bom
2. Material didático na WEB: ruim regular bom muito bom
3. Pertinência das Ads: ruim regular bom muito bom
4. Pertinência das questões das Aps: ruim regular bom muito bom
5. Critérios de correções das avaliações: ruim regular bom muito bom
6. Cumprimento de prazos: ruim regular bom muito bom
7. Qualidade das atividades propostas:
(práticas, fóruns, estudos dirigidos, ex. programados, chats) ruim regular bom muito bom

Disciplina: _____

1. Material didático impresso: ruim regular bom muito bom
2. Material didático na WEB: ruim regular bom muito bom
3. Pertinência das Ads: ruim regular bom muito bom
4. Pertinência das questões das Aps: ruim regular bom muito bom
5. Critérios de correções das avaliações: ruim regular bom muito bom
6. Cumprimento de prazos: ruim regular bom muito bom
7. Qualidade das atividades propostas:
(práticas, fóruns, estudos dirigidos, ex. programados, chats) ruim regular bom muito bom

Disciplina: _____

1. Material didático impresso: ruim regular bom muito bom
2. Material didático na WEB: ruim regular bom muito bom
3. Pertinência das Ads: ruim regular bom muito bom
4. Pertinência das questões das Aps: ruim regular bom muito bom
5. Critérios de correções das avaliações: ruim regular bom muito bom
6. Cumprimento de prazos: ruim regular bom muito bom
7. Qualidade das atividades propostas:
(práticas, fóruns, estudos dirigidos, ex. programados, chats) ruim regular bom muito bom

Disciplina: _____

1. Material didático impresso: ruim regular bom muito bom
2. Material didático na WEB: ruim regular bom muito bom
3. Pertinência das Ads: ruim regular bom muito bom
4. Pertinência das questões das Aps: ruim regular bom muito bom
5. Critérios de correções das avaliações: ruim regular bom muito bom
6. Cumprimento de prazos: ruim regular bom muito bom
7. Qualidade das atividades propostas:
(práticas, fóruns, estudos dirigidos, ex. programados, chats) ruim regular bom muito bom

2. Em relação à Coordenação do seu curso:

1. Atendimento a demanda dos alunos: ruim regular bom muito bom não sabe
2. Qualidade das informações: ruim regular bom muito bom não sabe
3. Cumprimento de prazos: ruim regular bom muito bom não sabe
4. Orientação Acadêmica: ruim regular bom muito bom não sabe

Avaliação Discente – Tutoria Presencial

Curso: _____ Pólo: _____

Sobre a tutoria presencial:

a)- Número de vezes que participou de uma sessão de tutoria neste semestre:

nenhuma entre 1 e 5 entre 6 e 10 mais que 10

b)- Qual seria o melhor dia e horário para uma tutoria presencial?

2^a. a 6^a. feira sábado
 manhã tarde noite manhã tarde noite

c)- Se **nunca** participou, aponte o (s) motivo (s):

Não senti necessidade
 Falta de tempo
 Pólo em local de difícil acesso
 Moro distante do Pólo
 Outros (especifique): _____

d)- Se você participou de **pelo menos uma sessão** de tutoria, responda sobre os itens abaixo **para cada tutor**:

Tutor: _____ Disciplina: _____

1. Pontualidade e assiduidade: ruim regular boa muito boa
2. Domínio de conteúdo: ruim regular boa muito boa
3. Disponibilidade: ruim regular boa muito boa
4. Relacionamento com os alunos: ruim regular boa muito boa

Tutor: _____ Disciplina: _____

1. Pontualidade e assiduidade: ruim regular boa muito boa
2. Domínio de conteúdo: ruim regular boa muito boa
3. Disponibilidade: ruim regular boa muito boa
4. Relacionamento com os alunos: ruim regular boa muito boa

Tutor: _____ Disciplina: _____

1. Pontualidade e assiduidade: ruim regular boa muito boa
2. Domínio de conteúdo: ruim regular boa muito boa
3. Disponibilidade: ruim regular boa muito boa
4. Relacionamento com os alunos: ruim regular boa muito boa

Tutor: _____ Disciplina: _____

1. Pontualidade e assiduidade: ruim regular boa muito boa
2. Domínio de conteúdo: ruim regular boa muito boa
3. Disponibilidade: ruim regular boa muito boa
4. Relacionamento com os alunos: ruim regular boa muito boa

e)- Quanto à participação na tutoria presencial, contribuiu para a sua aprendizagem?

nada pouco razoavelmente muito

f)- Quem é o tutor coordenador de seu curso no Pólo? _____

Para o tutor coordenador, avalie:

1. Pontualidade e assiduidade: ruim regular boa muito boa
2. Disponibilidade ruim regular boa muito boa
3. Relacionamento com os alunos: ruim regular boa muito boa
4. Capacidade de orientar seus alunos: ruim regular boa muito boa
5. Domínio da área de conhecimento: ruim regular boa muito boa

g)- Observações (críticas, elogios e sugestões)

Avaliação Discente - Plataforma / Tutoria à distância

Pólo: _____ **Curso:** _____

Observação importante: Para responder a este questionário, por favor, considere visita a plataforma como o uso da plataforma principalmente para leitura dos conteúdos das disciplinas e consulta da tutoria a distância para tirar dúvidas.

1)- Sobre a plataforma:

a)- Quantas vezes você visitou?

0 menos que 10 mais que 10

b)- Você considera:

ruim regular boa muito boa

Justifique:

c)- Sugestões

2)- Sobre a Tutoria a Distância:

a)- Número aproximado de vezes que consultou a tutoria a distância:

Por telefone por e-mail

b)- Você prefere acessar a tutoria a distância entre:

9 e 12 horas 12 e 16 horas 16 e 20 horas Se outro, qual? _____

c)- Se **nunca** consultou, por que?

Não tenho sentido necessidade.

Não tenho acesso ao computador.

Tenho computador, mas não tenho acesso à internet.

Não tenho acesso a telefone.

Não me sinto à vontade para fazer perguntas.

Outras razões (explicar) _____

d)- Se **nunca** consultou, mas já viu as consultas feitas por outros alunos, o que achou em relação ao tratamento do Tutor:

Tempo para a resposta:

ruim regular boa muito boa

Adequação da resposta apresentada:

ruim regular boa muito boa

Observações (críticas, elogios e sugestões):

e)- Se já consultou, o que você achou do atendimento, em relação a:

Tratamento do Tutor:

ruim regular boa muito boa

Tempo para resposta:

ruim regular boa muito boa

Adequação da resposta apresentada:

ruim regular boa muito boa

Observações (críticas, elogios e sugestões):

ANEXO 11: QUESTIONÁRIO

Público-alvo: Tutores Presenciais do Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PAIEF/UNIRIO/CEDERJ

Prezado(a) Tutor(a),

Na qualidade de mestranda da Universidade Federal Fluminense, dedico minha

pesquisa à questão da *tutoria no Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PAIEF – da UNIRIO, através do Consórcio CEDERJ.*

Sua participação é imprescindível para o maior aprofundamento de nosso objeto

de estudo.

Solicito que responda, com atenção e objetividade, o questionário que se

segue.

Agradeço antecipadamente sua valiosa contribuição.

Professora Angela

Rebel

1) Identificação

Nome: -----

Endereço residencial: -----Tel: ----- Cel:-----

Profissão: ----- E-mail: -----

Local de trabalho:(fora do pólo)----- Carga horária semanal: ---

Pólo Regional: -----Nº de alunos:----- Carga horária semanal: -----

Disciplina: -----

2) Formação Acadêmica:

√ Curso superior de graduação (completo):-----

Instituição: ----- Ano de conclusão: -----

√ Curso de pós-graduação: () lato-sensu () strictu-sensu

Instituição:----- Ano de conclusão:-----

3) Experiências no Magistério:

| ATUAÇÕES | TEMPO NA FUNÇÃO (em anos) | NÍVEL DE ATUAÇÃO (fundamental, médio ou superior) |
|--|------------------------------|--|
| Professor(a) do ensino público federal | | |
| Professor(a) do ensino público estadual | | |
| Professor(a) do ensino público municipal | | |
| Professor(a) do ensino privado | | |
| Coordenador de disciplina | | |
| Orientador Pedagógico | | |
| Diretor | | |
| Supervisor: | | |
| Orientador Educacional | | |

4) Você costuma fazer uso do computador?

- () sim
() não

5) Você possui computador em casa?

- () sim
() não

5.1- Em caso negativo, onde você usa o computador?

- () no trabalho
() em casa de amigos
() outro local. Citar: -----

6) Se o computador que você usa com mais freqüência, está ligado a rede de INTERNET, você a utiliza essencialmente para:

- () distrair-se

- realizar pesquisas ligadas à educação
- comunicar-se com outros profissionais da área de educação
- fazer cursos
- responder dúvidas de seus alunos
- acessar correio eletrônico

7) Você já participou de algum curso através de educação a distância?

- sim. Especificar qual: -----
Função: aluno professor coordenador gerente tutor
- não

8) Na sua opinião, um curso de formação de professores em nível superior, através da metodologia de educação a distância representa:

- uma forma de democratização das oportunidades educacionais
- a massificação do ensino superior
- uma estratégia facilitadora de aprendizagem
- uma forma de reprimir a expansão de vagas dos cursos presenciais
- um aligeiramento na formação do professor
- não tenho opinião formada sobre o assunto

9) Que conhecimentos prévios você possuía sobre tutoria em educação a distância, antes de exercer a função de tutor?

- nenhum
- relatos de amigos que exercem a função
- relatos em Congressos/Seminários
- leituras. Exemplificar:-----

- outro. Especificar: -----

10) O que despertou seu interesse em tornar-se um TUTOR de curso a distância?
(numerar por ordem de prioridade)

- complementação de renda salarial
- ocupar carga horária disponível para trabalho
- interesse específico pela função
- enriquecimento de curriculum vitae
- diversificação de ações educativas
- outro. Citar: -----
-

11) Com que freqüência a maioria dos alunos comparece ao Pólo Regional?

- uma vez por semana
- duas vezes por semana

- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () raramente

12) A maioria dos alunos busca o Pólo para:

- () tirar dúvidas de conteúdo das disciplinas
- () apanhar material didático
- () realizar avaliações
- () participar de estudo em grupo
- () saber notas
- () ouvir palavras de ânimo
- () outro. Citar: -----

13) Dentre os saberes abaixo especificados, identifique aqueles que são utilizados por você no desempenho de suas funções de tutor:

- () Saberes pessoais adquiridos ao longo de suas experiências de vida
- () Saberes provenientes da sua formação profissional para o magistério.
- () Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no seu trabalho
- () Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.
- () Saberes provenientes de treinamentos para a função de tutor
- () Outro. Especificar

14) Em relação a sua prática tutorial você afirmaria que: (aceitável mais de um item)

- () ela gira em torno do aluno, atendendo às suas consultas
- () ela representa um novo estilo de docência
- () ela se resume, prioritariamente, em estimular o aluno a prosseguir seus estudos
- () ela a faz sentir-se elemento de mediação entre o conhecimento e o aluno
- () ela é de suma importância para a aprendizagem do aluno

15) Sabe-se que o tutor realiza múltiplas funções. Destaque aquela que mais condiz com a sua prática tutorial:

- () função docente
- () função administrativa
- () função orientadora
- () função facilitadora
- () função mediadora

16) Assinale o grau de contato que você mantém com os demais Tutores do curso:

| CONTATO | TUTOR COORDENADOR DO PÓLO | TUTOR A DISTÂNCIA |
|------------------------------|---------------------------|-------------------|
| frequente | | |
| raro | | |
| não mantenho contato com ele | | |

17) Você avalia o trabalho da coordenação de tutoria como: (aceitável mais de uma opção).

- complementar ao que você realiza
- indispensável ao processo de educação a distância
- apoio pedagógico a sua prática profissional
- trabalho docente junto aos alunos

18) Caso você mantenha algum tipo de contato com os Tutores Coordenadores e com os Tutores a Distância, assinale em que situações esse contato ocorre:

| SITUAÇÕES | TUTOR COORDENADOR | TUTOR A DISTÂNCIA |
|---|-------------------|-------------------|
| 1-Esclarecer dúvidas quanto ao curso | | |
| 2-Participar de sessões de estudo | | |
| 3-Realizar o planejamento da disciplina | | |
| 4-Participar de treinamentos | | |
| 5-Trocar conhecimentos sobre educação a distância | | |
| 6-Discutir práticas de tutoria | | |
| 7-Receber orientações quanto a procedimentos operacionais | | |
| 8-Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos | | |
| 9-Apresentar relatórios | | |
| 10-Discutir conteúdo da disciplina | | |
| 11-Analisar o material pedagógico do CEDERJ | | |
| 12-Outro: _____ | | |

Agradecendo mais uma vez sua colaboração, gostaria de saber se você teria disponibilidade para uma entrevista durante a pesquisa.

sim

não

Obrigada. Sucessos!
Angela Rebel

ANEXO 12: QUESTIONÁRIO

Público-alvo: Tutores a Distância do Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PAIEF/UNIRIO/CEDERJ

Prezado(a) Tutor(a),

Na qualidade de mestranda da Universidade Federal Fluminense, dedico minha pesquisa à questão da *tutoria no Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PAIEF – da UNIRIO, através do Consórcio CEDERJ*. Sua participação é imprescindível para o maior aprofundamento de nosso objeto de estudo.

Solicito que responda, com atenção e objetividade, o questionário que se segue. Agradeço antecipadamente sua valiosa contribuição.

Professora Angela Rebel

1) Identificação

Nome: ----- E-mail:-----

Atividade profissional exercida: -----Disciplina: -----

Local de trabalho:-----Carga horária semanal: -----

Carga horária semanal na tutoria: -----

2) Formação Acadêmica

√ Curso superior de graduação:-----

Instituição: ----- Ano de conclusão: -----

√ Curso de pós-graduação :() lato-sensu () strictu-sensu

Instituição: ----- Ano de conclusão: -----

3) Experiências no Magistério:

| ATUAÇÕES | TEMPO NA FUNÇÃO (em anos) | NÍVEL DE ATUAÇÃO (fundamental, médio ou superior) |
|--|------------------------------|--|
| Professor(a) do ensino público federal | | |
| Professor(a) do ensino público estadual | | |
| Professor(a) do ensino público municipal | | |
| Professor(a) do ensino privado | | |
| Coordenador de disciplina | | |
| Orientador Pedagógico | | |
| Diretor | | |
| Supervisor: | | |

| | | |
|------------------------|--|--|
| Orientador Educacional | | |
|------------------------|--|--|

4) Você já participou de algum curso através de educação a distância?

- () sim. Especificar qual: -----
 Função: () aluno () professor () coordenador () gerente () tutor
 () não

5) Na sua opinião, um curso de formação de professores em nível superior, através da metodologia de educação a distância representa:

- () uma forma de democratização das oportunidades educacionais
 () a massificação do ensino superior
 () uma estratégia facilitadora na obtenção do diploma de graduação
 () uma forma de reprimir a expansão de vagas dos cursos presenciais
 () um aligeiramento na formação do professor
 () não tenho opinião formada sobre o assunto

6) O que despertou seu interesse em tornar-se um TUTOR de curso a distância?
 (numerar por ordem de prioridade)

- () complementação de renda salarial
 () ocupar carga horária disponível para trabalho
 () interesse específico pela função
 () enriquecimento de curriculum vitae
 () diversificação de ações educativas
 () outro. Citar: _____

7) Que conhecimentos você possuía sobre tutoria em educação a distância, antes de assumir esta função no PAIEF?

- () nenhum
 () relatos de amigos que exercem a função
 () relatos em Congressos/Seminários
 () leituras. Exemplificar: -----
 () outro. Especificar -----

8) Dentre os saberes abaixo especificados, identifique aqueles que são utilizados por você no desempenho de suas funções de tutor:

- () Saberes pessoais adquiridos ao longo de suas experiências de vida
 () Saberes provenientes da sua formação profissional para o magistério.
 () Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no seu trabalho
 () Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na universidade.
 () Saberes provenientes de treinamentos para a função de tutor

() Outro. Especificar: _____

9) Em relação a sua prática tutorial você afirmaria que: (aceitável assinalar mais de um item)

- () O aluno pode abrir mão de sua atuação para aprender.
- () Ela gira em torno do aluno, atendendo às suas consultas
- () Ela representa um novo estilo de docência
- () Ela a faz sentir-se elemento de mediação entre o conhecimento e o aluno.
- () Ela se resume, prioritariamente, em estimular o aluno a prosseguir.
- () _____
(complete como desejar)

10) Sabe-se que o tutor desempenha múltiplas funções. Destaque aquela que mais condiz com a sua prática tutorial:

- () função docente
- () função administrativa
- () função orientadora
- () função facilitadora
- () função mediadora

11) Assinale o grau de contato que você mantém com os demais Tutores do curso:

| CONTATO | TUTOR COORDENADOR DO PÓLO | TUTOR PRESENCIAL |
|------------------------------|---------------------------|------------------|
| Frequente | | |
| raro | | |
| não mantenho contato com ele | | |

12) Caso você mantenha algum tipo de contato com os Tutores Coordenadores e com os Tutores Presenciais dos Pólos, assinale em que situações esse contato ocorre:

| SITUAÇÕES | TUTOR COORDENADOR | TUTOR A DISTÂNCIA |
|---|-------------------|-------------------|
| 1-Esclarecer dúvidas quanto ao curso | | |
| 2-Participar de sessões de estudo | | |
| 3-Realizar o planejamento da disciplina | | |
| 4-Participar de treinamentos | | |
| 5-Trocar conhecimentos sobre educação a distância | | |
| 6-Discutir práticas de tutoria | | |
| 7-Receber orientações quanto a procedimentos operacionais | | |
| 8-Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos | | |
| 9-Apresentar relatórios | | |
| 10-Discutir conteúdo da disciplina | | |
| 11-Analisar o material pedagógico do CEDERJ | | |
| 12- Outro _____ | | |

Agradecendo mais uma vez sua colaboração, gostaria de saber se você teria disponibilidade para uma entrevista durante a pesquisa.

sim

não

Obrigada. Sucessos!
Angela Rebel

ANEXO 13: TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DOS TUTORES A DISTÂNCIA

1 Identificação⁸⁵

2 Formação Acadêmica

2.1 Curso de Graduação

| Pedagogia | Outras Licenciaturas | Outros cursos | Em branco |
|-----------|----------------------|---------------|-----------|
| 05 | 05 | 07 | 01 |

2.2 Curso de Pós-graduação

| Lato-sensu | Stritu-sensu | Em Branco |
|------------|--------------|-----------|
| 08 | 08 | 02 |

3) Experiências no Magistério:

| Prof. ens. público federal | Prof. ens. público estadual | Prof. ens. público municipal | Prof. ens. privado | Coordenador de disciplina | Coordenador Pedagógico | Diretor | Supervisor | Orientador Educacional | Em Branco |
|----------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------|---------------------------|------------------------|---------|------------|------------------------|-----------|
| 02 | 06 | ----- | 10 | 01 | 02 | ----- | ----- | ----- | 06 |

4) Participação em curso através de educação a distância:

| SIM | | | | | | Não |
|-----------|-----------|-------------|---------|-------|-----------|-----------|
| FUNÇÃO | | | | | | |
| Aluno | Professor | Coordenador | Gerente | Tutor | Em branco | |
| 08 | 01 | ----- | ----- | ----- | ----- | 09 |

5) Um curso de formação de professores em nível superior, através da metodologia de educação a distância, representa uma forma de:

| Democratização das | Massificação do ensino | Estratégia facilitadora da | Reprimir a expansão de | Aligeiramento na formação | Sem opinião formada | Em branco |
|--------------------|------------------------|----------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------|-----------|
|--------------------|------------------------|----------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------|-----------|

⁸⁵ Desconsideramos este item na tabulação

| | | | | | | |
|----------------------------|----------|--------------|------------------------------|--------------|-----------|-------|
| oportunidades educacionais | superior | aprendizagem | vagas dos cursos presenciais | do professor | | |
| 14 | ----- | 02 | ----- | ----- | 02 | ----- |

6) Interesse em tornar-se um tutor de curso a distância:

| | | | | | |
|----------------------------------|---|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------|
| Complementação de renda salarial | Ocupar carga horária disponível para trabalho | Interesse específico pela função | Enriquecimento de curriculum vitae | Diversificação de ações educativas | Em branco |
| 02 | 02 | 09 | 02 | 05 | 01 |

7) Conhecimentos possuídos sobre tutoria em EAD antes de assumir a função no PAIEF

| | | | | | |
|-----------|---------------------------------------|----------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Nenhum | Relato de amigos que exercem a função | Relatos em Congressos/Seminários | Leituras | Outro | Em Branco |
| 06 | 09 | ----- | ----- | 02 | 01 |

8) Saberes mais utilizados no desempenho da função de tutor:

| | | | | | | |
|---|--|--|---------------------------------|---|-----------|-----------|
| Saberes adquiridos das experiências de vida | Saberes da formação profissional para o magistério | Saberes dos programas e livros didáticos | Saberes da prática na profissão | Saberes de treinamentos específicos para a função | Outro | Em branco |
| 11 | 11 | 11 | 12 | 12 | 01 | ----- |

9) Em relação a sua prática tutorial você afirmaria que:

| | | | | | |
|------------------------|-----------------------------------|---|--|---------------------------------------|-----------|
| Gira em torno do aluno | Gira em torno do tutor presencial | Consiste em estimular o aluno a prosseguir seus estudos | Faz-se sentir-se elemento de mediação entre o conhecimento e o aluno | Representa um novo estilo de docência | Em branco |
| 09 | 03 | 04 | 12 | 11 | ----- |

10) Funções que mais condizem com a prática tutorial:

| | | | | | |
|----------------|-----------------------|--------------------|---------------------|------------------|-----------|
| Função Docente | Função Administrativa | Função Orientadora | Função Facilitadora | Função Mediadora | Em branco |
| 01 | ----- | 04 | 05 | 10 | ----- |

11) Grau de contato mantido com os demais tutores do curso:

| CONTATO | TUTOR COORDENADOR DO PÓLO | TUTOR PRESENCIAL |
|------------------------------|---------------------------|------------------|
| frequente | 05 | 12 |
| raro | 08 | 05 |
| não mantenho contato com ele | 04 | ----- |

12) Situações de contatos mantidos com os Tutores Coordenadores e os Tutores Presenciais dos Pólos:

| SITUAÇÕES | TUTOR COORDENADOR | TUTOR PRESENCIAL |
|---|-------------------|------------------|
| Esclarecer dúvidas quanto ao curso | 03 | 10 |
| Participar de sessões de estudo | 02 | 02 |
| Realizar o planejamento da disciplina | 06 | 03 |
| Participar de treinamentos | 06 | 11 |
| Trocar conhecimentos sobre educação a distância | 02 | 04 |
| Discutir práticas de tutoria | 04 | 04 |
| Receber orientações quanto a procedimentos operacionais | 04 | 05 |
| Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos | 03 | 08 |
| Apresentar relatórios | 04 | 08 |
| Discutir conteúdo da disciplina | 05 | 09 |
| Analisar o material pedagógico do CEDERJ | 03 | 04 |
| Outro: atividades burocráticas | ----- | 01 |

Disponibilidade para entrevista

| SIM | NÃO | EM BRANCO |
|-----------|-----------|-----------|
| 14 | 01 | 03 |

TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DOS TUTORES PRESENCIAIS

1 Identificação ⁸⁶

2 Formação Acadêmica

2.1 Curso superior de Graduação

| TUTORES | Licenciatura Pedagógica | Outras Licenciaturas | Outros Cursos | Em Branco |
|---------|-------------------------|----------------------|---------------|-----------|
|---------|-------------------------|----------------------|---------------|-----------|

⁸⁶ Desconsideramos este item na tabulação.

| | | | | |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Presenciais (todos os pólos) | 32 | 18 | 03 | 01 |
|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|

2.2 Tempo de conclusão do Curso de Graduação

| PÓLOS | 1972/1979 | 1980/1989 | 1990/1999 | 2000 em diante |
|---------------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| Bom Jesus | ----- | 01 | 01 | 01 |
| Cantagalo | ----- | 02 | 03 | 04 |
| Piraí | 01 | 01 | 04 | 06 |
| São Fidelis | ----- | 01 | 03 | 03 |
| São Francisco | 01 | ----- | 01 | 02 |
| Saquarema | ----- | ----- | 01 | 03 |
| Três Rios | ----- | ----- | 04 | 01 |
| Volta Redonda | ----- | ----- | 06 | 03 |
| TOTAL | 02 | 05 | 23 | 23 |

2.3- Curso de Pós-graduação:

| PÓLOS | Lato-sensu | Stritu-sensu | Em Branco |
|---------------|------------|--------------|-----------|
| Bom Jesus | 03 | ----- | ----- |
| Cantagalo | 03 | 01 | 05 |
| Piraí | 08 | 02 | 01 |
| São Fidelis | 06 | ----- | 01 |
| São Francisco | 03 | ----- | 03 |
| Saquarema | 01 | 01 | 01 |
| Três Rios | 03 | 01 | ----- |
| Volta Redonda | 05 | ----- | 01 |
| TOTAL | 32 | 05 | 12 |

3) Experiências no Magistério:

| Pólos | Prof. Ens.pub. fed. | Prof. Ens.pub. est. | Prof. Ens. pub. Mun. | Prof. Ens. privado | Coord. De disc. | Coord. Pedag. | Diretor | Superv. | Orient Educ. | Em branco |
|---------------|---------------------|---------------------|----------------------|--------------------|-----------------|---------------|-----------|-----------|--------------|-----------|
| Bom Jesus | ----- | 02 | ----- | 01 | ----- | 02 | 01 | ----- | ----- | ----- |
| Cantagalo | ----- | 04 | 04 | 03 | ----- | 03 | 01 | 01 | 01 | 03 |
| Piraí | ----- | 08 | 05 | 05 | ----- | 05 | 04 | ----- | 04 | 02 |
| São Fidelis | ----- | 05 | 05 | 04 | ----- | 03 | 01 | 04 | 01 | ----- |
| São Francisco | 02 | 02 | 03 | 05 | 01 | 02 | 02 | 02 | ----- | ----- |
| Saquarema | ----- | 03 | ----- | 01 | 01 | 02 | 01 | ----- | ----- | 01 |
| Três Rios | ----- | 02 | 01 | 02 | ----- | 02 | 01 | ----- | ----- | 01 |
| Volta Redonda | ----- | 01 | 03 | 05 | ----- | 03 | 01 | 02 | 02 | 03 |
| TOTAL | 02 | 27 | 21 | 26 | 02 | 22 | 12 | 09 | 08 | 10 |

4 e 5) Uso e utilização do computador

| Pólos | Uso do computador | | Computador em casa | | Onde usa |
|---------------|-------------------|-------|--------------------|-----------|-------------------------|
| | SIM | NAO | SIM | NAO | |
| Bom Jesus | 03 | ----- | 03 | ----- | ----- |
| Cantagalo | 09 | ----- | 09 | ----- | ----- |
| Piraí | 12 | ----- | 12 | ----- | ----- |
| São Fidelis | 07 | ----- | 07 | ----- | ----- |
| São Francisco | 06 | ----- | 06 | ----- | ----- |
| Saquarema | 04 | ----- | 03 | 01 | Trabalho/casa de amigos |
| Três Rios | 05 | ----- | 05 | ----- | ----- |
| Volta Redonda | 08 | ----- | 07 | 01 | Shopping |
| TOTAL | 54 | ----- | 53 | 02 | ----- |

6) Se o computador usado com mais freqüência, está ligado à rede da INTERNET, a utilização é essencialmente para:

| PÓLOS | Distração | Realização de pesquisas ligadas à educação | Comunicação com outros profissionais de educação | Realização de cursos | Responder dúvidas de alunos | Acessar correio eletrônico | Em branco |
|---------------|-----------|--|--|----------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------|
| Bom Jesus | ----- | 02 | ----- | ----- | 02 | 03 | ----- |
| Cantagalo | 02 | 07 | 06 | 02 | 05 | 09 | ----- |
| Piraí | 03 | 12 | 08 | 03 | 05 | 11 | ----- |
| São Fidelis | 01 | 06 | 03 | 02 | 01 | 06 | ----- |
| São Francisco | 04 | 06 | 06 | 03 | 06 | 06 | ----- |
| Saquarema | 01 | 02 | 01 | | | 04 | ----- |
| Três Rios | 01 | 04 | 04 | 02 | 04 | 04 | ----- |
| Volta Redonda | 02 | 07 | 04 | 04 | 04 | 08 | 01 |
| TOTAL | 14 | 46 | 32 | 16 | 27 | 51 | 01 |

7) Participação em algum outro curso através de educação a distância:

| Pólos | SIM | | | | | | Não |
|---------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | FUNÇÃO | | | | | | |
| | Aluno | Professor | Coordenador | Gerente | Tutor | Em branco | |
| Bom Jesus | 01 | ----- | ----- | ---- | ---- | 01 | 01 |
| Cantagalo | 05 | 01 | ----- | ---- | 02 | ----- | 02 |
| Piraí | 06 | ----- | ----- | ---- | ---- | ----- | 06 |
| São Fidelis | 04 | 01 | ----- | ---- | 02 | ----- | 02 |
| São Francisco | 03 | ----- | ----- | ---- | ---- | 01 | 02 |
| Saquarema | 04 | ----- | ----- | ---- | ---- | ----- | ----- |
| Três Rios | 02 | ----- | ----- | ---- | ---- | ----- | 03 |
| Volta Redonda | 04 | ----- | ----- | 01 | ---- | 01 | 03 |
| TOTAL | 29 | 02 | ----- | 01 | 04 | 03 | 19 |

8) Um curso de formação de professores em nível superior, através da metodologia de educação a distância, representa uma forma de:

| Pólos | democratização das oportunidades educacionais | massificação do ensino superior | estratégia facilitadora da aprendizagem | reprimir a expansão de vagas dos cursos presenciais | aligeiramento na formação do professor | Sem opinião formada | Em branco |
|---------------|---|---------------------------------|---|---|--|---------------------|-----------|
| Bom Jesus | 02 | ----- | 02 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Cantagalo | 08 | ----- | 02 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Piraí | 09 | ----- | 03 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| São Fidelis | 06 | ----- | 01 | ----- | 01 | ----- | ----- |
| São Francisco | 05 | 01 | 03 | ----- | ----- | ----- | 01 |
| Saquarema | 01 | ----- | 03 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Três Rios | 03 | ----- | 01 | ----- | 01 | ----- | ----- |
| Volta Redonda | 04 | 01 | 02 | ----- | ----- | 01 | 01 |
| TOTAL | 38 | 02 | 17 | ----- | 02 | 01 | 02 |

9) Conhecimentos possuídos sobre tutoria em EAD antes de exercer a função de tutor no PAIEF:

| Pólos | Nenhum | Relato de amigos que exercem a função | Relatos em Congressos e/ou Seminários | Leituras | Outro | Em Branco |
|---------------|-----------|---------------------------------------|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Bom Jesus | ----- | 02 | 01 | 01 | ----- | ----- |
| Cantagalo | 02 | 05 | ----- | ----- | 03 | ----- |
| Piraí | 05 | 01 | 04 | 04 | 01 | ----- |
| São Fidelis | 02 | 05 | 01 | ----- | ----- | ----- |
| São Francisco | 01 | 02 | 02 | 01 | 01 | ----- |
| Saquarema | 02 | ----- | ----- | ----- | 02 | ----- |
| Três Rios | 02 | 03 | 01 | ----- | ----- | ----- |
| Volta Redonda | 02 | 04 | 01 | 03 | 02 | 01 |
| TOTAL | 16 | 22 | 10 | 09 | 09 | 01 |

10) Interesse em tornar-se um tutor de curso a distância:

| Pólos | Complementação de renda salarial | Ocupação de carga horária disponível | Interesse pela função | Obtenção de emprego | Enriquecimento de curriculum vitae | Diversificação de ações educativas | Em Branco |
|---------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|---------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------|
| Bom Jesus | ----- | ----- | 01 | ----- | ----- | 01 | ----- |
| Cantagalo | ----- | 01 | 02 | 01 | 02 | 02 | ----- |
| Piraí | 01 | ----- | 03 | ----- | 07 | 01 | ----- |
| São Fidelis | ----- | ----- | 02 | 01 | 02 | 04 | ----- |
| São Francisco | ----- | ----- | 03 | ----- | 01 | 02 | ----- |
| Saquarema | 01 | ----- | ----- | 01 | 01 | 01 | ----- |
| Três Rios | ----- | ----- | 01 | ----- | 04 | ----- | ----- |
| Volta Redonda | ----- | ----- | 01 | 01 | 03 | 03 | 01 |
| TOTAL | 02 | 01 | 13 | 04 | 20 | 14 | 03 |

11) Frequência da maioria dos alunos no Pólo Regional:

| Pólos | uma vez por semana | duas vezes por semana | quinzenalmente | mensalmente | raramente | Em branco |
|-----------|--------------------|-----------------------|----------------|-------------|-----------|-----------|
| Bom Jesus | 01 | 02 | ----- | ----- | ----- | ----- |

| | | | | | | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Cantagalo | 03 | 04 | 01 | ----- | ----- | 01 |
| Piraí | 07 | 01 | 01 | 01 | 02 | ----- |
| São Fidelis | 04 | 02 | ----- | ----- | ----- | 01 |
| São Francisco | 03 | ----- | ----- | 01 | 02 | ----- |
| Saquarema | 01 | 02 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Três Rios | 05 | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Volta Redonda | 05 | 02 | ----- | ----- | 01 | 01 |
| TOTAL | 29 | 13 | 02 | 02 | 05 | 03 |

12) Motivos pelos quais a maioria dos alunos vai ao Pólo:

| PÓLOS | Tirar dúvidas | Apanhar material didático | Realizar avaliações | Participar de estudo em grupo | Saber notas | Ouvir palavras de ânimo | Outro | Em branco |
|---------------|---------------|---------------------------|---------------------|-------------------------------|-------------|-------------------------|-----------|-----------|
| Bom Jesus | 03 | 01 | ----- | 01 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Cantagalo | 07 | 06 | 05 | 02 | 01 | 01 | 01 | ----- |
| Piraí | 10 | 09 | 04 | 03 | 02 | ----- | 02 | ----- |
| São Fidelis | 05 | 04 | 06 | 04 | 03 | 02 | 02 | ----- |
| São Francisco | 05 | 04 | 05 | 04 | 04 | 03 | 02 | ----- |
| Saquarema | 04 | 02 | 02 | 02 | ----- | 01 | ----- | ----- |
| Três Rios | 05 | 01 | ----- | 01 | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Volta Redonda | 06 | 06 | 05 | 03 | 02 | 04 | ----- | 01 |
| TOTAL | 45 | 33 | 27 | 20 | 12 | 11 | 07 | 01 |

13) Saberes mais utilizados no desempenho da função de tutor:

| Pólos | Saberes adquiridos das experiências de vida | Saberes da formação profissional para o magistério | Saberes dos programas e livros didáticos | Saberes da prática na profissão | Saberes de treinamentos específicos para a função | Outro | Em branco |
|---------------|---|--|--|---------------------------------|---|-----------|-----------|
| Bom Jesus | 02 | 03 | 03 | 03 | 01 | ----- | ----- |
| Cantagalo | 05 | 05 | 08 | 06 | 05 | 02 | ----- |
| Piraí | 07 | 08 | 06 | 06 | 08 | 01 | 01 |
| São Fidelis | 03 | 06 | 07 | 04 | 03 | 01 | ----- |
| São Francisco | 05 | 03 | 05 | 05 | 04 | 01 | ----- |
| Saquarema | 04 | 04 | 02 | 03 | 03 | ----- | ----- |
| Três Rios | 01 | 01 | 01 | 03 | 02 | ----- | ----- |
| Volta Redonda | 04 | 06 | 05 | 04 | 04 | ----- | 01 |
| TOTAL | 31 | 36 | 37 | 34 | 30 | 06 | 02 |

14) Em relação à prática tutorial:

| | Gira em torno do aluno | Representa um novo estilo | Consiste em estimular o aluno | Faz-se sentir-se elemento de mediação entre | É de suma importância para a | Em branco |
|--|------------------------|---------------------------|-------------------------------|---|------------------------------|-----------|
| | | | | | | |

| Pólos | | de docência | a prosseguir seus estudos | o conhecimento e o aluno | aprendizagem do aluno | |
|---------------|-----------|-------------|---------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------|
| Bom Jesus | 02 | 03 | 01 | 02 | 01 | ----- |
| Cantagalo | 06 | 07 | 02 | 07 | 04 | ----- |
| Piraí | 09 | 05 | 04 | 10 | 03 | ----- |
| São Fidelis | 04 | 03 | 04 | 07 | 01 | ----- |
| São Francisco | 05 | 03 | 03 | 04 | 01 | ----- |
| Saquarema | 03 | 01 | ----- | 03 | 02 | ----- |
| Três Rios | 02 | 01 | ----- | 05 | 01 | ----- |
| Volta Redonda | 06 | 02 | 02 | 05 | 02 | 02 |
| TOTAL | 37 | 25 | 16 | 43 | 15 | 02 |

15) Funções que mais condizem com a prática tutorial:

| Pólos | Função Docente | Função Administrativa | Função Orientadora | Função Facilitadora | Função Mediadora | Em branco |
|---------------|----------------|-----------------------|--------------------|---------------------|------------------|-----------|
| Bom Jesus | ----- | 01 | ----- | 01 | 02 | ----- |
| Cantagalo | 01 | 01 | 04 | 04 | 05 | 01 |
| Piraí | 02 | ----- | 04 | 03 | 09 | ----- |
| São Fidelis | 01 | 01 | 02 | 02 | 05 | ----- |
| São Francisco | 03 | ----- | 05 | ----- | 05 | ----- |
| Saquarema | 01 | ----- | 01 | 01 | 02 | ----- |
| Três Rios | ----- | ----- | 01 | ----- | 04 | ----- |
| Volta Redonda | 02 | ----- | 02 | 02 | 06 | 02 |
| TOTAL | 10 | 03 | 19 | 13 | 38 | 03 |

16) Assinale abaixo o grau de contato que você mantém com o tutor presencial (TP) do pólo; com o tutor coordenador (TC) do pólo e com o tutor a distância (TD)

| Pólos | Frequente | | | Raro | | | Sem contato | | | Em branco |
|---------------|-----------|-----------|-----------|------|-----------|-----------|-------------|-----------|-------|-----------|
| | TP | TC | TD | TP | TC | TD | TC | TD | TP | |
| Bom Jesus | ---- | 02 | 03 | ---- | ----- | ----- | ----- | ----- | --- | ----- |
| Cantagalo | ---- | 08 | 07 | ---- | 01 | ----- | ----- | 02 | --- | ----- |
| Piraí | ---- | 10 | 09 | ---- | 02 | 03 | ----- | ----- | --- | ----- |
| São Fidelis | ---- | 05 | 05 | ---- | 01 | 01 | ----- | ----- | --- | ----- |
| São Francisco | ---- | 06 | 05 | ---- | ----- | 01 | ----- | ----- | --- | ----- |
| Saquarema | ---- | 04 | 03 | ---- | ----- | 01 | ----- | ----- | --- | ----- |
| Três Rios | ----- | 05 | 04 | ---- | ----- | 01 | ----- | ----- | --- | ----- |
| Volta Redonda | ---- | 06 | 04 | ---- | 01 | ----- | ----- | 03 | --- | 02 |
| TOTAL | ---- | 46 | 40 | ---- | 05 | 07 | ----- | 05 | ----- | 02 |

17) Avaliação do trabalho da coordenação de tutoria:

| Pólos | Complementar ao realizado por você | Indispensável ao processo de EAD | Apoio pedagógico a sua prática | Trabalho docente junto aos alunos | Em branco |
|---------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------|
| Bom Jesus | ----- | ----- | 03 | ----- | ----- |
| Cantagalo | 06 | 05 | 04 | ----- | ----- |
| Piraí | 08 | 08 | 11 | 01 | ----- |
| São Fidelis | 01 | 05 | 02 | 01 | ----- |
| São Francisco | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| Saquarema | 02 | 03 | 01 | ----- | ----- |
| Três Rios | ----- | 03 | 04 | ----- | ----- |

| | | | | | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Volta Redonda | 05 | 03 | 06 | 02 | 02 |
| TOTAL | 22 | 27 | 31 | 04 | 02 |

18) Situações de contato com os tutores

| Pólos | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | | 9 | | 10 | | 11 | |
|---------------|----|----|------|------|------|------|------|----|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|------|------|----|
| | TC | TD | TC | TD | TC | TD | TC | TD | TC | TD | TC | TD | TC | TD | TC | TD | TC | TD | TC | TD | TC | TD |
| Bom Jesus | 02 | 02 | 01 | ---- | 01 | 01 | 01 | 03 | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 01 | 02 | 03 | 02 | 03 | 01 | 01 | |
| Cantagalo | 04 | 02 | ---- | ---- | 01 | ---- | 03 | 04 | 03 | 01 | 04 | 02 | 07 | 04 | 03 | 02 | 07 | 02 | 02 | 04 | 03 | 02 |
| Piraí | 11 | 07 | 05 | 05 | 04 | 02 | 09 | 10 | 04 | 04 | 05 | 03 | 11 | 06 | 06 | 05 | 10 | 07 | 04 | 04 | 05 | 04 |
| São Fidelis | 04 | 04 | ---- | 02 | ---- | 02 | 01 | 05 | ---- | 01 | 02 | 03 | 04 | 01 | 02 | 04 | 05 | 02 | ---- | 04 | ---- | 01 |
| São Francisco | 03 | 03 | 02 | 02 | 01 | 02 | 02 | 05 | 01 | 04 | 04 | 04 | 05 | 05 | 03 | 05 | 04 | 06 | 02 | 05 | 03 | 01 |
| Saquarema | 03 | 02 | --- | ---- | 02 | ---- | ---- | 03 | ---- | 01 | 02 | 01 | 04 | 01 | 02 | 02 | 04 | 01 | 02 | ---- | ---- | 02 |
| Três Rios | 03 | 02 | ---- | 01 | 01 | 01 | 03 | 05 | 02 | 01 | 03 | 02 | 03 | 01 | 03 | 02 | 04 | 02 | 02 | 04 | 02 | 04 |
| Volta Redonda | 06 | 03 | ---- | 02 | ---- | 02 | 03 | 03 | 05 | 03 | 06 | 02 | 06 | 01 | 02 | 02 | 06 | 04 | 02 | 05 | ---- | 03 |

Legenda:

- 1 = Esclarecer dúvidas quanto ao curso
- 2 = Participar de sessões de estudo
- 3 = Realizar o planejamento da disciplina
- 4 = Participar de treinamentos
- 5 = Trocar conhecimentos sobre educação a distância
- 6 = Discutir práticas de tutoria
- 7 = Receber orientações quanto a procedimentos operacionais
- 8 = Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos
- 9 = Apresentar relatórios
- 10 = Discutir conteúdo da disciplina
- 11 = Analisar o material pedagógico do CEDERJ
- 12 = Outro

Disponibilidade para entrevista.

| Pólos | SIM | NÃO | EM BRANCO | TALVEZ |
|---------------|-----|-------|-----------|--------|
| Bom Jesus | 03 | ----- | ----- | ----- |
| Cantagalo | 09 | ----- | ----- | ----- |
| Piraí | 10 | ----- | ----- | 01 |
| São Fidelis | 06 | 01 | ----- | ----- |
| São Francisco | 04 | ----- | 02 | ----- |

| | | | | |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Saquarema | 03 | 01 | ----- | ----- |
| Três Rios | 03 | 02 | ----- | ----- |
| Volta Redonda | 06 | 01 | 02 | ----- |
| TOTAL | 44 | 05 | 04 | 01 |

ANEXO 14: ENTREVISTA DA PROFESSORA SUELI THOMAZ - Coordenadora do PAIEF/UNIRIO

Ângela – Eu queria que você falasse um pouco sobre o sistema de tutoria do CEDERJ e do PAIEF, em particular. Como os tutores presenciais e a distância são selecionados? Vocês têm um perfil já pré-concebido para esta tutoria? Qual é o perfil dos tutores do PAIEF? Que saberes fundamentam a prática desses tutores? O tutor precisa ser professor? É o saber docente que permeia a ação dos tutores? A base de sustentação do trabalho do tutor é a docência?

Sueli – Bom, a gente tem que primeiro partir da premissa, do pressuposto, que o trabalho de Educação a Distância é um trabalho recente no Brasil. Que nós ainda estamos “engatinhando” em EAD, diante do mundo, diante da “Open University”, diante da Universidade da Espanha, da UNED e que o nosso professorado, que atua hoje na prática docente, traz uma bagagem de informações, traz sua prática pedagógica, pautada na educação presencial. Então, em função disso, algumas pessoas que estão trabalhando aqui conosco, são pessoas que estão aprendendo, fazendo. Aprendendo fazendo, mas com a orientação de pessoas que têm uma prática em EAD. Para você ter uma idéia, os conteúdos, os saberes que são passados aos alunos, são saberes que foram elaborados, partindo de uma orientação da Universidade da Espanha, que já desenvolve este tipo de trabalho. Então, nós temos o material didático sob a ponta epistolar, em que o diálogo, em que as atividades, em que a proximidade do discurso é presente. Diante disso, nossos tutores são selecionados não porque eles trazem na sua formação, no seu curriculum vitae, na sua experiência, uma ligação com a EAD, mas porque são pessoas envolvidas e comprometidas com uma área do conhecimento. Então, nós temos professores que vão coordenar, por exemplo, a disciplina de Fundamentos, pessoas que têm formação em Pedagogia, que já atuam com Filosofia, com Sociologia, com a Psicologia ou Antropologia e, a partir daí, como é que nós selecionamos os nossos tutores, por exemplo, para a disciplina de Fundamentos? Tomando por base a vida desse professor, se ele já teve um contato com os Fundamentos da Educação, se ele está envolvido com a Filosofia, se ele está envolvido com a Antropologia, se ele é professor de Sociologia Então, ele traz o saber que ele acumulou na sua formação, mas esse saber não é um saber que vem atrelado a EAD. Logo, quando ele chega para trabalhar com a gente, ele é selecionado dentro de uma coerência epistemológica, vamos dizer assim, quer dizer, não se seleciona um tutor para Língua Portuguesa, que não traga uma caixa de ferramenta voltada pra Língua Portuguesa.

Ângela – Mas ele tem que ser professor?

Sueli – Ele tem que ser docente.

Ângela – E precisa ter experiência vivenciada na educação presencial, ou não?

Sueli – Olha, basicamente ele é selecionado pelo currículo, e lógico que nós damos preferência para as pessoas que tenham a prática docente. Por que? A prática docente que acontece na EAD ela é muito próxima da prática docente da educação presencial, até porquê ele vai formular provas, corrigir provas, tirar dúvidas dos alunos, só que ele não vai face a face, ele vai usar o telefone, usar a Internet, o computador. Então, nós selecionamos os Professores Coordenadores e também os tutores, dentro de uma linha específica, ou seja: eles têm que dominar os conhecimentos. Agora, como ele vai trabalhar, a maneira como vai se dirigir aos alunos, chegar aos alunos, como é que ele vai chegar aos Pólos, como o trabalho dele chega aos alunos, esse é um trabalho de capacitação dentro da nossa Coordenação. Então, nenhum Coordenador inicia seu trabalho sem que tenha uma capacitação dentro do Projeto.

Ângela – O Coordenador é necessariamente um (a) professor (a) da UNIRIO?

Sueli – Nós não temos condições, em função de que são muitas disciplinas, de termos professores, em quantidade, capazes de coordenar estas disciplinas. Então nós lançamos mão de professores da UFF, professores da UERJ de São Gonçalo e professores também da UFRJ, trabalhando aqui conosco.

Ângela – Todos como Coordenadores de Disciplina e não como tutores?

Sueli - Coordenadores de disciplina, uma vez que nós pedimos para coordenar a disciplina, os professores doutores. A maior parte dos nossos professores, coordenadores de disciplina são professores doutores. Nós deixamos a tutoria para os nossos alunos do mestrado, não só do nosso mestrado, porque nós também temos alunos do mestrado da UFF, da UERJ. Nós temos estes alunos aqui, mais sempre tentando acreditar que o professor que vai ministrar conhecimentos, aulas, ou vai se relacionar com o curso de graduação, ele deve ter mais do que um curso de graduação e até mais do que um “lato-sensu”. Só o “lato-sensu” não nos satisfaz. Então nós temos aqui trabalhando conosco, professores tutores com o curso de mestrado e até estudantes do curso de doutorado. Os nossos coordenadores, a maior parte são professores doutores, a assessoria da coordenação, são dois professores doutores, eu tenho também o doutorado e nós transformamos o nosso trabalho, não em função da titulação que alguém tem, mas a gente chega a desenvolver esse trabalho em função daquele saber que interessa que se faz necessário para que o curso aconteça. Então nós temos, por exemplo, a Professora Maristela que trabalha com Língua Portuguesa, o doutorado dela é em Língua Portuguesa, e aí, desse modo ela trabalha com os tutores que são mestrados em Língua Portuguesa. Nós temos a disciplina Ciências Naturais e Educação com a professora doutora, pela UFF,

professora do quadro da UNIRIO, e que ela tem os seus tutores que são inclusive alunos seus no curso de mestrado, que trabalham que desenvolvem pesquisa dentro dessa área de conhecimento. Então, o trabalho que a gente desenvolve aqui é um trabalho sempre voltado para a formação desse profissional, e atrelado a essa formação desse profissional, a gente vai dando a ele aquilo que a gente considera como fundamental para que ele possa desenvolver a EAD. Então, como ele se dirige aos alunos, como cria uma prova, que não é uma prova que o professor vai estar lá presente tirando dúvidas, como atende dúvidas a partir do telefone, quer dizer, como ele deve se tornar o mais próximo possível do aluno, tentando entender, tentando ser o mais claro possível nas suas explicações, respondendo ao aluno por escrito, quando for necessário. Os tutores presenciais precisam que o nosso tutor aqui esteja bem preparado para dar a atenção lá no Pólo. Porque você imagina: nós estamos aqui na Urca, no centro de excelência do Rio de Janeiro, UFRJ, UNIRIO, tudo isso em volta, e a gente tem dificuldade de encontrar pessoas com uma visão de EAD, imagina com relação aos outros 10 pólos, (são 8 pólos e 2 postos). Você imagina a dificuldade daquele professor que está lá em São Fidélis de conhecer a metodologia de trabalho específica da EAD. Então, esse nosso tutor, ele é trabalhado, ele é capacitado, e ele trabalha direto com o tutor presencial e com os alunos, quando por eles procurado.

Ângela – O índice de contato dos alunos com os tutores a distância é representativo ou o do pólo é mais significativo?

Sueli – Olha, eu acredito... Eu não posso te responder isso porque aqui nós recebemos a busca de todos os 8 pólos e dos 2 postos, então, o meu quantitativo, certamente é maior do que o quantitativo de cada um dos 2 pólos, porque eu aglutino os 10 e lá eles trabalham especificamente. É preciso que você tenha criatividade para criar uma oficina, para você levar um conteúdo. Muitas das vezes, aquele tutor que está lá do outro lado (nos Pólos), ainda não conseguiu ler, ainda não conhece esta leitura, não conhece estes teóricos, então, nós aqui temos que fazer um trabalho de capacitação, capaz de traduzir este conhecimento e, ao mesmo tempo, mostrar a ele como deve trabalhar com os alunos. Então, uma das coisas básicas que a gente passa para o nosso tutor presencial é que é preciso que fique bem claro para os nossos alunos, que na EAD não existem aulas. Que existem sessões de tutoria. Então, que o tutor que está lá, ele não está no pólo para dar uma aula expositiva, para usar o quadro de giz, mas ele está aguardando que os alunos tenham feito a leitura do material didático do curso. Não sei se você já viu, seria interessante você entrar na Plataforma e observar que cada disciplina tem um cronograma de atividades. Então, ali está estabelecido que aulas o aluno vai estudar e em

que dias. Ele tem que obedecer aquele calendário porque ele faz várias disciplinas. A quantidade de informações que chegam para ele é muito grande...

Angela – Mas o curso é seriado, ou o aluno opta por algumas disciplinas?

Sueli – Não, ele faz inscrição por disciplina, mas de um modo geral, os nossos alunos têm optado por fazer todas as disciplinas que são oferecidas por semestre. A gente não tem aluno que diz: “Ah, eu só vou fazer duas...”. Não. Como eles têm pressa de terminar o curso, de modo geral, eles fazem em 4 semestres, quatro disciplinas. E, a não ser quando há algum caso de reprovação, que uma disciplina é pré-requisito da outra, aí atrasa um ano. Tem algumas disciplinas que nós temos pré-requisitos. Você não pode fazer Fundamentos II, sem ter feito Fundamentos I. Você não pode fazer PPP II, sem fazer PPP I, tudo isso amarra. Então, essa questão relativa à sessão de tutoria é uma coisa muito importante, porque justamente a sessão de tutoria quebra com essa visão clássica, tradicional, racional e já bastante antiquada, de cadeiras, quadro de giz, de aluno olhando para a nuca do outro colega. E o espaço é aberto para quê? Para que a leitura que foi efetuada em casa, o estudo que foi efetuada possa ser discutido para tirar as dúvidas.

Ângela – E nesse momento, os tutores mobilizam outros saberes, ou seja, os saberes da prática pedagógica, saberes da formação para o magistério?

Sueli – Sim, com certeza. Por que? Porque na medida em que ele vai fazer uma sessão de tutoria ele vai buscar o quê? Ele vai fazer uma sessão que tenha estímulo, que tenha uma motivação, que ilustre, que ele traga técnicas de dinâmica de grupo, que ele permita o outro falar, favoreça que o outro fale, que escute o outro. Logo, o tutor tem que ter uma competência pedagógica que, articulada ao saber pedagógico que ele traz, permita que a sessão aconteça. Então isso é algo que ele aprende conosco: transformar aquela aula tradicional numa sessão de tutoria.

Ângela – Ele tem capacitação para isso?

Sueli – Ele tem capacitação para isso.

Ângela – Os tutores presenciais?

Sueli – Todos são capacitados. Nenhum dos tutores que estão aqui trabalhando, sentam para desenvolver este tipo de trabalho, sem que passem por um treinamento dado pelos professores coordenadores. Nós selecionamos os tutores a partir das provas.

Ângela – Essa prova é de conteúdo, ou não?

Sueli – É uma prova de conteúdo específico, ainda tem que dominar o conteúdo da disciplina. Quando eu falo de Movimentos Sociais e Educação, ele tem que saber o que é que é isso no cenário educacional brasileiro. Quando eu falo de Projeto Político Pedagógico, ele tem que....

Então, o que é que acontece? As provas foram aplicadas e nós fazemos o levantamento, dos tutores que precisamos em tais e tais pólos. Agora nós estamos precisando de tutores para Língua Portuguesa, Estágio, Projeto Político e Prática Pedagógica. Então o que é que acontece? Os professores dessas disciplinas formularam as provas, fizeram questões em cima de um conhecimento, que se considera que o candidato deve dominar, e ele vai fazer essa prova. É uma prova que não é de múltipla escolha, porque a gente precisa ver a dissertativa, quer dizer, ver a capacidade dele de articulação de idéias na elaboração de um texto, até porque aqui ele vai precisar realizar relatórios, ele vai precisar corrigir, e corrigir também as Avaliações a Distância, então essa primeira fase ele pode conseguir um conceito mínimo, ou máximo, dependendo de como ele se colocar, e ser considerado apto para uma entrevista. Sendo considerado apto para a entrevista, nós temos a Professora Lúcia que foi nossa assessora até a data de hoje, em que ela trabalha com a área da Psicologia Institucional, e já trabalhou em Departamento de Recursos Humanos. Ela, sem querer entrar nessa visão funcionalista de empresa, mas ela tem um roteiro, que passa para os professores coordenadores para que eles façam as entrevistas desses candidatos que conseguiram aprovação na prova escrita.

Ângela - Eles vêm aqui na UNIRIO?

Sueli – Eles vêm aqui. Nós estamos estabelecendo agora, com são quatro disciplinas só, nós vamos optar por dois dias. Durante esses dois dias eles vão ser entrevistados pelo professor coordenador.

Ângela – E depois que eles passam por este treinamento em relação aos princípios da EAD e a sessão de tutoria ?

Sueli – Certo. Depois que ele é selecionado, o contrato é feito. O CEDERJ, que é o Consórcio que coordena o PAIEF e coordena todas as Universidades, ele estabelece um dia e, nesse dia, parte da manhã é para mostrar o que é o Consórcio CEDERJ, qual é a filosofia do Consórcio CEDERJ, o que é a EAD, como é que as coisas funcionam e, na parte da tarde (pelo menos é assim que tem sido feito), cada Universidade trabalha na capacitação dos seus tutores. Mas a gente não fica satisfeito com isso. Por que é que a gente não fica satisfeito com isso? Porque a gente observa que há necessidade de que cada disciplina faça a capacitação dos seus tutores. Agora, nós viemos de uma viagem, que nós chamamos “Caravana CEDERJ”, onde foi feita uma visita a todos os pólos, aonde é um trabalho tipo “Ouvidoria”, onde percebemos as dificuldades. Então eu, por exemplo, encontrei no pólo de São Fidélis, professores tutores que tiveram que ser chamados de uma maneira assim mais rápida, porque eles foram selecionados, sem que houvesse necessidade, então eles ficaram na lista de espera, e como nós

tivemos problemas de saúde com alguns tutores, algumas mudanças, eles entraram. Então, o que é que nós já observamos? Nós já observamos que este tutor vai precisar de uma capacitação maior. Eu tenho aqui, tutores que gostariam de fazer parte de uma outra disciplina. No início do período os tutores daqui já foram também treinados pelos professores coordenadores. E no momento em que a gente está no processo seletivo não há como o professor parar para fazer esta parte da capacitação. E quando a gente fala em capacitação, a gente não fala apenas na preocupação com o conteúdo. O conteúdo eles já trazem, o conteúdo já está escrito no livro. A gente quer dizer para ele que aquele conteúdo que ele traz e aquele conteúdo que está escrito no material didático, que está disponibilizado na página do CEDERJ, que nós chamamos de Plataforma, precisa de uma metodologia de trabalho que auxilie a sua compreensão.

Ângela – E que vai mobilizar um outro saber nesses tutores, não é isso?

Sueli – O saber desse tutor. Quer dizer, e isto aí está ligado, inclusive a auto estima...

Ângela – Porque não é só o saber da disciplina que vai “sustentar” a sua prática, você não concorda?

Sueli – Sim. E quando ele começa a trabalhar só em cima do saber da disciplina, e a gente já teve oportunidade de vivenciar isso em São Fidélis: Fulano é excelente, um profissional excelente!” Mas ele não sabe o quê? Ele não sabe se relacionar, por exemplo.

Ângela – Em uma das entrevistas com os tutores, eu perguntei se na opinião deles, um profissional de outra área (um engenheiro, por exemplo) pode ser um tutor de um curso superior de formação de professores, através de EAD. Eles se surpreendem com a minha pergunta.

Sueli – Tem que ter a sensibilidade. Por exemplo, o que a gente tem trabalhado, e a Vera que está coordenando a tutoria nossa, por exemplo, a idéia da EAD. A primeira capacitação desse ano, a Vera começou com aquela poesia, acho que é do João Cabral de Melo Neto, “Um galo sozinho não tece uma manhã”, que ele precisa de outros galos, justamente para mostrar isso, que é um processo em que você tem uma rede. E a idéia de rede é usada pelo CEDERJ. O CEDERJ quando faz a capacitação dos tutores ele apresenta justamente a idéia da rede, aliás, nem é rede, é a idéia da teia. A idéia da teia é mais próxima à EAD.

Angela – Então a seleção dos tutores passa pela prova, pela entrevista, depois tem essa capacitação lá no CEDERJ e depois aqui, no PAIEF e só então ele começa a desenvolver o trabalho?

Sueli – Sob a guarda e a orientação dos tutores daqui, e dos professores coordenadores de disciplinas.

Ângela – E então, a docência é a sustentação do trabalho do tutor?

Sueli – A docência, com certeza.

Ângela – O que dá sustentação à prática dos tutores é o saber docente?

Sueli – Até porque, até no nosso caso, Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, então, se você não tem a docência como base...

Ângela – Eu também penso assim. Agora, e o saber da informática, também é um saber que os tutores precisam dominar?

Sueli – Também é um saber que precisam dominar. Quando alguém selecionar este tutor e ele disser: “Eu não sei nada de computador, eu nunca sentei em um computador”, esse fatalmente não trabalhará conosco, embora ele domine o conteúdo, seja excelente, porque a gente não tem tempo e nem condições de começar do b – a – ba. Tem gente que não sabe apertar um botão do computador, ligar, então esse não pode, agora, aquele que sabe ligar, sabe digitar, receber uma mensagem, passar uma mensagem... Por exemplo, nós trabalhamos aqui com o Excel para colocar as notas, nós não exigimos que ele chegue aqui dominando o Excel, mas as secretárias que dominam, elas fazem a capacitação com relação a utilização dos computadores, com relação a utilização da plataforma, então eles são orientados para trabalhar.

Ângela – Os tutores a distância visitam os tutores presenciais, vão aos pólos também, ou não?

Sueli – Eles vão também aos pólos. Na aula inaugural, nós estamos sempre lançando mão deles. Lógico que a gente lança mão daqueles tutores que já conhecem o processo, que já estão aqui há mais tempo, porque não adianta a gente mandar para um pólo um tutor que não conhece a dinâmica...

Ângela – Sueli, uma outra curiosidade, que até foge até um pouco a minha questão de pesquisa. É quanto à clientela que procura o PAIEF: são professores em exercício da rede estadual e municipal, ou só da estadual? Como é que é isso? E a exigência para se inscrever no curso?

Sueli – Quando a UNIRIO foi convidada para fazer parte do Consórcio CEDERJ/CECERJ, os professores da Universidade, assim como os professores de outras Universidades, que eu não gostaria de citar o nome, mas os professores se sentiram um pouco inibidos - não é a palavra - se sentiram como alguém que não acreditava na idéia. Por que? Porque dentro de uma discussão que já se realiza em educação há algum tempo, a EAD é vista como aligeiramento de ensino, como um trabalho que vai diminuir o índice de pessoas sem a determinada formação, é vista como uma maneira da Universidade chegar nos diferentes cantos, sem ter que ir lá, então, tudo isso impediu, num primeiro momento que se

“chancelasse” o projeto de EAD aqui na Universidade. Mas com as discussões e com a justificativa utilizada pelo Consórcio de que esse seria um curso de caráter social, em função de que se trabalharia o professor da rede pública de ensino estadual, que estava em exercício efetivo na sala de aula, e que não dispunha de formação de nível superior, as coisas foram melhorando. E nessa época em que foi pensado o projeto, foi pensado em função do artigo da LDB, que exigia a formação em nível superior para as primeiras séries do ensino fundamental. Acontece que houve uma reeleitura, nós não temos aí nenhuma lei, e você sabe uma lei só pode ser modificada por uma outra lei, ou por um decreto lei, ou então por uma medida provisória, não houve nada disso, mas houve por parte do Ministério da Educação uma interpretação do artigo, e nessa interpretação do artigo foi estabelecido que não seria uma exigência, mas seria a recomendação, um conselho de que houvesse. Com isso esvaziou um pouco o processo, mas nós nos mantivemos nesse patamar. Como esse foi o argumento, à época do projeto, que convenceu a UNIRIO, os professores da escola, porque aqui nós trabalhamos com escola, a tecnologia que nós utilizamos na Faculdade, essa é a cultura da UNIRIO, os professores da UNIRIO então, se sentiram estimulados para participarem deste projeto. Então, os professores foram convidados primeiro para pensar no Projeto Político Pedagógico, que você vai ler. O PPP está “amarrado” que é para os professores da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, e em cima disso, todo o material didático foi elaborado tomando por base este tipo de clientela. Então, se você leu o material didático, você vai ver que as atividades que são propostas, são atividades que esse professor vai desenvolver com seu próprio aluno, dentro da sala de aula, então, diante disto, nós da UNIRIO, nós não aceitamos que o vestibular permitisse o ingresso de candidatos que não estivessem ligados a rede pública de ensino. Acontece que o Consórcio vem nos pressionando no sentido de que nós não temos, em determinados municípios, mais professores necessitando desse tipo de curso, e que há uma demanda de professores de rede particular que dispõe o diploma de formação de professores de nível médio e que estes sim, gostariam de fazer o nosso curso. Então, a UNIRIO, diferentemente da UERJ (porque a UERJ considera que não há necessidade de nenhuma adaptação do material didático, que pode ser utilizado por qualquer pessoa), seguiu por um ano a não abertura do vestibular para professores que não fossem da rede.

Ângela – E a UERJ já tinha aberto isso?

Sueli – A UERJ já tinha concedido por acreditar no processo de Educação Continuada.

Bom, em função disso, o Colegiado daqui do PAIEF, em função da solicitação do CEDERJ, resolveu o seguinte: que as disciplinas nós abriríamos, como abrimos, o vestibular 2005/2,

vamos ter como ingressantes, pessoas que não estão na rede, mas que têm o Curso de Formação de Professores (nível médio). É uma exigência nossa. E outra exigência nossa é de que o material didático, que vai ser trabalhado com esses ingressantes de 2005/2, para as disciplinas do primeiro período, que são: Educação Especial, Língua Portuguesa I, Pesquisa e Prática Pedagógica e Fundamentos I, essas quatro disciplinas estão passando por um processo, não de revisão, de reestruturação do material didático, mas por um processo de adaptação aos alunos que estão ingressando hoje. Então, para cada disciplina citada, nós temos um professor que está fazendo o que nós denominamos de “encarte”. Um “encarte” que virá anexado ao material didático, destas diferentes disciplinas, para atender, justamente essa clientela que não traz esse vínculo com a rede pública de ensino. Por que isso? Porque as atividades são atividades muito próximas do professor, na sua prática docente. Então, como alguém que não está atrelado a rede, vai desenvolver estas atividades? Então, esse “encarte” vem para sanar isso.

Ângela – Muito bom. E esse aluno vai pagar por isso, ou o curso vai ser gratuito também?

Sueli – O projeto é do Governo do Estado do Rio de Janeiro, o aluno paga uma taxa do vestibular. Nada é cobrado, porque esse é um dinheiro que o Projeto recebe do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico, do Centro de Ciências e Tecnologia, da Secretaria de Ciência e Tecnologia, verbas da FAPERJ, então é todo o dinheiro público que é usado, então não há esta questão de cobrar do aluno só porque ele não é professor.

Ângela – Sueli, outra coisa, você falou em Colegiado, o curso tem um Colegiado?

Sueli – O curso tem um Colegiado que se reúne, e o Colegiado se compõe dos professores da UNIRIO. A UERJ tem o seu Colegiado separado.

Ângela – E o tratamento é o mesmo de como ocorre num curso de nível superior, presencial?

Sueli – O nosso Colegiado é soberano, ele decide as coisas que precisam ser decididas, eu sou a porta voz como Coordenadora. Também tem o Colegiado de Coordenadores no CEDERJ.

Ângela – É essa comissão de tutoria do CEDERJ, não?

Sueli – Não. A Comissão de Tutoria é outra coisa. No Colegiado de Coordenadores de Curso, nós nos sentamos à mesa, o Presidente CEDERJ, o Vice-presidente do CEDERJ, o Coordenador da Biologia, o Coordenador da Pedagogia da UERJ, o Coordenador da Pedagogia da UNIRIO, que sou eu, o Coordenador de Química, o Coordenador da Física, o Coordenador de Informática, mais o pessoal de apoio, que é responsável pela vida acadêmica dos alunos, mais a Maria Luiza que é responsável pelo gerenciamento administrativo do pessoal.

Ângela – Essa questão da vida acadêmica, esse trabalho de documentação escolar, isso tudo fica aqui na UNIRIO, ou no CEDERJ?

Sueli – Tudo está no CEDERJ em função de que nós não temos ainda implantado o sistema acadêmico. E há a necessidade de que o sistema acadêmico, que está sendo pensado pela UFF, que está desenhando o sistema acadêmico para todas as Universidades, de modo que os dados que chegam para o CEDERJ eles sejam migrados para as Universidades. Agora nós já estamos com um processo de sistema acadêmico. O CPD da UNIRIO já está cadastrando os nossos alunos, colocando as matrículas. Nós vamos cadastrar as nossas disciplinas, vamos cadastrar os nossos professores, isso tudo é um processo. Por que? Nós estamos em construção, é um projeto em construção. Cada semestre é uma novidade, é um passo a frente diante disso tudo.

Ângela – E essa Comissão de Tutoria?

Sueli – Nós temos aqui na UNIRIO, nós temos um Coordenador de Tutoria que coordena todos os tutores, e nós temos então o Colegiado da Tutoria. Quem é o Colegiado da Tutoria? O Coordenador de Tutoria, com todos os tutores que atuam aqui. Então, nestas reuniões são decididas e são colocadas o que a Coordenação da Tutoria do CEDERJ estabelece como normas de ação.

Ângela – Essa Comissão de Tutoria do CEDERJ ela emana, vamos dizer assim, diretrizes, procedimentos para toda a Tutoria, de todos os cursos do CEDERJ?

Sueli – Todos os cursos do CEDERJ. E a via é de mão dupla. A Vera está trabalhando nisso, assim como outros Tutores, de outras Universidades, nós estamos redimensionando o papel do tutor. Quais são as atribuições do tutor? O que o Tutor presencial tem que fazer? O que o tutor a distância tem que fazer?

Ângela – Vocês estão elaborando normas?

Sueli – Não, já existem, mas na medida em que o trabalho é desenvolvido, outras situações aparecem e precisam ser revistas, isso é um trabalho que a Masako está realizando lá no CEDERJ, com o auxílio do Colegiado de Tutores. Então é um Tutor do Norte Fluminense, o Coordenador da Universidade Estadual da Fluminense, da UFF, da UFRJ, da UNIRIO.

Ângela – Vocês têm algum documento que o aluno recebe quando ingressa no curso?

Sueli – O guia do aluno é disponibilizado na Plataforma.

Ângela – Eu tenho uma cópia de um Guia/2003, um guia do aluno impresso pelo CEDERJ. Há outro mais atualizado?

Sueli – Eu acho que depois desse não foi feito nenhum não.

Ângela – Tem como eu ter acesso a um mais atual?

Sueli – Só se na plataforma tiver.

Ângela – Se tiver você tem como me disponibilizar? Eu tenho um guia do aluno, do curso do PAIEF, porém, antigo.

Ângela – Sueli, eu acho que está ótimo.

Sueli – Agora, eu convidaria você a participar, na sexta-feira agora, da reunião de tutores, aqui na UNIRIO.

Ângela – Muito obrigada. Virei com o maior prazer.

Ângela – Eu fui a Caravana do CEDERJ, em Três Rios. Foi muito bom.

Sueli – Na medida em que você assistir essas reuniões, eu acho que elas darão mais elementos para você.

Ângela – Eu assisti uma sessão de tutoria lá em Três Rios, foi muito bom. Já presenciei também em Saquarema. A acolhida foi excelente! Está sendo muito proveitoso esse período de investigação no campo. Hoje, por exemplo, fiz ótimas entrevistas.

Sueli – E cada dia que você vem aqui você encontra tutores diferentes. A noite também é um grupo diferente.

Ângela – Eu acho que eu já tenho bastantes elementos para escrever.

Sueli – Eu tenho tutores aqui que vão dormir pensando no aluno que não fez boa prova, aí dizem assim: “A EAD é tão a distância que o tutor não sabe nem quem é o aluno”. Sabe. Alunos problemas como a gente tem no presencial, aquele aluno que dá problema, a gente conhece de longe.

Ângela – Sueli muito obrigada mais uma vez.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)