

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

Mario Cesar dos Santos de Carvalho

**COMPETÊNCIAS DOS TUTORES PARA ATUAÇÃO EM
PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MEDIADOS
PELA INTERNET: O CASO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA EA/UFRGS**

**Porto Alegre
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Mario Cesar dos Santos de Carvalho

**COMPETÊNCIAS DOS TUTORES PARA ATUAÇÃO EM
PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MEDIADOS
PELA INTERNET: O CASO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA EA/UFRGS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Administração.**

**Orientadora: Prof^a. Dra. Ângela Beatriz
Scheffer Garay**

**Porto Alegre
2009**

Mario Cesar dos Santos de Carvalho

**COMPETÊNCIAS DOS TUTORES PARA ATUAÇÃO EM
PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MEDIADOS
PELA INTERNET: O CASO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DA EA/UFRGS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ângela Beatriz Scheffer Garay

Conceito final:

Aprovado em dede.....

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Claudia Simone Antonello – PPGA/UFRGS

Prof. Dr. Luis Roque Klering – PPGA/UFRGS

Prof^a. Dra. Marie Jane Soares Carvalho – PPGEDU e PPGIE/UFRGS

Orientadora – Prof^a. Dra. Ângela Beatriz Scheffer Garay – PPGA/UFRGS

À minha família.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** e a **Nossa Senhora de Nazaré** pela saúde, força e por nunca me deixarem desistir de buscar meus objetivos.

A minha **família**, base de toda minha educação e a quem devo tudo que sou. Em especial as minhas “mães”: **Tânia, Nazaré e Nazareth**.

A meus amigos, pilares essenciais à minha evolução.

A **Keila**, pelo amor, pela paz e pela força durante a execução deste trabalho.

A meus **professores, em especial à minha orientadora Ângela Garay, pela paciência e pelos ensinamentos**.

A meus **companheiros da EA/UFRGS**.

E, correndo o olhar sobre a multidão, que estava sentada ao redor Dele, disse: "Eis aqui minha mãe e meus irmãos. Aquele que faz a vontade de Deus, esse é meu irmão, minha irmã e minha mãe."

Mc: 3, 34-35

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo principal a identificação e caracterização das competências fundamentais requeridas ao tutor para atuar em programas de educação a distância mediados pela *internet*, utilizando o caso do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A motivação para a realização deste estudo surgiu das dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior em capacitar profissionais para atuar como tutores em cursos on-line, dada a velocidade com que a modalidade a distância vem crescendo no Brasil, e a própria necessidade de identificar quais *recursos* são fundamentais para o trabalho dos tutores. Neste contexto, a pesquisa parte de um referencial teórico sustentado pelas seguintes temáticas: educação a distância e competências, com ênfase nas contribuições de Zarifian (2001) – noções de *competência*, *evento*, *comunicação* e *serviço* – e Le Boterf (1999) – conceitos de *competência* e *recursos*. A partir de tais conceitos obtidos durante o estudo bibliográfico, foi elaborada a pesquisa exploratória, composta de uma etapa de coleta de dados e de análise do caso do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na etapa de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com 13 tutores, 03 coordenadores de pólo, 02 gestores e 05 alunos e foi feita a análise de documentos do curso - projeto pedagógico, currículo, manual do aluno e planos de ensino de diversas disciplinas. Durante toda a execução deste estudo, o pesquisador atuou como Coordenador Geral de Tutores do curso de Administração a distância da EA/UFRGS, sendo, então, um observador participante. Após a triangulação dos dados e retorno ao referencial teórico, iniciou-se a etapa de análise. Os documentos foram analisados por análise documental, e as entrevistas, por análise de conteúdo. Ao final da análise, os resultados obtidos foram duas *competências* fundamentais: atendimento aos alunos e interação com a equipe de EAD para trocas de informações, conhecimentos e inovações – e um conjunto de *recursos*: pessoais, de conhecimentos e de habilidades – que são os elementos que possibilitam aos tutores agir com *competência* nos cursos de EAD mediados pela *internet*.

Palavras-chave: *Competências, recursos, educação a distância, tutor.*

ABSTRACT

O resumo em língua estrangeira será apresentado na versão final à biblioteca.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | OBJETIVOS | 18 |
| 2.1 | OBJETIVO GERAL | 18 |
| 2.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 18 |
| 3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 3.1 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 19 |
| 3.1.1 | EAD: uma modalidade com história | 23 |
| 3.1.2 | Abordagens pedagógicas de EAD | 26 |
| 3.1.3 | Principais componentes de um sistema de EAD | 27 |
| 3.1.4 | O docente na EAD | 31 |
| 3.1.5 | O tutor na EAD | 34 |
| 3.1.5.1 | Algumas funções específicas do tutor | 36 |
| 3.2 | COMPETÊNCIAS | 38 |
| 3.2.1 | A noção de <i>evento</i> | 39 |
| 3.2.2 | A noção de <i>comunicação</i> | 41 |
| 3.2.3 | A noção de <i>serviço</i> | 41 |
| 3.2.4 | Proposta de Zarifian para o conceito de Competência | 42 |
| 3.2.5 | Competências em Le Boterf | 45 |
| 4 | MÉTODO DE PESQUISA | 47 |
| 4.1 | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 47 |
| 4.2 | O CURSO (OU CASO) ANALISADO | 49 |
| 4.2.1 | Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 49 |
| 4.2.2 | A Educação a distância na EA/UFRGS | 51 |
| 4.2.3 | Curso de Bacharelado em Administração – modalidade a distância | 52 |
| 4.2.4 | Modelo pedagógico do Curso | 54 |
| 4.2.5 | O ambiente virtual de aprendizagem: Plataforma NAVi | 56 |
| 4.3 | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA | 57 |
| 4.3.1 | Documentação | 57 |
| 4.3.2 | Entrevistas | 57 |
| 4.3.3 | Observação Participante | 60 |
| 4.4 | TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS | 61 |
| 5 | ANÁLISE DOS DADOS | 64 |
| 5.1 | DISCUSSÃO ACERCA DO PAPEL DO TUTOR | 64 |
| 5.2 | IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS <i>RECURSOS</i> | 71 |
| 5.2.1 | Recursos Pessoais | 73 |
| 5.2.1.1 | Comprometimento e Confiança..... | 73 |

| | | |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2.1.2 | Flexibilidade e Criatividade | 74 |
| 5.2.2 | Conhecimentos | 77 |
| 5.2.2.1 | Conteúdo da disciplina | 77 |
| 5.2.2.2 | Informática | 78 |
| 5.2.2.3 | Métodos e didática do ensino superior..... | 79 |
| 5.2.2.4 | Língua Portuguesa..... | 80 |
| 5.2.3 | Habilidades | 81 |
| 5.2.3.1 | Comunicar-se bem no ambiente virtual de aprendizagem | 81 |
| 5.2.3.2 | Proatividade e eficácia na busca de informações..... | 82 |
| 5.2.3.3 | Estabelecimento de relações entre teoria e prática | 83 |
| 5.2.3.4 | Planejamento | 84 |
| 5.3 | COMPETÊNCIAS | 85 |
| 5.3.1 | Acompanhamento dos alunos | 86 |
| 5.3.2 | Interação para troca de experiências, conhecimentos e inovações | 87 |
| 5.3.3 | Uma síntese: mapa das competências fundamentais..... | 93 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| | REFERÊNCIAS | 98 |
| | APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com os tutores | 102 |
| | APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com os alunos | 104 |
| | APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com os coordenadores de pólo | 106 |
| | APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com os professores | 108 |
| | APÊNDICE E – Roteiro para entrevista com os gestores | 110 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 01 – Um modelo sistêmico para a educação a distância | 29 |
| Figura 02 – Funções do tutores na EAD..... | 37 |
| Figura 03 – Esquema de competência proposto por Le Boterf | 46 |
| Figura 04 – Etapas da pesquisa..... | 49 |
| Quadro 01 – Códigos criados para identificar os trechos das entrevistas..... | 64 |
| Quadro 02 – Relação das questões centrais dos roteiros com o referencial teórico..... | 72 |
| Quadro 03 – Elementos que deram origem aos <i>Recursos</i> Pessoais e suas categorias finais..... | 76 |
| Quadro 04 – Elementos que deram origem aos <i>Recursos</i> de Conhecimento e suas categorias finais.. | 80 |
| Quadro 05 – Elementos que deram origem aos <i>Recursos</i> de Habilidades e suas categorias finais..... | 84 |
| Quadro 06 – <i>Recursos</i> para as competências fundamentais para atuação de tutores em cursos de EAD mediados pela <i>Internet</i> | 85 |
| Figura 05 – Competências fundamentais e as articulações com os <i>recursos</i> | 93 |

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas educativos encontram-se hoje submetidos a novas restrições de quantidade, diversidade e velocidade de evolução dos saberes. Os mecanismos de formação profissional e contínua estão saturados. A demanda por formação é maior do que nunca, as universidades transbordam e quase metade da sociedade está, ou gostaria de estar, na escola (LÉVY, 1999). Para dar contas dessas demandas, considerando tais contingências, uma das aplicações possíveis da educação a distância (EAD), então, é desenvolver ambientes e metodologias que propiciem aprendizado remoto, isto é, no qual um ou mais alunos possam vivenciar experiências de aprendizagem em local fisicamente diferente de onde os recursos instrucionais se encontram (NAKAYAMA e SILVEIRA, 2004).

As inovações tecnológicas em sistemas de comunicação, ocorridas principalmente desde a última década do século XX, certamente ajudaram a criar uma atmosfera favorável para que a EAD se tornasse, de fato, uma modalidade difundida no meio acadêmico, deixando para trás, gradativamente, o rótulo de possuir qualidade inferior ao modelo tradicional de ensino. Lévy (1999), citando um estudo de Gordon Davies e David Tinsley, de 1994, destaca que os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ensino *presencial* e ensino *a distância* será a cada dia menos pertinente, visto que os usos das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vêm sendo progressivamente integrados às formas mais clássicas de ensino. A aprendizagem a distância foi durante muito tempo o "estepe" do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos *a ponta de lança*.

Neste contexto, a EAD encontra espaço para estar mais presente no cotidiano das instituições de ensino superior (IES), onde o ensino a distância voltado à comunidade discente, principalmente mediado pela *internet*, vem exercendo um papel atuante no desenvolvimento das competências previstas nos currículos de seus cursos. Além disso, o aumento do número de vagas no ensino superior, ofertadas no Brasil, a partir da difusão de cursos de graduação a distância que utilizam a *Web* como meio, possibilitou que milhares de estudantes pudessem ingressar nas IES, tanto particulares, como públicas.

Para ilustrar este crescimento, o Ministério da Educação (MEC), através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pretende, a partir de um projeto-piloto que teve início em 2006 por meio de um acordo de cooperação técnica com o Banco do Brasil e com diversas universidades brasileiras, oferecer o curso de graduação em Administração para dez mil alunos, em dezoito Estados da Federação. O MEC também segue atuando em outras frentes

na EAD, como, por exemplo, no Pró-Licenciatura, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que serão progressivamente incorporados ao projeto global da UAB (AVANCINI, 2006).

Ademais, as universidades e, cada vez mais, as escolas primárias e secundárias estão oferecendo aos estudantes a possibilidade de navegar no oceano de informações e de conhecimento acessível pela *internet*. Atividades a distância são oferecidas como complemento às aulas presenciais, aproveitando as inúmeras possibilidades de abrangência da modalidade para o alcance dos objetivos educacionais.

Outro fator importante é a redução de custos proporcionada pela EAD. Tanto nas infra-estruturas materiais, como nos custos de funcionamento, as escolas e universidades “virtuais” *custam menos* do que as físicas, tangíveis, fornecendo um ensino “presencial” (LÉVY, 1999). Isso não significa que seja mais simples estruturar cursos na modalidade a distância. A EAD exige, de todos os envolvidos – alunos, educadores e gestores – uma dedicação ímpar. A complexidade da modalidade requer, inclusive, que sejam estabelecidos novos papéis para os diferentes agentes.

As equipes dos programas de EAD são, de forma geral, interdisciplinares. Os papéis desempenhados por todos são relevantes, mas como o foco desta pesquisa é um curso mediado pela *internet*, destaque especial será dado ao tutor, profissional que interage diretamente com os discentes no meio virtual. Cabe a ele, dentre outras atribuições, criar possibilidades de interação entre os alunos, para consolidar uma noção de turma, facilitando a troca de informações e a vivência de situações coletivas de aprendizagem.

O papel de um tutor é amplo e transcende as atividades usuais de um professor de ensino presencial, resumidamente: chegar no horário, transmitir o conteúdo da aula, propor exercícios, fazer a chamada etc. e de um monitor virtual: coordenar *chats*, fóruns e portfólios, dirimir dúvidas acerca dos conteúdos e/ou do ambiente virtual, avaliações etc.. O tutor deve possuir competências específicas para executar bem sua função dentro da EAD, dadas as peculiaridades desta modalidade de ensino.

Destarte, é inevitável iniciar uma reflexão acerca dos números de crescimento da modalidade a distância. Mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias a distância no ano de 2007, segundo levantamento feito pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), em sua edição 2008¹. Se por um lado esta expansão da EAD no Brasil é vista sob um prisma positivo, por outro há um fator preocupante: a necessidade de formar um número cada vez maior de profissionais

qualificados, principalmente tutores, para atender a esta demanda. E como deve ser a formação desses profissionais para atuar no ensino a distância? Qual o conteúdo dos cursos voltados a este fim? Quais os requisitos para que um tutor esteja apto a atuar em programas de EAD?

O objetivo do presente estudo, portanto, é identificar as competências fundamentais para a atuação de tutores profissional na modalidade a distância, com foco voltado a programas de EAD mediados pela *internet*, a partir do caso dos atores envolvidos no curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da Escola de Administração (EA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): professores, tutores, coordenadores de polo, gestores e alunos.

A atividade de tutoria – seja presencial ou a distância – ganhou notoriedade a partir do advento das modernas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e do já citado crescimento dos cursos de EAD. O processo de ensino-aprendizagem passa a apresentar diferentes características e os docentes não podem ser apenas responsáveis pela difusão de conhecimentos, que agora é feita de maneira mais eficaz por outros meios, como, por exemplo, a *Web*. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento (LÉVY, 1999), papel desempenhado pelo tutor no ensino a distância.

Mas qual é, afinal, o papel de um tutor? Quais suas funções, tarefas e responsabilidades? O que significa ser um tutor? Quais os alcances de suas tarefas? Qual é a especificidade do seu papel? Quem é reconhecido como bom tutor? Como se forma um tutor? Como se avalia seu trabalho? Ele é imprescindível na modalidade a distância? Todos estes questionamentos rondam as mentes dos gestores de projetos a distância (MAGGIO, 2001).

Esta mesma autora coloca que, em outras ocasiões, os próprios tutores expressam sua preocupação: “Eu posso dar aula? De fato, dou aula habitualmente, mas o que quer dizer ‘ser tutor’? Em que se diferencia de meu trabalho habitual?”. Também os especialistas em conteúdos, em alguns casos os professores coordenadores de disciplinas, em face do desenvolvimento de materiais para o ensino, costumam expressar suas inquietações em termos como: “Propusemos esta atividade, que nos parece excelente: refere-se a um aspecto central do campo, requer um enfoque atualizado e trata de um problema concreto da prática profissional. Mas não estou seguro de que os tutores possam ajudar os estudantes a resolvê-la, caso isso seja necessário”.

Essas colocações suscitam outro questionamento: um bom professor no ensino presencial será, conseqüentemente, um bom tutor? Muitos profissionais que atuam na EAD

¹ ABRAEAD. Um em cada 73 brasileiros estuda a distância. Disponível em <http://www.abraead.com.br/noticias.cod=x1.asp>. Acesso em 13 de março de 2009.

crêem que esta relação seja verdadeira. Por esta razão e pela escassez de profissionais, de fato, capacitados para tutorias nesses tipos de curso, o recrutamento, a seleção e a formação de tutores para atuar em programas de ensino a distância, mediados pela *internet*, têm partido desta premissa.

O aproveitamento das experiências do ensino tradicional nos programas de EAD vem se tornando uma constante. Porém, sabe-se que as interações são bem diferentes. Para Moore e Kearsley (2007) o ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza de tais interações e de como facilitá-las por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia. Eles identificam três tipos de interação: interação do aluno com o conteúdo, interação com o instrutor e interação com outros alunos.

No primeiro tipo, *a interação com o conteúdo resulta nas alterações de compreensão do aluno*, aquilo que algumas vezes denominamos de mudança de perspectiva. Cada estudante precisa elaborar seu próprio conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes. Um dos problemas nos programas de EAD, atualmente, é que nem sempre os profissionais envolvidos, principalmente tutores, constroem o material a ser utilizado pelos alunos, respeitando suas individualidades, seus conhecimentos e suas experiências prévias. Desta forma, um caráter construtivista na produção dos conteúdos ainda parece distante. Os tutores ainda possuem, arraigado em seu estilo de trabalho, uma perspectiva centralizadora, de “posse” do conhecimento, distante do que se pretende com a EAD, que é ajudar cada aluno à medida que interage com o conteúdo e o transforma em conhecimento pessoal.

No segundo tipo de interação, *os instrutores auxiliam os alunos a interagir com o conteúdo*, estimulando seu interesse pela matéria, ajudando-os a colocar em prática aquilo que estão aprendendo, fazendo testes e avaliações formais e informais, manipulando as informações e ideias apresentadas, enfim, tomando as medidas necessárias para assegurar o progresso do aluno. Os instrutores também proporcionam conselhos, apoio e incentivo a cada estudantes, embora a extensão e a natureza desse apoio varie de acordo com o nível educacional dos mesmos, a personalidade e a filosofia do professor e de outros fatores situacionais e organizacionais. É comum encontrar tutores que não possuam competências para oferecer este tipo de serviço aos alunos em programas de EAD. Grande parte deles não foi preparada para avaliar o grau de desenvolvimento de cada estudante ao longo de um curso a distância. Sendo assim, fica difícil para que compreendam quando devem explicar novamente para um aluno algo que não foi bem assimilado, quando devem ser feitas simplificações, analogias e sugestões de leituras complementares.

A *interação com outros alunos* se constitui no terceiro tipo de interação. É uma dimensão nova para professores de educação a distância. Nos ambientes on-line as interações aluno-aluno se dão através de um grupo virtual. Os estudantes consideram a interação com os colegas estimulante e inovadora. As discussões geradas são extremamente valiosas como um modo de ajudá-los a refletir sobre o conteúdo que foi apresentado e testá-lo, seja qual for o meio de apresentação. Tutores não capacitados para atuar em ambientes virtuais, não saberão como aproveitar este tipo de interação para fomentar debates acerca do conteúdo. Além disso, por estarem ainda limitados às possibilidades dos encontros presenciais, não conseguirão vislumbrar a formação de equipes virtuais para trabalhar em projetos, que com o auxílio das ferramentas disponíveis na *Web*, poderiam apresentar ótimos resultados.

Desta forma, entendendo as peculiaridades do ensino na modalidade a distância, busca-se um resposta para o seguinte questionamento: que *recursos* – conhecimentos, habilidades e atitudes – os envolvidos nas tutorias precisam mobilizar para dar conta da dinâmica do ensino a distância? Resumindo estas e outras questões colocadas e estabelecendo a amplitude deste estudo, sua questão norteadora será a seguinte:

Quais as competências fundamentais para a atuação dos tutores em programas de educação a distância mediados pela *internet*, como no caso do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS?

Para respondê-la, será feita, inicialmente, uma análise da percepção que os envolvidos no curso têm a respeito do papel de um tutor e, posteriormente, à luz de um referencial teórico sobre competências, focado nas contribuições de Zarifian (2001) e Le Boterf (1999), serão identificadas e caracterizadas as competências fundamentais para um tutor poder atuar em um curso com as características explicitadas no problema de pesquisa.

O número de dissertações e teses sobre o tema, nas universidades brasileiras, já é considerável. O que configura a diferença e a relevância do presente estudo é, inicialmente, a utilização dos conceitos de *evento*, *comunicação*, *serviço* e *competência* de Zarifian (2001) e a abordagem que Le Boterf (1999) apresenta para estruturar as competências, trazendo a noção de *recursos* para compreender a maneira com que a ação competente é praticada.

Além disso, o trabalho pretende se constituir em mais uma fonte de informação e reflexão para auxiliar as instituições de ensino superior (IES) que possuem cursos na modalidade a distância, a selecionar, a formar e a capacitar seu corpo docente para atuar nestes programas – especificamente em cursos mediados pela *internet* –, oferecendo uma sistematização das competências e dos recursos desejáveis a estes profissionais.

A pesquisa também se mostrou viável e oportuna em termos locais, pois desde o segundo semestre de 2006 a EA/UFRGS está oferecendo um curso de graduação a distância em Administração, modalidade a distância, iniciativa que faz parte do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). É importante registrar que este pesquisador atuou nos anos de 2007 e 2008 como tutor em quatro disciplinas e desde fevereiro de 2008 vem desenvolvendo um trabalho como Coordenador Geral de Tutores no referido curso.

Neste contexto, pretendeu-se que a pesquisa se constituísse em um importante material tanto para a melhoria do desempenho dos tutores que atuam no curso acima citado, como para auxiliar os gestores de todos os demais programas de EAD – em formato semelhante – que a EA/UFRGS estiver envolvida.

2 OBJETIVOS

A seguir, são apresentados os objetivos geral e específicos, a serem alcançados através da realização desta pesquisa.

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar e caracterizar as competências fundamentais para a atuação de tutores em programas de EAD mediados pela *internet*, utilizando, como objeto de estudo, o curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar, na pesquisa, o papel de um tutor em programas de EAD mediados pela *internet*, a partir do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS;
- identificar, com base nos conceitos de *competência*, *evento*, *comunicação* e *serviço* de Zarifian (2001), quais *recursos* (LE BOTERF, 1999) os tutores devem possuir para atuarem nas situações práticas de tutoria em cursos a distância mediados pela *internet*;
- finalmente, segundo o modelo de *competência* de Le Boterf (1999), apresentar as competências construídas, a partir da combinação dos *recursos* identificados.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do presente estudo compreende dois pilares essenciais, abordados de forma evolutiva, que embasam a realização da pesquisa, a saber: a) educação a distância – conceitos, abordagem histórica, principais componentes de um sistema de EAD, descrição do papel do docente, de forma geral, e mais especificamente dos tutores; e b) *competência* – conceitos Zarifian (2001) e Le Boterf (1999); noções de *evento*, *comunicação*, *serviço* e *recurso*.

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conforme destacado na introdução deste estudo, o desenvolvimento das TICs, principalmente nas duas últimas décadas, contribuiu para a expansão do alcance dos programas de EAD no Brasil e no mundo. A modalidade encontrou terreno fértil para seu crescimento em sociedades caracterizadas pela grande quantidade e velocidade de transmissão das informações. Com a relativização das barreiras entre cidades, estados, países e culturas, a educação teve que ser repensada com o intuito de atender às exigências desse novo cenário. Desta forma, o ensino a distância passou a ter um papel considerável neste contexto, à medida que utiliza tecnologias que possibilitam maior agilidade dos processos educativos, maior amplitude dos programas educacionais existentes e se adapta ao modo de vida dos indivíduos.

A primeira definição de EAD apresentada neste referencial é contida no artigo 1º do decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A segunda é a de Litwin (2001b). Para ela, EAD é uma modalidade de ensino com uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. Seu traço distintivo consiste na mediação das relações entre docentes e alunos. Isso significa substituir a proposta de uma assistência regular em aulas por uma nova

proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

Estas duas definições apresentam abordagens diferentes. O decreto presidencial, por seu caráter objetivo, trata de apenas dois aspectos pontuais da EAD: a forma como ocorre a mediação didático-pedagógica e questão espaço-temporal na relação entre estudantes e professores. Já Litwin (2001b), além de destacar as diferenças objetivas da modalidade, apresenta as oportunidades que podem ser geradas por ela com a criação de espaços nos quais o educador poderá promover a aprendizagem de maneira bem mais dinâmica. Como se tem por objetivo, com este estudo, analisar as competências requeridas ao tutor para atuar no ensino a distância, mediado pela *internet*, a linha a ser seguida será a de Litwin (2001b), por ser mais abrangente e que dá maior ênfase ao papel do docente na EAD.

No entanto, é difícil estudar temas relativos a EAD de maneira estática. Os conceitos relacionados a esta modalidade devem ser redefinidos periodicamente, dada a velocidade das mudanças causadas, principalmente nas duas últimas décadas, pela incorporação de um número crescente de TICs. Na fluidez do mundo globalizado, a informação e o conhecimento se tornam obsoletos rapidamente e é praticamente impossível compreender os processos políticos, econômicos, culturais e educacionais sem levar em conta o crescimento das tecnologias e a importância da informática (TESTA, 2002). A EAD, portanto, se reinventa de acordo com as conquistas da ciência e as mutações do mundo.

Hoje, não importa a qual distância estejam os alunos, as propostas por eles recebidas possuem valor similar: livros, discos compactos, vídeos ou transmissões de televisão. Eles se comunicam com os docentes ou com outros estudantes conforme as possibilidades que o curso ofereça, sejam as reuniões nas bibliotecas de bairro, sejam os colégios profissionais zonais ou os foros virtuais, e estudam, como qualquer aluno, em suas casas, no trabalho, na biblioteca ou no bar, com livros, papéis ou computadores (LITWIN, 2001a).

Dentre as evoluções tecnológicas, a *internet* foi, talvez, a que mais influenciou a EAD nos últimos vinte anos. Segundo Tachizawa e Andrade (2003), ela representa uma das mais promissoras tecnologias de suporte aos programas de ensino a distância e de universidade corporativa, disponíveis no atual estado-da-arte da informática. Essa tecnologia facilita a comunicação, disponibiliza várias opções de interatividade e está virtualmente presente em todos os computadores ligados à rede mundial. Ao analisar o contexto da EAD em relação às TICs, Belloni (1999) recorda que a educação é, e sempre foi, um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A *internet*, então,

funciona como instrumento de mediação, colocando à disposição de discentes e docentes serviços bastante conhecidos, implementados por meio de protocolos de comunicação e integrados em um documento hipertexto ou página *Web*, tais como: correio eletrônico (*e-mail*), serviço de hipertextos conhecido como *www* (*World Wide Web*) e o serviço de transferência de arquivos.

Nesta dissertação, especial atenção será dada à EAD mediada pela *internet*, devido ao fato de através desta tecnologia a modalidade a distância ter apresentado um crescimento significativo nos últimos anos. Como afirmam Tachizawa e Andrade (2003), com computadores conectados à rede mundial, as instituições de ensino puderam criar as salas de aula virtuais (videoconferências ou soluções equivalentes), ampliando o número de pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, obtendo maior produtividade e economia de escala. Destacam ainda que há uma tendência de convergência de mídias para a *internet*, com possibilidade de conversão digital de vídeo, música, videoconferência, além da criação de ambientes de realidade virtual, propiciando condições para o surgimento de novas formas de interação virtual e criando, desta forma, novas aplicações para programas de ensino a distância.

Embora as TICs tenham trazido incrementos para o processo de ensino e aprendizagem em EAD, tornando-a uma modalidade mais flexível e com mais possibilidades de comunicação entre alunos e professores, a maior parte das interações continua ocorrendo a distância e de maneira assíncrona (BELLONI, 1999). Para superar essas barreiras uma grande variedade de recursos pedagógicos vem sendo aplicada nos programas de EAD, com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento e a eficácia dos aspectos organizacionais e administrativos: ágeis mecanismos de inscrição; distribuição eficiente dos materiais de estudo; informação precisa, eliminando obstáculos burocráticos do ensino convencional; atenção e orientação aos alunos, tanto no período inicial do curso, quanto no seu transcurso. A ausência de um modelo rígido exige uma organização que permita ajustar de forma permanente as estratégias envolvidas, a partir da retroalimentação provida pelas avaliações parciais do projeto. (TACHIZAWA e ANDRADE, 2003). Outra dificuldade a ser superada seria a dificuldade dos usuários em lidar com recursos tecnológicos mais modernos. No entanto, em razão da crescente abrangência das conexões das redes de computadores no Brasil, cada vez mais pessoas estão incorporando o uso de TICs em seu cotidiano.

Os cursos de EAD vêm encontrando, portanto, condições propícias para crescer, não apenas como uma modalidade que possa substituir os programas baseados em aulas presenciais, mas para complementá-los. A socialização dos conhecimentos através de recursos

tecnológicos pode trazer ganhos significativos à educação como um todo. Não se pode pensar em EAD como substitutiva da educação convencional. São duas modalidades do mesmo processo. Se o ensino a distância apresenta como característica básica a separação física e temporal entre os processos de ensino e aprendizagem, isso significa não somente uma qualidade específica dessa modalidade, mas, essencialmente, um desafio a ser vencido, promovendo-se, de forma combinada, o avanço na utilização de processos cooperativos de ensino (NAKAYAMA *et al*, 2006).

Falando especificamente da EAD via *internet*, Drucker (2000) afirma que ela não substituirá o ensino presencial. A *internet* deve ser entendida como um novo canal de distribuição, que normalmente são adições ou complementos, e não substituições. Assim como a TV não eliminou o rádio e o jornal, a EAD mediada pela *internet* não deverá tomar o lugar do ensino presencial. É difícil prever por quanto tempo algumas tecnologias coexistirão ou substituirão outras por obsolescência. É mais indicado que se busquem complementaridades de recursos, com o objetivo de enriquecer as experiências de todos os envolvidos na EAD, ao invés de tentar prever quando se deixará de utilizar uma ferramenta ou outra.

Para uma melhor compreensão acerca da EAD, bem como as expectativas e as comparações que a modalidade gera, é importante retomar a contribuição de Nakayama et al (2006). Para os autores, as definições clássicas de ensino a distância implicam, em geral, que a situação ideal de aprendizagem é a tradicional, com o professor e o aluno face a face. A educação a distância, nesse ponto de vista, seria uma forma “inferior” de educação, tentando sempre preencher as deficiências desse modelo. Esta é, infelizmente, uma visão compartilhada, comumente, por pessoas que nunca tiveram contato com projetos sérios de EAD.

Os caminhos para a desmistificação e quebra dos preconceitos em relação à EAD ainda é longo, mas já há sinais de progresso significativo. Desde as clássicas versões que ensinavam profissões por correspondência até os cursos universitários, as suspeitas continuam. No entanto, os graduados em IES do mundo inteiro, como a Fern Universität alemã, a Open University britânica, a Universidade Aberta venezuelana e tantas outras unidades acadêmicas, competem em todo o mundo pelos postos de trabalho do mesmo modo que os egressos das universidades convencionais (LITWIN, 2001a).

Para Arroyo (2002), a educação do futuro está repleta de promessas e perigos em igual medida. A globalização, facilitada pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), não trará igualdade de oportunidades para pessoas, grupos e países, exceto,

precisamente, para aqueles que já dispõem de boas chances. Ele compara as NTICs a um trem de alta velocidade, no qual só estão embarcando sociedades que já estavam avançando a certa velocidade antes da vinda desse trem.

Depois de descritos alguns dos conceitos principais e as relações da EAD com as NTICs, torna-se necessário apresentar, na sequência, um breve histórico da modalidade a distância, uma caracterização dos modelos pedagógicos e dos componentes usuais dos sistemas de EAD, bem como uma identificação do papel do docente e do tutor no atual cenário da modalidade, com vistas a uma compreensão mais aprofundada do modelo de educação a distância que se está analisando, antes de se chegar ao foco do estudo: a identificação de competências específicas dos tutores.

3.1.1 EAD: uma modalidade com história

Quando se fala em EAD, há pessoas que acreditam que sua origem está associada ao surgimento e à popularização da *internet*. Porém, esta modalidade de ensino já possui uma história. Retornando vários séculos na história da humanidade, pode-se dizer que a educação a distância tem a idade da escrita. Maia e Mattar (2007, p. 21) afirmam que:

nas sociedades orais, em que a escrita ainda não está estabelecida, a comunicação é necessariamente presencial. Para que alguma informação seja transmitida, o emissor e o receptor da mensagem devem estar presentes, no mesmo momento e no mesmo local.

A partir da invenção da escrita, a comunicação liberta-se no tempo e no espaço. Com a escrita, não é mais necessário que as pessoas estejam presentes, no mesmo momento e local, para que haja comunicação. Em uma sociedade primitiva, ao contrário, não ocorre comunicação sem que a pessoa com quem desejamos nos comunicar esteja presente.

Há registros de cursos de taquigrafia a distância, oferecidos por meio de anúncios de jornais, desde a década 1720. Entretanto, a EAD surge efetivamente em meados do século XIX, em função do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência nos Estados Unidos e na Europa. Eram oferecidos cursos por correspondência destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico. É provável que essa origem tenha fixado uma apreciação negativa de inúmeras de suas propostas. Além disso, o fato de ter-se

transformado em uma segunda oportunidade de estudos para pessoas que fracassaram em uma instância juvenil não evitou essa depreciação. Transcorreram várias décadas até que a educação a distância se estabelecesse no mundo dos estudos como uma modalidade competitiva perante as ofertas de educação presencial (MAIA e MATTAR, 2007).

Em 1892, a Universidade de Chicago instituiu um curso por correspondência, incorporando os estudos da modalidade na universidade. Em princípios do século XX, outras instituições – por exemplo, a Calvert, em Baltimore – desenvolveram cursos para a escola primária. Em 1930, havia 39 universidades norte-americanas que ofereciam cursos a distância (LITWIN, 2001b).

Apenas na década de 1960, com a criação de universidades a distância que competiam com as da modalidade presencial, foi possível superar preconceitos da educação a distância. A Universidade de Wisconsin, criada para estudos a distância, marca um ponto importante no desenvolvimento dessa modalidade na educação norte-americana. A Universidade Aberta da Grã-Bretanha, mais conhecida como Open University, mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade. Os egressos desta modalidade competiam com os graduados de universidades presenciais.

A Open University transformou-se num modelo de ensino a distância. Na Europa, a criação da Fern Universität, na Alemanha, ou da Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha, gerou propostas atrativas para um grande número de estudantes em todo mundo, tanto de carreiras de graduação como de pós-graduação. A UNED, da Espanha, conta com uma parcela expressiva de matrículas de estudantes latino-americanos nos cursos de pós-graduação (MOORE e KEARSLEY, 2007; LITWIN, 2001b).

Já na América Latina, o ensino a distância nasceu e se desenvolveu como resposta a um acúmulo importante de necessidades educacionais: alfabetização, incorporação cada vez precoce ao mundo do trabalho, população isolada dos centros urbanos ou impossibilitada de ter acesso, por diversos motivos às formas convencionais de ensino. Neste caso, faz-se necessária a análise de suas propostas à sua origem. Isso permite compreender a matriz de projetos, captar seu verdadeiro sentido e ter uma visão acabada de seus desenvolvimentos. Essas marcas de origem muitas vezes determinam as possibilidades e as limitações dos projetos. Apenas compreendendo isso é possível crescer, superar obstáculos e avançar (MANSUR, 2001).

As instituições criadas na América Latina, como a Universidade Aberta da Venezuela ou a Universidade Estatal a distância da Costa Rica, são posteriores que, já nos idos da década de 1960, adotaram o modelo inglês de produção e implementação. Esse período marca uma mudança fundamental nos programas de EAD, através da qual se modifica, de modo substancial, a proposta inicial de cursos por correspondência. Segundo Mansur (2001), a partir deste período, são implementados projetos de alfabetização destinados a populações camponesas e rurais, dispersas geograficamente e afastadas dos centros urbanos. Exemplos desse tipo de programa foram as “Escolas Radiofônicas de Sutatenza”, na Colômbia, que ensinavam os camponeses a ler e escrever e que, além disso, cumpriam uma função social importante ao promover os vínculos entre as diferentes populações envolvidas no projeto: elas utilizavam o rádio e os encontros presenciais para trocar informações sobre o clima, as colheitas etc. (LITWIN, 2001b). O modelo desta geração desenvolveu-se a partir das orientações behavioristas e industrialistas típicas da época – pacotes instrucionais, público de massa, economia de escala –, integrando em maior ou menor medida as inovações tecnológicas de comunicação e informação, e ainda hoje é o modelo prevalente na grande maioria das experiências de EAD (BELLONI, 1999).

Lentamente, em diferentes partes do mundo, foram criados estabelecimentos de ensino com a modalidade a distância que tentaram contestar o modelo desenvolvido, mas também foram geradas propostas diferentes nos próprios estabelecimentos tradicionais de ensino, os quais incorporam a modalidade como uma alternativa de estudos. É o caso da Universidade Autônoma do México, do Sistema de Educação a Distância da Universidade de Brasília, do Sistema de Educação a Distância da Universidade de Honduras, do Pedagógico Nacional do mesmo país e dos Programas de Educação a Distância da Universidade de Buenos Aires. (LITWIN, 2001b)

A partir da década de 1970, começa a ser construído um cenário que, do ponto de vista da gestão, compreende um intrincado conjunto de temáticas que irão se aprofundando e se tornando mais claras. À dispersão geográfica, soma-se a massificação do acesso, visto que são criadas instituições de nível universitário que, além disso, são abertas; isto é, propõem que todas as pessoas estudem independente de sua titulação prévia. Surge a necessidade de organizar e de obter informação confiável sobre uma quantidade de cursos dirigidos ao mesmo tempo a carreiras distintas e públicos diferentes – no que se refere a seus conhecimentos de base – e dispersos geograficamente. É nesta época que se promove o uso dos programas de televisão para educação a distância, nos quais a imagem reforça aquilo que se expressa nos textos impressos. Também se realizam produções em que um docente, diante

de uma câmera, “explica” um tema à maneira de uma classe presencial tradicional, modelo que persiste na década de 1980 (MANSUR, 2001).

A partir da década de 1990, com o desenvolvimento e disseminação das NTICs, novos meios foram incorporados, implicando em mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender: unidades de curso concebidas sob a forma de programas interativos informatizados (que tenderão a substituir as unidades de curso impressas); redes telemáticas com todas as suas potencialidades (bancos de dados, *e-mail*, listas de discussão, sites etc.); CD-ROMs didáticos, de divulgação científica, de cultura geral, de “infotainment” etc.

3.1.2 Abordagens pedagógicas de EAD

Para LÉVY (1999) qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura² deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Este mesmo autor ressalta que a velocidade com que os saberes surgem e se renovam no mundo de hoje fazem com que a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estejam obsoletas no fim de sua carreira. Como decorrência desta perecibilidade dos saberes, os indivíduos são compelidos a permanecerem imersos em contínuos processos de aprendizagem.

Como nesta pesquisa são tratados aspectos relacionados à EAD, faz-se necessário conhecer as principais teorias educacionais para, então, verificar de que forma elas têm influência sobre o desenvolvimento de sistemas educacionais, em especial os sistemas de EAD.

Loyolla e Prates (2001), de maneira sucinta, apresenta as abordagens pedagógicas que mais se destacam pela predominância corrente de uso: Comportamentalismo, Cognitivism e Construtivismo. Tais teorias são sintetizadas a seguir.

- *Teoria do Comportamentalismo*. O comportamentalismo (ou behaviorismo) consiste em uma abordagem pedagógica, na qual o professor ensina, descrevendo de forma repetitiva os fatos/fenômenos, praticamente sem

² Para Lévy (1999) a Cibercultura é um fenômeno técnico de impactos sociais e culturais, que constroi novas relações com os saberes, a educação e a formação dos indivíduos. O desenvolvimento do ciberespaço afeta o espaço urbano e a organização do território, com suas novas formas de comunicar, trazendo conseqüências positivas e negativas.

explicar suas causas/origens, baseando sua eficiência de aprendizado no sistema prêmio/castigo, como explicam as teses de Pavlov para o treinamento de animais domésticos, o que deu lugar a alguns dos sistemas mnemônicos mais populares predominantes no ensino de primeiro grau até a década de 1950.

Sob a óptica comportamental, o conhecimento se limita apenas àquele que é transmitido pelo professor, dispensando o componente de pesquisa/busca de conhecimento. Obviamente, esta abordagem é um tanto limitada. Porém, um tanto paradoxalmente, ainda permeia o sistema educacional, mesmo em cursos de nível superior.

- *Teoria do Cognitivismo.* Trata-se de uma visão em que o professor ensina, descrevendo os fatos/fenômenos, porém com a preocupação de explicar suas causas/origens, mas ainda dentro de uma situação de aceitação passiva dos conteúdos por parte dos alunos diante do instrutor onisciente. Note-se que é uma abordagem que faz uso restrito, apenas complementar, da pesquisa/busca de conhecimento. Na melhor das hipóteses, nela se utilizam experiências de laboratórios, notoriamente repetitivas e restritas a uma forma linear de experimentos simplificados.
- *Teoria do Construtivismo.* O construtivismo é uma abordagem pedagógica que difere consideravelmente das duas anteriores, pois, nela, não é o professor que ensina, mas sim o aluno que aprende. Esta abordagem se baseia numa ação tutorial do professor que, ao invés de ensinar, induz o aluno a "aprender-a-aprender" através da busca orientada do conhecimento que o aluno necessita.

3.1.3 Principais componentes de um sistema de EAD

Os sistemas de educação são bastante complexos. Na EAD isso não é diferente. A necessidade de haver profissionais de diversas áreas, com habilidades que se complementem, configura um desafio constante para os gestores. De acordo com Santos (1999), são componentes essenciais de um sistema de educação a distância:

a) o aluno, considerado o elemento principal do processo de aprendizagem, sendo uma preocupação central do sistema a de conseguir sua motivação, possibilitando-lhe habilidade para analisar e aplicar o conteúdo instrucional ensinado;

b) o professor, o qual torna-se um facilitador do processo de aprendizagem, utilizando-se de sua competência e estilo de ensino, ainda que usando de pouco ou nenhum contato face-a-face;

c) o facilitador, que, mesmo podendo não dominar o conteúdo didático do curso, responsabiliza-se pela facilidade de operação dos equipamentos da sala, por recolher tarefas e até por motivar a classe, dando um toque mais pessoal e humano, reduzindo, assim, o afastamento professor/aluno;

d) o monitor, o qual, obrigatoriamente, deve ter conhecimento sobre o conteúdo didático do curso, para poder responder dúvidas dos alunos, corrigir exercícios, interagir com os estudantes e efetuar feedbacks;

e) o suporte técnico, compreendendo o pessoal responsável por todos os aspectos técnicos relacionados com o sistema de EAD, que vão desde a operação e manutenção dos equipamentos, configuração de softwares (programas de computador, ou “aplicativos” e suas licenças) e monitoração dos canais de comunicação, criação de material didático, incluindo programação, projeto visual, aspectos pedagógicos e apoio aos estudantes no relacionado ao sistema e seu uso;

f) o suporte administrativo, envolvendo o pessoal responsável pelo gerenciamento de matrículas, produção e distribuição de material, aquisição de material didático, processamento de notas e gestão de pessoal em geral;

g) os administradores, que são encarregados pela gestão do sistema de EAD, incluindo decisões sobre equipamentos, formatos, contratação de pessoal, políticas, prioridades, cursos;

h) o conteúdo didático, que compreende todas as referências primárias de informação materializada sob as mais diferentes formas: páginas Web, livros e apostilas, arquivos de vídeo, etc.;

i) o sistema de suporte ao material didático, que consiste em um sistema com funções de conversão de arquivos de vários formatos para o formato do sistema, auxílio à edição de conteúdo, facilidades para disponibilização de material on-line, facilidades para criação de testes, provas e avaliações, facilidades para disponibilizar recursos de comunicação, configuração de cursos;

j) o sistema de gerenciamento de aprendizagem, composto por módulos que envolvem funções para o controle do acesso ao curso, para gerenciar matrículas, registrar acessos dos

alunos ao material, suporte à comunicação (*chat*, news, e-mail interno, listas), registrar frequência dos alunos, acesso ao conteúdo didático e mediar a interação instrutor-aluno e aluno-aluno;

k) a mídia, que engloba os meios de comunicação através dos quais são trocadas informações entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, tais como a *internet*, vídeo/teleconferência, rádio, entre outros.

Para contribuir com o entendimento do leitor acerca dos componentes de um sistema de EAD e na tentativa de aglutinar todos estes elementos acima citados de maneira mais estruturada, é apresentada na Figura 1, uma adaptação do modelo geral proposto por Moore e Kearsley (2007), para descrever os principais processos componentes de um sistema de EAD.

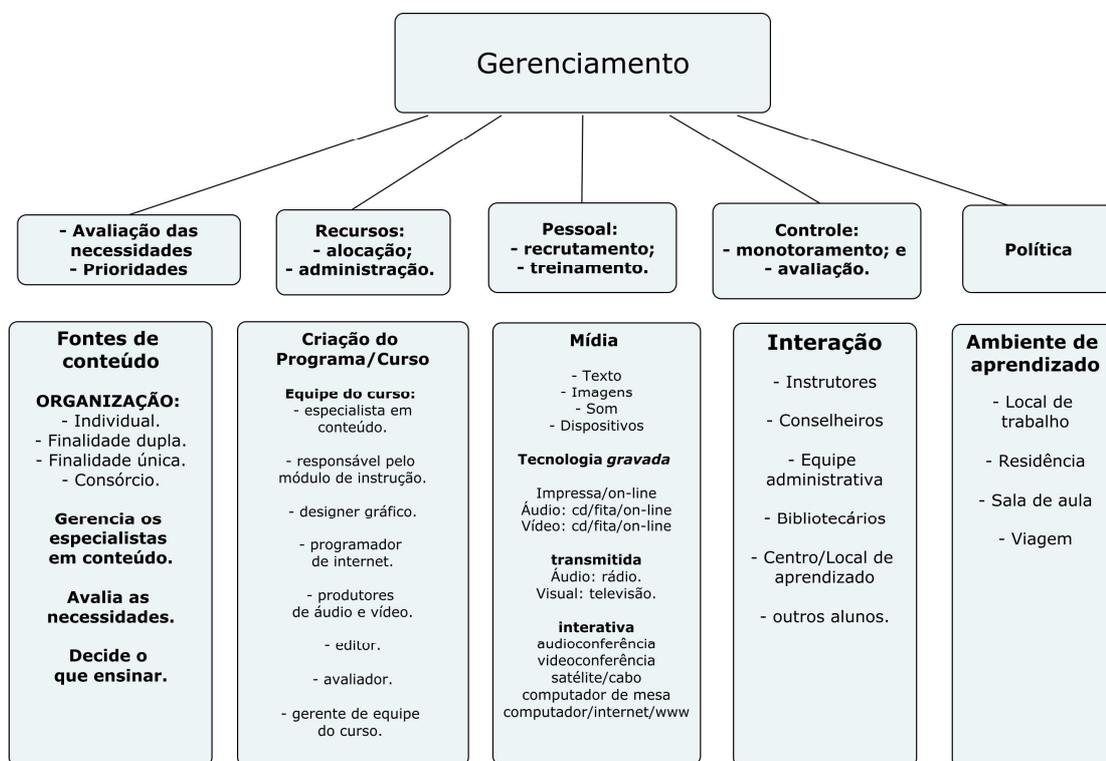


Figura 1 – Um modelo sistêmico para a educação a distância.
 Fonte: Moore e Kearsley (2007, p. 14).

Seja em instituições com excelente infra-estrutura, com centenas de alunos, ou em uma simples classe com um professor, os sistemas educacionais devem apresentar se não a totalidade, a maior parte dos elementos relacionados na Figura 1. Corroborando as colocações de Santos (1999), Moore e Kearsley (2007) também afirmam que os requisitos mínimos para a estrutura de EAD são:

- uma fonte de conhecimento que deve ser ensinada e aprendida;
- um subsistema para estruturar esse conhecimento em materiais e atividades para os

alunos, e que denominaremos cursos;

- outro subsistema que transmita o curso para os alunos;
- professores que interagem com os alunos, à medida que usam esses materiais para transmitir o conhecimento que possuem;
- alunos em seus ambientes distintos;
- um subsistema que controle e avalie os resultados, de modo que as intervenções sejam possíveis, quando ocorrerem falhas; e
- uma organização com uma política e uma estrutura administrativa para ligar essas peças distintas.

Evidenciadas as partes integrantes dos sistemas de EAD, faz-se necessário relacionar tais elementos às diversas soluções tecnológicas surgidas nos últimos anos. Cada uma delas pode ser vista como instrumento ou ferramenta para, combinadas de forma adequada, implementar soluções de ensino a distância adequadas a cada situação ou necessidade. As ferramentas descritas podem ser classificadas de acordo com o tipo de mídia envolvida (texto ou multimídia) e de acordo com o tempo (síncrono ou assíncrono): no modo síncrono, a interação ocorre em tempo real, ao passo que no assíncrono, a interação se dá em tempos diferentes (NAKAYAMA *et al*, 2006).

São denominadas síncronas aquelas soluções que exigem a participação do usuário num momento pré-determinado, em razão da participação conjunta de vários alunos ou da participação de um coordenador ou professor. Por sua vez, as soluções assíncronas pressupõem que o participante possa utilizar a ferramenta no horário que melhor lhe convier, razão porque este tipo de solução é mais adequado para abordagens que envolvam um ensino mais individualizado.

Quanto à forma do conteúdo, algumas soluções limitam-se à utilização de textos simplesmente; outras permitem outras formas de comunicação, como figuras, fotografias, imagem em movimento e som. Essas características estão em constante evolução e são limitadas mais pela disponibilidade dos meios de comunicação (largura da banda de frequência) do que pela solução propriamente dita.

As características componentes do sistema de EAD do curso de Administração serão apresentadas no capítulo de método desta dissertação. A partir de agora, dentro do referencial deste estudo, iniciar-se-á uma descrição do papel do docente desta modalidade.

3.1.4 O docente na EAD

Belloni (1999) destaca que o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância. Como resultado desta divisão do trabalho, as funções docentes vão se separar e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EAD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho no processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis.

Sendo assim, fica claro que não se pode tratar o docente de uma forma genérica na EAD. São papéis distintos, que possuem peculiaridades que não podem ser negligenciadas sob pena de colocar em risco o sucesso de um programa de ensino a distância. Tais papéis constituem, portanto, um dos pontos críticos referentes a esta modalidade de ensino. A virtualização do saber e as novas tecnologias interativas de comunicação fizeram com que os docentes tivessem que se adaptar a um novo modo de ensinar. O educador a distância deve reunir, então, qualidades de um planejador, de um pedagogo, de um comunicador, de um conhecedor das características e das possibilidades dos meios instrucionais. Sua formação deve contemplar dimensões técnicas e humanas, além de conhecimentos relacionados ao contexto político-econômico e específicos. A missão mais árdua deste profissional é considerar sempre o aspecto afetivo, pois independente da variedade de tecnologias à disposição dos alunos, estes sentem a necessidade de trocar informações e de se comunicar com o professor (MAIA, 2000; NISKIER, 1999).

Já Arroyo (2002) tem um ponto de vista mais pragmático, desconsiderando, em sua análise, os aspectos de afetividade. Para ele a profissão de educador, no médio prazo, deixará pra trás todos aqueles que resistem às novas tecnologias e a um mínimo de virtualização de suas subjetividades, incluindo a incorporação à *Web* de notas e documentos, o uso de correio eletrônico para comunicação freqüente com alunos, e a utilização inteligente da *internet* para acessar fontes de informação relevantes. Em sua opinião os professores deveriam ao menos

ter conhecimento da existência de outras opções metodológicas que, adaptadas, tornem possível a obtenção de resultados de qualidade similar ou superior à pedagogia tradicional. Neste momento, pensar no estilo tradicional, como a única forma de ensinar é simplesmente uma irresponsabilidade profissional, infelizmente ainda muito comum.

Abordando uma tendência mais independente dos discentes em relação aos educadores, o autor acrescenta que, dentro de uma nova perspectiva metodológica, a *internet* libertará esses atores da servidão das aulas, com relação à exposição oral de informações básicas, rotineiras ou meras revisões. Ou seja, os encontros presenciais serão mais específicos e dedicados a abordagens práticas, orientações conceituais, debates, informações valiosas e esclarecimento de dúvidas. Em suma, as aulas se tornarão, cada vez mais, um espaço de construção coletiva, e não um mero auditório unidirecional.

Lévy (1999) afirma que o papel do professor estará centrado mais no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. Ele será um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão ao seu encargo. Estas descrições remetem, no entanto, mais ao papel do tutor, considerando o que ocorre nos programas de EAD nas IES brasileiras.

Para Arroyo (2002) haverá grandes mudanças metodológicas nas aulas convencionais, mas nos cursos baseados na *internet* acontecerá praticamente uma *reengenharia* pedagógica, que incluirá, pelo menos, as seguintes características:

- desenvolvimentos altamente orientados para a prática;
- adaptação mais personalizada;
- conteúdos expositivos (de natureza teórica) mais hierárquicos, menos lineares, e freqüentemente anexados, complementares, isto é, não necessariamente fazendo parte do conteúdo principal do curso;
- trabalhos individuais e coletivos com rápidas avaliações e inclusive, em algumas ocasiões, com auto-avaliação automática;
- comunicação com o tutor virtual praticamente diária, ou ao menos muito freqüentemente. Ele é responsável por motivar, esclarecer dúvidas, orientar, dar *feedback*, avaliar e manter o ambiente participativo;
- permanente interconexão entre os alunos, que verão suas participações e comunicação coletiva aumentarem a ponto de constituírem "comunidades de aprendizado" que podem resultar em "comunidades profissionais".

O processo de atualização de conteúdos será simplificado com a ajuda das novas tecnologias, devido tanto ao acesso à informação pelos alunos e professores como às possibilidades de comunicação entre os agentes educacionais. A grande quantidade de informação de baixa qualidade que está disponível na *Web* aumentará o extraordinário valor de seleção, a hierarquia conceitual e a credibilidade das fontes, e apagará, ao mesmo tempo, a figura antiga e mítica do professor onisciente. O professor irá, na verdade, atuar como um formador na seguinte medida: orientando o estudo e a aprendizagem, dando apoio psicossocial ao estudante, ensinando-o a pesquisar, a processar a informação e a aprender (BELLONI, 1999).

Arroyo (2002) somente aborda mais explicitamente a questão dos encontros presenciais, quando os qualifica como necessários para evitar que um aluno, nos processos de avaliação, tome o lugar de outro. Logo, será necessário manter avaliações presenciais como forma de salvaguarda acadêmica que as universidades não estão preparadas para abdicar. Isso constitui uma óbvia complicação em ambientes virtuais, mas, até que novas técnicas altamente personalizadas de avaliação contínua se tornem generalizadas, provas presenciais continuarão a ter inteira razão de existir. Ele cita, no entanto, que estudos de mercado destacam a importância que os alunos dão para as atividades presenciais como um ingrediente complementar aos cursos digitais, corroborando o que propunham Maia (2001) e Niskier (1999) acerca da necessidade que discentes possuem de manter laços afetivos com seus pares e com os educadores.

3.1.5 O tutor na EAD

O presente estudo tem como foco um dos sujeitos envolvidos em programas de EAD mediados pela *internet*: o *tutor* – assim denominado nesta pesquisa, embora na literatura sejam encontradas diversas denominações para este profissional: instrutor, facilitador, mentor, orientador acadêmicos, entre outras.

A figura do tutor na EAD viveu, nas últimas duas décadas, uma significativa mudança em seu papel. Maggio (2001) destaca que, nas perspectivas tradicionais da modalidade a distância, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem, mas não ensinava:

Outro fato que diferencia substancialmente o ensino livre do ensino a distância é a existência de canais organizados de comunicação professor-aluno, como é o caso da consulta individualizada e a assessoria tutorial (...)

A consulta, a orientação, qualquer que seja o meio empregado, são de fundamental importância, já que cumprem uma série de funções necessárias na educação, que, mesmo a distância, continuam sendo insubstituíveis: Informar o aluno sobre os conteúdos científicos e técnicos, técnicas de trabalho intelectual, o andamento de seus estudos e sua compreensão das matérias.

Motivar o aluno para continuar estudando, apesar das dificuldades de todo tipo que possam surgir.

Possibilitar o conhecimento do aluno por parte dos professores, de forma direta pelos professores tutores e, através de seus relatórios, pelos da sede central, permitindo assim uma avaliação final mais correta e o necessário controle das dificuldades que possam ser colocadas pelos materiais didáticos utilizados.

(UNED³, 1988/1989, p. 18-19).

Belloni (1999) também diferencia o papel do tutor, como aquele profissional que orienta os alunos em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas ao conteúdo da disciplina. Em geral participa também das atividades de avaliação.

Nas perspectivas pedagógicas mais atuais, o docente cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia, e nisto consiste seu ensino. O que parece como uma contradição nada mais é do que o reflexo de uma profunda mudança nas concepções pedagógicas que se encontravam na origem da modalidade a distância. Sustentava-se que o tutor não ensinava, quando ensinar era sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas.

Dada a falta de presença sistemática do docente, o lugar do ensino assim definido ficava a cargo dos materiais, pacotes auto-suficientes, fortemente seqüenciados e pautados, cujo desenvolvimento concluía-se com uma proposta de avaliação semelhante em sua concepção de ensino. A tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, oferecendo um apoio que, da perspectiva do programa, incorporava mais uma variável para o controle e para o ajuste de processos. Onde a modalidade se definia pela auto-suficiência dos materiais e pelo auto-didatismo, assumiu-se que eram os materiais que ensinavam, e o lugar do tutor passou a ser o de um “acompanhante” funcional para o sistema (MAGGIO, 2001).

³ UNED. *Información general*. Madrid: UNED, 1988-1999. Esta informação foi originalmente referenciada em: MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

Após a mudança deste quadro, com o tutor cada vez mais participando do processo de aprendizagem dos alunos, outros desafios se apresentaram à atividade de tutoria. Sabe-se que existem diversos fatores que tornam o ensino a distância diferente do ensino de uma sala de aula tradicional, mesmo que nas duas últimas décadas as TICs tenham apresentado um desenvolvimento significativo. Moore e Kearsley (2007) colocam que a diferença mais óbvia é que, como tutor, você não sabe como os alunos reagem, ao que você redigiu, gravou ou disse em uma transmissão (a não ser que você esteja usando a televisão interativa nos dois sentidos), a menos que optem por informá-lo por meio de algum mecanismo de *feedback*. Dado que ainda existe um considerável número de tutores inexperientes atuando em programas de EAD no Brasil, há um longo caminho a ser percorrido, no sentido destes profissionais ganharem experiência, aprenderem como prever as reações dos alunos aos diferentes *eventos* e como lidarem com elas.

Um segundo fator que torna o ensino a distância um desafio para a maioria dos tutores é o fato de este ser conduzido por intermédio de uma tecnologia. Ao contrário do presencial, onde mesmo que – como ainda é o caso na educação superior – a maioria dos professores não tenha passado por um treinamento formal, pelo menos conseguem pautar seu comportamento com base em seus próprios professores na sala de aula. No entanto, até pouco tempo atrás, dificilmente uma pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando tecnologia. As pessoas que se tornam tutores na EAD precisam aprender *desempenhando as funções* com pouca ou nenhuma orientação. A orientação frequentemente se origina de pessoas que sabem pouco mais do que elas. Os tutores precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia e as melhores técnicas para comunicação por meio dessa tecnologia (MOORE e KEARSLEY, 2007).

Os melhores tutores a distância têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente. É preciso que ele se coloque no lugar do aluno que vai aprender. Muitos até fazem curso on-line para vivenciar situações que os alunos enfrentam no dia-a-dia de atividades a distância via *internet* (MAIA, 2000). Os alunos muitas vezes são defensivos quando assistem ao curso de um instrutor que não é visto, do que seriam em uma aula convencional, mas dificilmente expressam essa inquietação. Alguns alunos buscam abertamente um relacionamento dependente com o instrutor, ao passo que outros são visivelmente independentes, e a maioria se posiciona entre os extremos. O tutor tem de ser capaz de identificar tais emoções e lidar com elas, e precisa identificar maneiras de

proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam, mas também fazer com que todos os alunos sejam o mais independente possível (MOORE e KEARSLEY, 2007).

Os tutores devem oferecer atividades que permitam que os alunos com interesses comuns troquem experiências entre si, partilhem suas vivências acadêmicas e profissionais. Além disso, precisam orientar os alunos para que se envolvam ativamente no processo de aprendizado. Recai sobre esses profissionais o ônus de criar o ambiente no qual alunos aprendam a controlar e a gerenciar os conteúdos, na tentativa de relacioná-los a suas próprias vidas e, portanto, transformar as informações dos professores em seu conhecimento pessoal (MAIA, 2000; MOORE e KEARSLEY, 2007). Devem, no entanto, ser respeitadas as particularidades dos grupos e indivíduos. Os estudantes toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida (LÉVY, 1999).

3.1.5.1 Algumas funções específicas do tutor

Em Moore e Kearsley (2007) é apresentada a Tabela 2, que relaciona as principais funções do instrutor. Elas se classificam em quatro tipos diferentes de atividade. Os primeiros três itens da relação representam estritamente funções de *ensino*; isso significa que o tutor ressalta certas partes do conteúdo do curso em uma determinada unidade instrução (por exemplo, observar a discussão entre alunos de um quadro de avisos on-line), intervém para orientar a discussão, se necessário, e também interage com indivíduos e grupos, à medida que elaboram apresentações ou outros projetos para a aula.

O segundo conjunto de atividades diz respeito ao *progresso do aluno*, em que o tutor analisa a tarefa normal de um aluno, avalia e então comunica a cada aluno o quanto atendeu a seus critérios de desempenho naquele estágio do curso. Os dados resultantes desse processo de avaliação do aluno precisam ser inseridos nos registros do sistema, a fim de proporcionar a informação necessária aos gerentes do programa em seu monitoramento da eficácia do sistema.

O terceiro grupo de atividades é formado pelas funções de *apoio ao aluno*. Na maioria das instituições, as perguntas de ordem administrativa, técnica ou de aconselhamento serão respondidas por especialistas de um serviço de apoio aos alunos. Na prática, no entanto, constatamos que a grande maioria dos alunos não contrata diretamente os especialistas, mas

formula inicialmente suas perguntas aos instrutores, que podem dar uma resposta ou encaminhar a questão para outro profissional. O tutor também precisa ser capaz de reconhecer os tipos de problemas com que lidam os serviços de apoio ao aluno, de modo que os enfrentem antes que o aluno os reconheça ou esteja pronto para articulá-los. Por exemplo, um aluno que sempre entrega uma tarefa no último pode estar apresentando dificuldade para gerenciar o tempo ou pode estar excessivamente ansioso a respeito do desempenho, o que um tutor sensível perceberá e tentará resolver.

O último grupo trata da avaliação da eficácia do curso e é realizada em nome da instituição em seu esforço para aperfeiçoar a qualidade de seus programas. O tutor é, definitivamente, os *olhos e os ouvidos* do sistema. Profissionais que criam os cursos, especialistas em tecnologia e administradores não têm contato com os alunos; por outro lado, cada tutor tem – ou deveria ter – uma compreensão verdadeiramente íntima de um pequeno grupo de alunos, de seu progresso, de seus sentimentos e de sua experiência no curso. O tutor é, portanto, a fonte de informação mais confiável quando gerentes do sistema tentam interpretar os dados que fluem do sistema de monitoramento do aluno (isto é, das tarefas apresentadas).

Niskier (1999) é bem específico ao listar as atividades inerentes ao tutor, sendo que muitas delas coincidem com as relacionadas por Moore e Kearsley (2007):

- a) comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- b) corrigir as avaliações escritas dos estudantes;
- c) ajudar os estudantes através de discussões e explicações para que compreendam os materiais dos cursos;
- d) responder às questões sobre a instituição;
- e) ajudar os estudantes para que planejem seus trabalhos;
- f) organizar círculos de estudo;
- g) fornecer informações por telefone, fax ou e-mail;
- h) supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- i) apresentar-se em encontros periódicos;
- j) atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- l) fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e
- m) servir de intermediário entre a instituição e os estudantes.

| | |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| • Elaborar o conteúdo do curso. | • Motivar os alunos. |
| • Supervisionar e ser o moderador nas discussões. | • Responder ou encaminhar questões administrativas |
| • Supervisionar os projetos individuais e em grupo. | • Responder ou encaminhar questões técnicas |
| • Dar nota às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso. | • Responder ou encaminhar questões de aconselhamento. |
| • Manter registro dos alunos. | • Representar os alunos perante a Administração |
| • Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo. | • Avaliar a eficácia do curso |

Figura 02 – Funções do tutores na EAD
 Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley, 2007, p. 149.

Observa-se quase a totalidade dos itens listados por Niskier (1999) contemplados na Figura 01. Além disso, todos se aplicam ao objeto de estudo e ao campo, que será o curso de graduação a distância em Administração da EA/UFRGS. Entretanto, o foco desta pesquisa não está especificamente nestas atividades – inerentes ao tutor –, mas sim nas competências para desempenhar estas e outras tarefas a cargos dos tutores, de maneira geral.

3.2 COMPETÊNCIAS

De acordo com Dutra (2008), o conceito de *competência* foi proposto de forma estruturada pela primeira vez em 1973, por David McClelland, na busca de uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência nos processos de escolhas de pessoas para as organizações. De lá para cá, a expressão *competência* tem sido, ao mesmo tempo, uma das mais empregadas e uma das mais controvertidas no jargão da Administração contemporânea. Sua apropriação no mundo empresarial, assim como no ambiente acadêmico, tem sido marcada por diferentes conceitos e diferentes dimensões (RUAS, 2001).

O conceito de competência ganhou notoriedade a partir das transformações do modo de produzir e trabalhar dos anos 1980, quando a mobilização e o engajamento da mão-de-obra tornaram-se elementos fundamentais para a garantia da qualidade e da produtividade. No lugar de um conteúdo predefinido do posto de trabalho, segundo a tradição fordista-taylorista, a noção de competência desvincula-se do posto de trabalho e associa-se às exigências do modelo de trabalhador ideal que emerge da reestruturação produtiva.

A discussão das competências surge como forma de otimização dos recursos humanos em dois níveis, quais sejam, na adaptabilidade às diferentes circunstâncias para gerenciar os

ritmos de produção e na redução dos custos salariais, extinguindo postos antes hierarquizados e diferenciados. O trabalhador deve produzir de maneira autônoma e mobilizar suas competências de modo a reagir com o máximo de eficácia não só às circunstâncias previstas, mas às aleatórias (ROSENFELD; NARDI, 2006).

Nesta visão, a noção de competência aparece como uma forma renovada de pensar o papel e a *performance* do trabalho nas organizações: não seria um estado de formação educacional ou profissional, nem tampouco um conjunto de conhecimentos adquiridos; não se reduz ao saber, nem ao saber-fazer, mas a sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, na qual se colocam recursos e restrições próprias à situação específica (RUAS, 2001).

Também para Zarifian (2001) só é possível compreender o que está em jogo com a emergência do modelo da competência fazendo um desvio pelas mutações profundas que sofrem o trabalhador e sua organização, mutações que só podem ser compreendidas quando recolocadas no mesmo contexto histórico apontado anteriormente por Rosenfield e Nardi (2006). Segundo Zarifian (2001), tal contexto remete às – profundamente desestabilizadas – características históricas do trabalho industrial assalariado: *separação entre o trabalho e o trabalhador; a predominância do fluxo e da produtividade de operações de trabalho; e a necessidade de co-presença*. O mesmo autor, inclusive, aponta tais características como a origem indireta da emergência da problemática da competência e destaca três conceitos que podem contribuir para o entendimento das atuais mudanças no conteúdo do trabalho: *evento, comunicação e serviço*.

3.2.1 A noção de *evento*

Entende-se por *evento* o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua auto-regulagem. São as panes, os desvios da qualidade, os materiais que faltam, as mudanças imprevistas na programação de fabricação, uma encomenda repentina de um cliente etc. Em resumo, tudo o que chamamos de acaso (ZARIFIAN, 2001).

Este conceito é, de fato, importante para entender as recentes mudanças no trabalho, porque é justamente no confronto com *eventos*, que se observa o reposicionamento da atividade humana. Na EAD, a prática conduz a perceber que são frequentes as instabilidades

de sistema, imprevistos e acasos. Por tais motivos, as aulas virtuais e fóruns tomam rumos bem distintos do planejamento inicial dos docentes. Os membros da equipe de EAD que diretamente se deparam com estas situações são os tutores. Os *eventos* os levam a decidir pela melhor forma de enfrentá-los e a mobilizar os recursos adequados para resolver os problemas pelos quais é responsável.

Além de agir com eficácia no momento do enfrentamento com os *eventos*, é fundamental pensar em procedimentos antes e depois destes acasos. Quando os indivíduos sabem perceber indícios da iminência de um imprevisto, é possível antecipá-lo, prevendo parte dos problemas relacionados ao trabalho e estabelecendo meios “preditivos” para solucioná-los. Deve-se, ainda, posteriormente, refletir sobre os *eventos* ocorridos “com frieza” para compreendê-los e analisar profundamente suas causas, no intuito de evitar que voltem a ocorrer. Estes três momentos (antes, durante e depois) podem delinear um circuito completo de aprendizagem dinâmica, podem permitir, por exemplo, que graças a análises sistemáticas das panes, os trabalhadores aprendam muito sobre o funcionamento das máquinas (ZARIFIAN, 2001).

Uma outra maneira de abordar os *eventos*, proposta por Zarifian (2001), não parte dos casos que ocorrem no interior de um sistema de produção, mas dos novos problemas colocados no ambiente, que mobilizam as atividades de inovação. Por exemplo, novos usos potenciais dos produtos, novas expectativas da clientela. Na EAD, o tutor é um dos profissionais mais importantes nessa abordagem, pois detém o conhecimento sobre as dificuldades do cotidiano das interações com os estudantes e, ao mesmo tempo, pode indicar os caminhos para que novas práticas sejam implementadas com o propósito de contemplar expectativas futuras dos alunos de EAD.

Ainda segundo o mesmo autor, o *evento* continua sendo, sempre, parcialmente imprevisto e surpreendente, instiga a empresa a enfrentá-lo, a encontrar uma solução adequada. Enfrentar o *evento* é, então, *permanecer muito atento* às modificações potenciais do ambiente; *organizar todas as ações* para “inventar” uma resposta pertinente a esse *evento*; e *conduzir essas ações* como um processo de *evento*, no âmbito do qual, serão analisadas diversas alternativas, serão descobertas e testadas as melhores soluções aventadas, sem engessá-las em procedimentos ou respostas padronizadas *a priori*.

Quanto mais situações conflitantes e imprevistas os profissionais enfrentarem, mais experientes eles se tornarão. Esta é uma diferença fundamental nas características do trabalho atual. A experiência associada à antiguidade na ocupação de um posto de trabalho dá lugar, em um universo de *evento*, onde as coisas mudam radicalmente, à aquisição de experiência

organizada em torno do ciclo: confronto direto com os *eventos*; análise crítica e sistemática desses *eventos* (de suas causas, dos sucessos e dos fracassos de tentativas feitas para dominá-los etc.); e a antecipação preventiva desses *eventos*. Jovens podem, rapidamente, tornar-se mais experientes que os antigos, consoante a variedade dos *eventos* enfrentados e da qualidade da organização, que permite examiná-los a fundo (ZARIFIAN, 2001).

3.2.2 A noção de *comunicação*

A percepção de que a comunicação tornava-se um componente essencial do trabalho derivou da constatação de que a qualidade das interações passou a ser fundamental para melhorar o desempenho das organizações. Enquanto no modelo fordista-taylorista enfatizava-se não a comunicação, mas a divisão do trabalho, a separação entre a tarefa e as responsabilidades, na atualidade busca-se gerenciar interações para construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto (ZARIFIAN, 2001).

Embora qualquer processo de comunicação origine conflitos, estes não devem ser considerados negativos, pois na busca pelo entendimento são firmados compromissos que se mostram mais vantajosos que consensos, que muitas vezes não geram debates, tampouco reflexões. Na atividade de tutoria, os conflitos podem ocorrer tanto na fase de planejamento das disciplinas, como em sua condução. Em ambos os casos, os ganhos de tutores, professores, coordenadores, gestores e alunos são consideráveis. Com a discussão e o posterior cumprimento dos acordos, os envolvidos fortalecem seus vínculos e a relação de confiança entre si.

A questão da comunicação se junta à do *evento* quando nos mobilizamos em torno de uma situação parcialmente imprevista, pois as ocasiões e as necessidades de comunicação se acentuam. Durante os momentos de crise, surge necessidade de se falar, de se confrontar, e de procurar compromissos para que, em meio e apesar dessas crises, as opiniões possam se aproximar e a cooperação seja ativada (ZARIFIAN, 2001).

3.2.3 A noção de *serviço*

De acordo com Zarifian (2001), trabalhar é gerar um serviço, ou seja, é uma modificação no estado ou nas condições das atividades de outro humano, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatários do serviço. Trabalhar como professor de universidade é, comprovadamente, produzir um serviço para estudantes. Um bom professor não ensina de maneira estereotipada para alunos anônimos e robotizados. Ensina jovens reais, de quem deve tentar conhecer as necessidades, os projetos, as dificuldades, a quem deve despertar para o ensino que lhes é proposto. A produção desse serviço é avaliada ao longo do tempo, na maneira como os estudantes em questão irão apropriar-se dos conhecimentos ensinados.

É possível introduzir o conceito de serviço no trabalho de uma oficina, de um escritório, de uma universidade, destacando, em primeiro lugar, a qualidade final do serviço prestado a um cliente ou usuário. O essencial, na qualidade do serviço, reside na relação que o produto, seja material ou imaterial – mantém com os usos que o cliente poderá fazer dele, na maneira como ele pode transformar concretamente as condições de vida ou de atividade desse cliente-usuário. Em segundo lugar, a maneira como esse cliente ou usuário pode participar do serviço que lhe é proposto. Por último, a sucessão de ações que permitem criar, em conjunto, essas qualidades e, logo, que permite especificar a contribuição de equipes de profissionais à produção dessa qualidade do serviço.

3.2.4 Proposta de Zarifian (2001) para o conceito de Competência

Zarifian (2001), nesta mesma linha, propõe uma definição de competência que integre várias dimensões e, logo, reúna várias formulações. Para este autor, *a competência é o “tomar a iniciativa” e o “assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara*. Essa primeira formulação enfatiza o que muda fundamentalmente na organização do trabalho: o recuo da prescrição, a abertura de espaço para a autonomia e a automobilização do indivíduo. Na verdade, cada uma dessas palavras tem importância em si mesma.

- *assumir*: a competência resulta de um procedimento pessoal do indivíduo,

que aceita assumir uma situação de trabalho e ser responsável por ela. Ninguém pode decidir no lugar do agente implicado. Na verdade, a competência pode ser delegada no sentido de que uma estrutura hierárquica confia uma responsabilidade a um agente. Isso acontece na tutoria, quando gestores e professores dão autonomia aos tutores para interagir com as turmas;

- *tomar iniciativa*: estas palavras têm um sentido profundo. Significam que o ser humano não é um robô aplicativo, que possui capacidades de imaginação e invenção que lhe permitem abordar o singular e o imprevisto, que o dotam de liberdade de iniciar uma coisa nova, nem que de forma modesta. Tomar iniciativa significa inventar uma resposta adequada para enfrentar com êxito os *eventos*;
- *assumir responsabilidades*: a responsabilidade é a contrapartida da autonomia e da descentralização das tomadas de decisão. Toda relação de responsabilidade é uma relação forte; se somos responsáveis é porque as coisas dependem de nós. Se depende de nós que alunos tenham êxito em seus estudos, nossa responsabilidade é grande. Esta responsabilidade está, freqüentemente, presa a objetivos de desempenho: prazo, qualidade, confiabilidade, satisfação do cliente. Tais objetivos estão presentes no cotidiano da tutoria;
- *sobre situações*: da mesma maneira que não se pode separar o trabalho da pessoa que realiza, não se pode separar a situação do sujeito que a enfrenta. A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações.

A segunda abordagem de Zarifian (2001) enfatiza a dinâmica de aprendizagem, que é essencial no procedimento *competência*. Para o referido autor, *a competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações*. As palavras que compõem esta formulação também são explicadas a seguir:

- *entendimento prático*: entender uma situação é saber avaliá-la levando em conta “comportamentos” de seus constituintes. O entendimento das razões do outro permite compreender “inteligentemente” seu próprio comportamento, permite ajustá-lo. Essa necessidade aparece com clareza na situação de serviço;
- *que se apóia em conhecimentos adquiridos*: não há exercício da competência sem um lastro de conhecimento que poderão ser mobilizados em situação de trabalho. Quanto maiores as dimensões do *evento* e a singularidade da situação, mais os esquemas de conhecimento e de ação que o indivíduo já tiver incorporado deverão ser mobilizados de maneira reflexiva, ou seja, questionando-se sua validade e o fato de serem insuficientes diante da situação;
- *que os transforma*: do ponto de vista cognitivo, o pós-*evento* não pode ser idêntico ao pré-*evento*. Para que a bagagem de conhecimentos do indivíduo se transforme e aumente é preciso que a situação com que ele defronta tenha sido plenamente explorada do ponto de vista do que há a aprender com ela. Na falta disso, a aprendizagem será muito escassa e empírica;
- *quanto maior for a diversidade das situações, mais intensamente serão modificados os conhecimentos*: o indivíduo aprende melhor e mais rápido na medida em que deve fazer em face de situações variadas. A repetição da desestabilização de esquemas cognitivos adquiridos (acomodados) permite-lhe estar aberto à aprendizagem do novo.

Em sua terceira abordagem, Zarifian (2001) afirma que *a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores, em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade*. O autor também explica as palavras que compõem esta abordagem:

- *mobilizar rede de atores*: qualquer situação um pouco mais complexa, excede as competências de um único indivíduo. Uma das características essenciais deste último é tornar coletivas as situações de trabalho;

- *compartilhar as implicações de uma situação*: as segmentações dos campos de responsabilidades e a fixação de objetivos distintos, que marcam as organizações tradicionais tornam difícil esse compartilhar. Convém prestar mais atenção ao movimento que faz com que implicações e objetivos sejam cada vez mais compartilhados do que prestar atenção ao estado das coisas em dado momento. Participar das implicações de uma situação profissional possibilita dar um sentido coletivo às ações, sentido que por si só remete a um futuro comum;
- *assumir campos de co-responsabilidade*: não existe responsabilidade grande que não seja pessoal. Visto que a responsabilidade não é compartilhada e todas as situações nas quais apenas uma pessoa enfrenta um *evento* exigem necessariamente que a responsabilidade seja assumida individualmente.

3.2.5 Competências em Le Boterf

Uma abordagem um tanto diferenciada de competência é a de Guy Le Boterf (1999). Este autor critica outras abordagens de competência, em que usualmente os autores tratam como “competências” elementos que, na verdade, seriam *recursos para as competências*.

Le Boterf (1999) afirma ainda que, para executar uma tarefa, um indivíduo deve combinar e mobilizar diversos recursos intrínsecos (capacidades cognitivas, conhecimentos, saber-fazer, etc.). Para realizar com competência a atividade de “planejar e colocar em prática um plano de formação”, o responsável pela formação poderá recorrer ao seu conjunto de recursos e fazer as combinações adequadas.

A competência é um encadeamento e não um gesto elementar ou uma operação. A competência é um entrelaçamento, a combinação, a realização de uma seqüência. Agir com competência, portanto, supõe não apenas um *saber agir*, mas igualmente um *querer agir* e um *poder agir*.

A visão de Le Boterf (1999) acerca da noção de *competência* é fundamentalmente relevante para esta dissertação, pois ela complementa a abordagem de Zarifian (2001). É

possível notar particularmente esta ligação quando se pensa no conceito de *evento*. Para se preparar para uma situação de *evento*, para enfrentá-la e depois analisar quais procedimentos forma mais acertados e quais podem ser aperfeiçoados, introduzidos, os indivíduos devem mobilizar aqueles *recursos* que são mais adequados para cada situação. Ao colocar em prática a melhor combinação possível de tais *recursos*, o indivíduo realiza seu trabalho de forma *competente*.

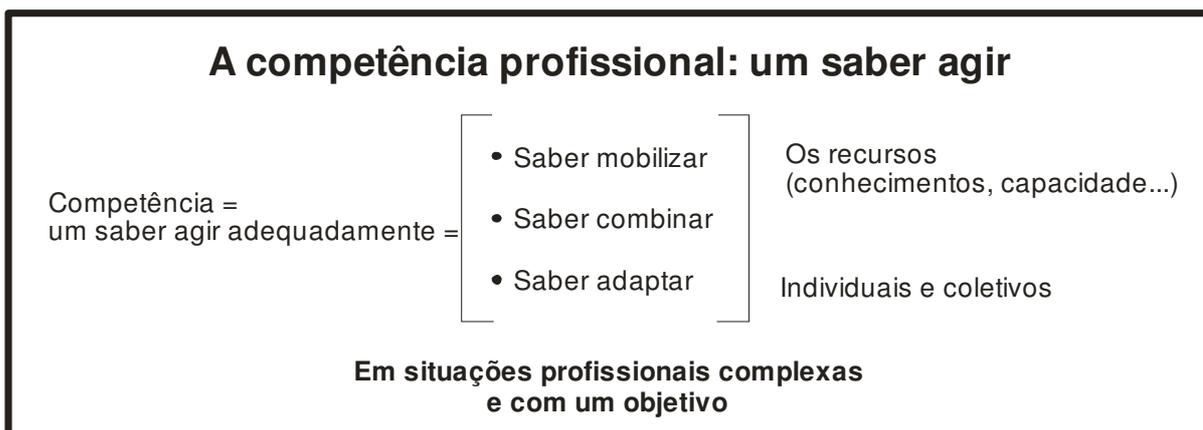


Figura 3 – Esquema de competência proposto por Le Boterf
Fonte: Adaptado de Le Boterf (1999, p. 77).

A contribuição de Le Boterf (1999) é ainda aplicável às noções de *comunicação e serviço* de Zarifian (2001).

Quanto à comunicação, à medida que flui o trabalho, inevitavelmente ocorrem os processos de interação entre os entes envolvidos. Para saber como lidar com as rotinas de comunicação, os conflitos e o compartilhamento de experiências, os tutores devem ser capazes de tomar decisões acertadas acerca dos problemas decorrentes destas relações, ou seja, mobilizar características pessoais, cognitivas e experienciais, com o objetivo de trabalhar com competência.

Se trabalhar é, eminentemente, prestar um serviço a alguém, para se obter sucesso, ou seja, atender com competência o destinatário do serviço, é preciso mobilizar os recursos necessários para perceber a melhor forma de satisfazê-lo. No caso da EAD, o destinatário também participa da construção da aprendizagem. Nesta modalidade cabe ao tutor, profissional que está mais próximo do aluno, identificar quais elementos necessitam ser mobilizados, para dar conta destas demandas.

As próprias formulações de Zarifian (2001), dentro da proposta de conceito de *competência*, se aproximam da abordagem de Le Boterf (1999). Analisando tanto individualmente, como coletivamente, os indivíduos devem possuir iniciativa e

responsabilidade, ser organizados e coerentes dentro do trabalho, saber ouvir, aprender com as experiências, suas ou do grupo de trabalho. Para tal, os sujeitos envolvidos mobilizam os recursos que precisam para serem competentes naquilo que fazem.

Na educação a distância, os conceitos contidos neste referencial teórico darão suporte para as discussões realizadas no capítulo de análise dos dados. A seguir, são apresentados a caracterização da pesquisa, a descrição do método, da instituição e dos sujeitos deste estudo.

4 MÉTODO DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é informar ao leitor quais procedimentos metodológicos foram utilizados nesta dissertação, partindo do delineamento e da estratégia de pesquisa, e depois apresentando as etapas, seus participantes, as técnicas de coleta, instrumentos utilizados e a forma pela qual os dados foram analisados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e exploratória. O objetivo deste tipo de é prover percepções e compreensão do problema, assim como de seus fatores subjacentes. O caráter exploratório deste estudo fica evidente, pois ele objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, aprimorar ideias, descobrir intuições, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 1995).

Além disso, a pesquisa se configura um estudo de caso, à medida que estuda exaustivamente um objeto, permitindo o seu amplo e detalhado conhecimento – no caso as competências dos tutores para atuar no curso de Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS. As principais vantagens deste tipo de estudo são: o estímulo a novas descobertas, a possibilidade de estudar as pessoas em seus contextos, a ênfase na totalidade e a simplicidade dos procedimentos. Entretanto, o método de estudo de caso possui como limitação a dificuldade de generalização dos dados obtidos, demandando do pesquisador maior nível de capacitação que o exigido para outras formas de delineamento (GIL, 1991; ROESCH, 1999).

Para Yin (2005), um estudo de caso consiste de uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ainda, a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de “triângulo” e, como outro resultado, se beneficia do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Patton⁴, citado por Schröder (2005), enumera quatro tipos de triangulação:

- a) de fontes de dados (triangulação de dados);
- b) entre avaliadores diferentes (triangulação de pesquisadores);
- c) de perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria);
- d) de métodos (triangulação metodológica).

Diante deste aspecto, este é um estudo de caso com triangulação de dados, pois envolve diferentes fontes (literatura, documentos, observação participante, entrevistas), as quais serão mais bem explicitadas a seguir. A triangulação de dados atende ao princípio da utilização de várias fontes de dados quanto à coleta dos mesmos e também, conforme Yin (2001, p. 121),

A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidências, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*, um processo de triangulação (...). Assim qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa.

Ainda sob a visão de Yin (2005), apesar de geralmente os estudos de caso apresentarem questões do tipo “como?” e “por quê?”, a presente pesquisa, ao salientar questões essencialmente exploratórias do tipo “o quê?” ou “quais?” (*Quais as competências fundamentais para a atuação dos tutores em programas de educação a distância mediados pela internet, como no caso do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS?*), a presente pesquisa, pode ser considerada, portanto, um estudo exploratório de caso.

Apresenta-se, para melhor compreensão, um quadro contendo a estrutura da pesquisa, cujas técnicas e tratamentos de dados serão mais bem descritos nos tópicos a seguir:

⁴ PATTON, Michael Quinn. **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park: Sage, 1987. 176 p.

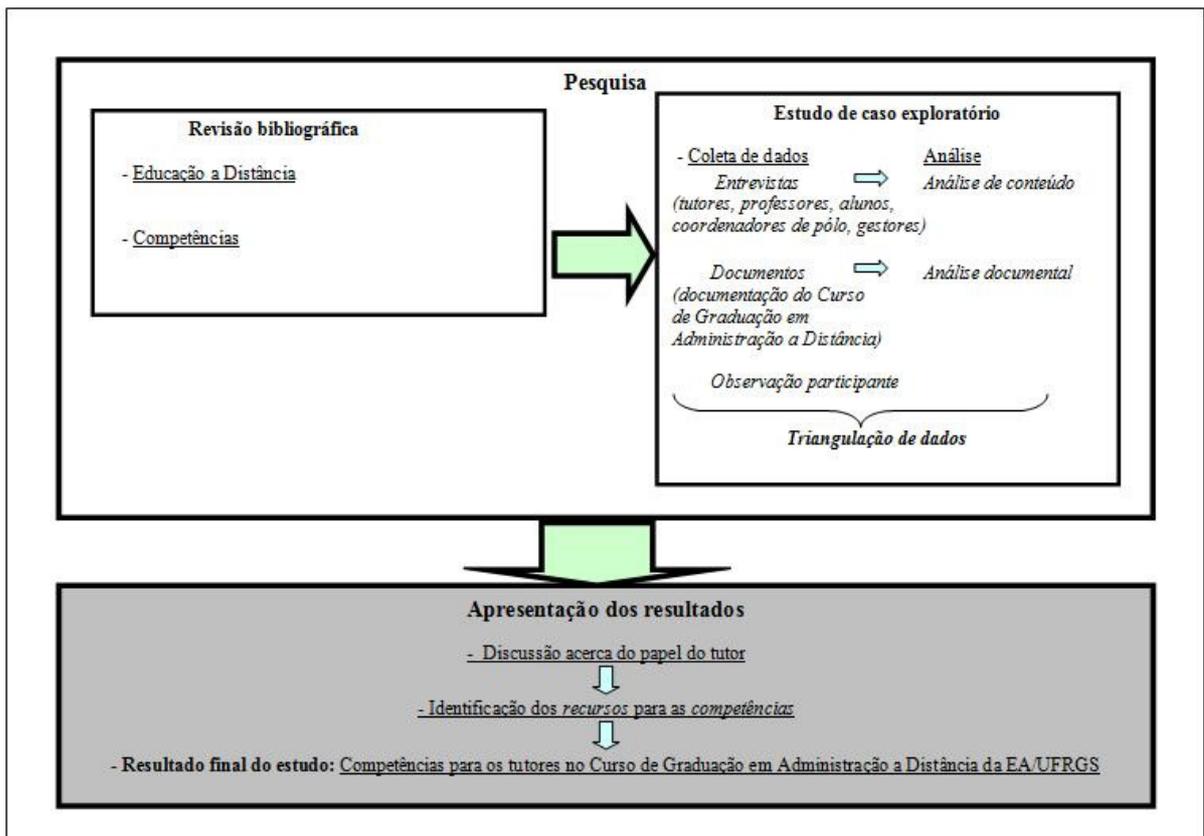


Figura 04 - Etapas da pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor.

Retomando, no que tange ao delineamento desta pesquisa, explicou-se que é de ordem qualitativa, trata-se de um estudo de caso exploratório de um curso de graduação, modalidade a distância, de uma IES, utilizando-se a triangulação de dados como procedimento técnico. Definido isto, estabeleceram-se quem seriam os sujeitos participantes da pesquisa, quais as técnicas de coleta e as técnicas de análise de dados. Estes três tópicos são abordados a seguir.

4.2 O CURSO (OU CASO) ANALISADO

4.2.1 Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como expressão de uma sociedade democrática e pluricultural, constituindo-se instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais,

econômicas e políticas, tem sua atuação pautada pelos seguintes princípios: liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino; gestão democrática; valorização dos profissionais do ensino; garantia de padrão de qualidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e respeito à dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais. Como comunidade formada por professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, tem por finalidade precípua a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão, com vistas à formação de pessoas capacitadas ao exercício da profissão nos diferentes campos de trabalho, da investigação, do magistério e das atividades culturais, políticas e sociais e, ainda, objetivando:

- a) atuar como estrutura de relação orgânica com a comunidade e suas instituições públicas e privadas de âmbito regional, nacional e internacional;
- b) estudar os problemas sócio-econômicos da comunidade;
- c) valer-se dos recursos humanos e materiais da comunidade, para integração dos diferentes grupos sociais e étnicos à Universidade;
- d) constituir-se em fator de integração da cultura nacional e da formação de cidadãos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência ética na comunidade universitária;
- e
- e) cooperar com os poderes públicos, universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais (UFRGS, 1994).

Com base nos mesmos princípios, a Escola de Administração (EA) originou-se da Faculdade de Ciências Econômicas (FCE) da UFRGS, onde foi criada em 1951, em convênio com o Governo do Estado e o Instituto de Administração, com a finalidade de oferecer programas de extensão para os setores público e privado. Posteriormente, em 1963, foi criado o Curso de Graduação em Administração de Empresas e, em 1967, o de Graduação em Administração Pública. Em 1972, foi instituído o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), com o oferecimento inicial de curso em nível de Mestrado com duas opções curriculares: Administração Pública e Administração de Empresas, hoje transformadas em 6 (seis) áreas de concentração.

Em 6 de setembro de 1996, foi aprovada a autonomia administrativa e financeira da Escola de Administração da UFRGS, tendo, a Escola, adquirido identidade própria em 1997, quando assumiu um prédio próprio (UFRGS, 2006).

Descritos brevemente alguns aspectos relativos à EA e à UFRGS, aborda-se, a seguir, elementos pertinentes à EAD na EA/UFRGS.

4.2.2 A Educação a distância na EA/UFRGS

As principais atividades de educação a distância desenvolvidas atualmente pela Escola de Administração da UFRGS, para diferentes públicos, são as seguintes (SCHRÖEDER, 2009):

- curso de Formação de Gestores de Equipamentos Públicos de Segurança Alimentar e Nutricional - REDESAN – Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, 180 horas – 317 alunos na 2ª. Edição, em fase de conclusão;
- curso de Capacitação de Gestores do SUS – GOFC-SUS, do Ministério da Saúde - MS, 80 horas – 3 edições, 961 alunos; outras edições estão sendo demandadas para ocorrerem em 2009;
- curso de Especialização em Gestão Pública Eficaz (CEAPE) – 4 edições (2005: concluído; 2006: em fase de conclusão; 2007: em andamento; 2008, recém iniciado), 390 horas – aproximadamente 70 alunos;
- curso de Especialização em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil – GNF-BB, 480 horas – 621 alunos; está ora em andamento a edição de recuperação de alunos; outra edição do Curso, com 500 alunos, com previsão para início em 2009;
- curso de Atualização dos Servidores do Poder Judiciário, 120 horas – 100 alunos; outros 3 Cursos estão sendo demandados, para 250 e 500 alunos;
- apoio a Cursos presenciais de graduação e pós-graduação das várias unidades acadêmicas da UFRGS, para milhares de alunos;
- curso de Especialização em Negociação Coletiva para o Ministério do Planejamento (MP) do Governo Federal, aprovado para 600, em sua primeira edição. Início: maio de 2009; e

- curso de Graduação em Administração a distância, 3.000 horas – com 650 alunos iniciais, e atualmente com 400 alunos.

O último curso citado acima foi o caso estudado nesta dissertação e merecerá uma atenção especial no item a seguir.

4.2.3 Curso de Bacharelado em Administração – modalidade a distância.

O Ministério da Educação (MEC), com vistas à implementação da política que visa à ampliação do acesso ao ensino superior e buscando atender à demanda das empresas estatais em termos de qualificação dos seus servidores, propôs, em parceria com Universidades Federais e Estaduais, que possuem experiência em EAD, tais como Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e apoio do Banco do Brasil, a criação de um curso de Graduação em Administração, na modalidade a distância. Dentre essas instituições, encontra-se a UFRGS, em razão da sua larga experiência na educação a distância (UFRGS, 2006c).

O Curso de Graduação em Administração da UFRGS – modalidade de ensino a distância, “visa a formar profissionais administradores com competências conceituais, técnicas e humanas, capazes de articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional, objetivando a construção de um contexto organizacional eficaz e a sua transformação em oportunidades empreendedoras, fundamentado em responsabilidade social, justiça e ética”, mediante utilização da tecnologia de ensino a distância, visando à ampliação dos recursos da Universidade Pública para um universo mais amplo de atendimento à sociedade.

O Curso de Graduação em Administração tem sua integralização proposta em 3000 horas/aula, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e vai permitir a diplomação dos estudantes, após o cumprimento das exigências de sua proposta curricular, no prazo mínimo de quatro anos e meio.

A organização curricular desse curso tem a seguinte estrutura:

- organização em módulos, dividido em áreas de conhecimento obrigatórias (2.460 horas) e complementares (540 horas);

- períodos semestrais;
- período de duração do curso de quatro anos e meio.

Para o desenvolvimento da estrutura curricular são utilizados, dentre outros, os seguintes recursos didáticos:

- módulos impressos por áreas de conhecimento;
- ambiente virtual de aprendizagem;
- fóruns e *chats*;
- encontros presenciais;
- estudos a distância;
- sistema de acompanhamento ao estudante a distância (tutoria local e a distância).

Cabe destacar que os pressupostos metodológicos estão sustentados pelos seguintes argumentos⁵:

- abandonar a disciplinaridade, trabalhando-se por áreas de conhecimento e desta forma oferecer uma formação interdisciplinar;
- identificar recortes teórico-metodológicos das áreas, levando-se em conta os conceitos de Autonomia, Investigação, Trabalho Cooperativo, Relação teoria e prática, Estrutura Dialógica, Interatividade, Flexibilidade, Capacidade crítica, Inter e transdisciplinaridade.

A dinâmica adotada para a aplicação dos módulos é a mesma para todos os semestres da seguinte forma:

- cada ano é composto de dois módulos, sendo um por semestre. Cada semestre tem, em média, 330 (trezentos e trinta) horas;
- os estudos serão independentes e vão ter como referência básica o material impresso, o ambiente virtual de aprendizagem e o sistema de acompanhamento.

⁵ Baseado na proposta metodológica do NEAD/UFMT (Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso) para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, séries iniciais. Esta informação foi originalmente referenciada em: UFRGS. Projeto Pedagógico: Curso de Graduação em Administração (Modalidade a Distância), 2006c. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Comissão de Graduação, Coordenação Graduação a Distância, Março/2006.

A UFRGS disponibiliza aos estudantes pólos de estudo com infra-estrutura técnica e pedagógica que são utilizados para as atividades presenciais e como base de apoio para os estudos durante todo o curso.

4.2.4 Modelo pedagógico do Curso

O estudo a distância é realizado pelo estudante por meio de leituras individuais e coletivas, da participação nas videoconferências, na interação com o sistema de acompanhamento e também pela realização de atividades, individuais e coletivas, além do ambiente virtual de aprendizagem.

A avaliação acontece de forma contínua, cumulativa, descritiva e compreensiva, através do estabelecimento de uma rotina de observação, descrição e análises contínuas da produção do aluno que se expressa em diferentes níveis e momentos. O desempenho do aluno é avaliado a partir:

- do acompanhamento do percurso de estudo do aluno em diálogos e entrevistas com os tutores;
- da produção de trabalhos escritos que possibilitem uma síntese dos conhecimentos trabalhados; e
- da apresentação de resultados em estudos e pesquisas realizados semestralmente em seminários temáticos integradores.

Nesta perspectiva, é importante apresentar os Pressupostos Pedagógicos, contidos no projeto pedagógico do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS (UFRGS, 2006c). De acordo com este documento, os pressupostos pedagógicos para o Curso encontram-se norteados por princípios que devem sustentar a formação e o perfil do profissional de Administração são expressos por meio de duas dimensões:

- *dimensão epistemológica*: que diz respeito à escolha e aos recortes teórico-metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo das séries iniciais;
- *dimensão profissionalizante*: que, implicando a primeira, diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer do

administrador em todas as suas relações sociopolíticas e culturais e nas perspectivas da moral e da ética.

Tendo em vista essas duas dimensões, o currículo do Curso de Administração sustenta-se em três grandes núcleos de estudos, a saber: Núcleo de Estudos de Formação Básica, Núcleo de Estudos de Formação Profissional e de Ciência Aplicada à Administração e Núcleo de Estudos de Formação Complementar.

Considerando que o currículo (UFRGS, 2006a) do curso deve incorporar a compreensão de que o próprio currículo e o próprio conhecimento devem ser vistos como construções e produtos de relações sociais particulares e históricas e ainda, que deve ser orientado numa perspectiva crítica em que ação-reflexão-ação se coloquem como atitude que possibilite ultrapassar o conhecimento de senso comum, três conceitos são escolhidos para servir não só de elo entre as diferentes áreas e os diferentes núcleos de conhecimento, mas também de fio condutor para a base metodológica do curso, a saber:

- *Historicidade*: é vista como característica das ciências. Por este conceito espera-se do aluno que perceba o desenvolvimento e a construção do conhecimento num determinado contexto histórico/social/cultural/ e, por isso mesmo, sujeito às suas determinações. O desenvolvimento do conhecimento, por ser processual, não possui a limitação de início e fim, consubstanciando-se num continuum em que avanços e retrocessos se determinam e são determinados pelas condições histórico-culturais em que as ciências são construídas;
- *Construção*: é outro conceito que perpassa todas as áreas e núcleos de conhecimento do curso, para que o aluno reforce sua compreensão de que, se os conhecimentos são históricos e determinados, eles são resultado de um processo de construção que se estabelece no e do conjunto de relações homem/homem, homem/natureza e homem/cultura. Essas relações, por serem construídas num contexto histórico e culturalmente determinado, jamais serão lineares e homogêneas e que ele, aluno, deve se imbuir do firme propósito de transformar-se num profissional que não só aplica conhecimentos, mas também que produz conhecimentos;
- *Diversidade*: é importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação administrativa.

Percebe-se, então, a partir destes pontos, que a abordagem na qual o curso de Administração, modalidade a distância, encontra-se inserido é o construtivismo. O próprio

projeto pedagógico traz elementos que justificam esta afirmação. Nele está contida a informação de que, como o curso, em sua estrutura curricular, está baseado nos seguintes princípios construtivistas: interação; autonomia; trabalho cooperativo; inter e transdisciplinaridade; investigação; relação teoria e prática, flexibilidade e capacidade de diálogo.

Dispostas as informações sobre as abordagens pedagógicas do curso que é o objeto desta pesquisa, o passo seguinte é apresentar quais são os principais componentes de um programa de EAD.

4.2.5 O ambiente virtual de aprendizagem: Plataforma NAVi

Conforme Schröder (2009), o NAVi (Núcleo de Aprendizagem Virtual), é um Núcleo composto por professores, técnicos e gestores de diferentes áreas de conhecimento, que dão suporte teórico-metodológico e apoio tecnológico ao desenvolvimento de cursos, principalmente da modalidade a distância, e com forte ênfase em processos interativo-cooperativos de aprendizagem. Eles auxiliam os principais atores do processo de ensino-aprendizagem: o professor, os alunos, os gestores e os tutores de turmas, sendo estes últimos considerados os responsáveis mais diretamente ligados aos estudantes.

O objetivo do NAVi, no contexto da EA, é buscar condições de consolidação da EAD na Escola e oferecer meios e suporte com base na Web para a complementação e o enriquecimento das atividades de sala de aula presenciais, bem como o suporte a cursos de extensão, graduação e pós-graduação na modalidade a distância.

Como instrumento e estratégia central de sua atuação, o NAVi vem desenvolvendo desde 1998 uma Plataforma de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que acabou assumindo o próprio nome do núcleo NAVi, e cujas características distintivas são apresentadas pela expressão genérica “Ambiente Interativo de Aprendizagem”. Constitui uma Plataforma de aprendizagem desenvolvida no campo da Administração, que incorpora conceitos e recursos tecnológicos de EAD, usando de forma distintiva enfoques próprios desta área de conhecimentos (Administração, principalmente da Teoria de Sistemas), e integrando ao mesmo tempo contribuições de várias outras disciplinas, principalmente do campo da Informática, da Educação e da Comunicação (SCHRÖEDER, 2009).

A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desenvolvido pelo NAVi é fundamental para a realização do curso de graduação em Administração, modalidade a distância. Com exceção dos encontros presenciais que acontecem nos pólos regionais espalhados pelo Estado do Rio Grande do Sul, todos os contatos feitos entre alunos e instituição, assim como as atividades curriculares que são realizadas a distância, estão disponíveis na Plataforma NAVi.

Mais informações sobre a dinâmica do curso e a conseqüente utilização do AVA no processo de ensino-aprendizagem serão apresentadas no item a seguir.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A seguir, relatam-se brevemente as três etapas da coleta de dados: a documentação, as entrevistas e a observação participante, sendo que, com relação a estas duas últimas, são caracterizados, também, os sujeitos da pesquisa.

4.3.1 Documentação

A maior parte dos documentos utilizados nesta pesquisa foi facilmente acessada, especialmente o Projeto Pedagógico do curso de Administração, modalidade a distância, o Manual do Aluno e o Currículo do Curso. Eles estão disponíveis no próprio *site* da Escola de Administração da UFRGS. Apesar de algumas informações serem restritas a usuários devidamente cadastrados na plataforma NAVi, não houve dificuldade no acesso aos dados necessários à realização do estudo, pelo fato do pesquisador atuar como coordenador de tutores no curso analisado desta dissertação.

Os documentos e textos disponíveis no site da EA foram utilizados para construção do referencial teórico e também para ajudar o pesquisador a compreender os papéis dos diversos sujeitos envolvidos no curso, além de contribuir para a elaboração do instrumento de coleta de dados.

4.3.2 Entrevistas

O processo mais importante para a coleta de dados do presente estudo foi o de entrevistas. O acesso aos indivíduos que foram ouvidos nesta fase da pesquisa foi facilitado pelo envolvimento do pesquisador dentro do próprio curso. Alguns deles, principalmente professores e gestores, tinham problemas de agenda, mas todos contornáveis.

Foram selecionados para entrevistas, com roteiros semi-estruturados (APÊNDICES A, B, C, D e E), tutores que trabalharam no curso durante o ano de 2008, alunos regularmente matriculados, membros da gestão do curso, coordenadores de pólo e professores que atuaram em disciplinas do ano de 2008 – foram estes, pois, os participantes da pesquisa nesta técnica de coleta. O número de entrevistados, de cada um dos grupos, foi o seguinte:

- 13 tutores;
- 05 alunos;
- 02 gestores;
- 03 coordenadores de pólo; e
- 02 professores.

Em média, são ministradas 08 disciplinas por ano no curso de Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS. Em cada uma delas atuam, em média, 02 professores e 16 tutores. Sendo assim trabalharam como tutores no ano de 2008, aproximadamente, 100 tutores, dado que alguns trabalharam em mais de uma disciplina e o total de professores foi de 14. todos eles trabalham em Porto Alegre e se encontram todas as segunda e quartas-feiras para ministrar os *chats* em um laboratório da EA.

Os coordenadores de pólo regionais são atores permanentes na estrutura do curso da EA/UFRGS. Há 10 no total, sendo que 03 atuam no pólo da cidade de Porto Alegre e nos demais pólos – Bagé, Caxias do Sul, Ijuí, Lajeado, Osório, Passo Fundo, Pelotas, Santa Maria e São Leopoldo – atua 01 coordenador. A estrutura de gestão do curso apresenta 01 pessoa na coordenação geral, 01 como gerente e mais 03 pessoas que dão suporte à gestão. Ao final de 2008, havia cerca de 370 alunos regularmente matriculados.

Os participantes da pesquisa, foram escolhidos tutores por critérios de conveniência, pelos seguintes motivos: facilidade de acesso, disponibilidade de tempo e interesse em contribuir com o presente estudo.

O roteiro utilizado para coleta dos dados era individualizado para cada um dos atores envolvidos no curso, mas as questões tratavam basicamente dos mesmos temas: o papel do tutor, a questão da inovação na EAD, os conhecimentos e habilidades prévios para atuar na tutoria, a interação entre os integrantes da equipe de EAD e os conceitos de *evento*, *comunicação* e *serviço*.

Como o objetivo desta pesquisa é identificar e analisar as competências fundamentais para a atuação dos tutores em cursos de EAD mediados pela *internet*, o grupo que teve mais entrevistados foi justamente o de tutores. A compreensão deste pesquisador é de que são eles próprios que se envolvem mais intensamente na experiência da EAD na interação com os alunos. Os tutores são, em geral, oriundos do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da EA e para grande parte destes profissionais, os primeiros contatos com a atividade docente se dão na modalidade a distância. Por estes motivos, o comprometimento deles tende a ser maior, tanto por já existir uma identificação com a instituição, como por almejar oportunidades futuras na modalidade a distância. De fato, são os tutores que mantêm contato diário com os alunos – conhecendo suas peculiaridades individuais e de grupo – e enfrentam as situações de *evento* com mais frequência que os demais atores do curso.

O segundo grupo com mais entrevistados foi o de alunos, por ser o verdadeiro destinatário do *serviço* educacional e por estar em contato direto com os tutores. Os grupos de coordenadores de pólo, professores e gestores tiveram menos entrevistados, se comparados aos demais, porém a importância de suas contribuições não é reduzida. Os dados obtidos com indivíduos pertencentes a estes três grupos foram ricos e até mais plenos de conteúdo. Sendo assim, o número de entrevistas não precisou ser tão elevado. Godoi e Mattos (2006), citando Glaser e Strauss (1967, p. 61), ressaltam que uma estratégia habitual para definição da amostra teórica é o princípio de “saturação” ou de “redundância”. Para estes autores saturação significa que, à medida que vá vivenciando casos similares, o investigador adquire confiança empírica de que não mais se encontram dados adicionais que possam contribuir para o desenvolvimento de propriedades da categoria. Na visão do pesquisador, os dados coletados nas 25 entrevistas foram suficientes, em termos qualitativos, para atingir aos objetivos desta dissertação.

As entrevistas foram realizadas presencialmente entre os meses de outubro e dezembro de 2008. As entrevistas foram gravadas em meio digital, utilizando uma máquina fotográfica digital que dispunha deste recurso (cartão de dados SD). As sessões tiveram duração de 30 a 70 minutos. As transcrições foram feitas pelo próprio pesquisador com o auxílio de um computador pessoal, tanto para ouvir as gravações, como para editar os textos. Os roteiros de

entrevistas eram apresentados pela primeira vez aos entrevistados no momento da coleta de dados, mas o pesquisador, ao realizar cada um das indagações, explicava bem o que significavam os termos contidos nas questões do roteiro.

O estilo especialmente aberto desta prática de investigação permitiu a obtenção de uma grande riqueza informativa. O pesquisador teve a oportunidade de clarificação e seguimento de perguntas e respostas em uma interação direta e flexível (GODOI e MATTOS, 2006). Além das duas técnicas de coleta de dados já descritas nos itens 4.3.1 e 4.3.2, é importante deixar claro que houve um processo de observação participante, pelo envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo. Tal processo será descrito a seguir.

4.3.3 Observação Participante

Pela postura de observador participante, o autor se configura em mais um participante da pesquisa realizada, conforme as explicações de Chizzotti (2001). Para este autor, a observação participante busca vivenciar e compreender a dinâmica dos *eventos*, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem a seus atos. A descrição e a compreensão podem estar compostas em uma observação compreensiva dos participantes descrevendo suas ações no contexto natural dos atores.

A atitude participante pode estar caracterizada pelo compartilhamento total e intensivo da vida e da rotina de trabalho dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados.

Neste caso, o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais do curso de graduação em Administração, modalidade a distância da EA/UFRGS (CHIZZOTTI, 2001).

Para começar a explicar como se deu o processo de observação participante, é preciso contextualizar a função do observador na EA/UFRGS. O autor-observador desempenha – desde fevereiro de 2008 – suas atividades na Coordenação Geral de Tutores do curso de graduação em Administração, modalidade a distância. Seu papel é ser a figura permanente da tutoria dentro da estrutura de EAD.

A cada disciplina – que dura de 03 a 07 semanas – as equipes de tutores sofrem alterações quase que totais. Poucos são os tutores que se mantêm de uma disciplina para a

outra, de maneira consecutiva. Sendo assim, o Coordenador de Tutores é responsável por capacitar os novos profissionais e acompanhar seu trabalho ao longo das diversas disciplinas do curso. Ele atua em conjunto com a Gerência e a Coordenação Geral do curso nos processos de avaliação próprio curso e dos alunos; no acompanhamento pedagógico junto a professores, tutores e alunos; no planejamento geral das atividades discentes, semestre a semestre.

Nesta perspectiva de observação participante, é praticamente impossível a manutenção de uma postura neutra. Assim, em todos os momentos, a escrita do autor é influenciada por suas percepções, considerando suas vivências como sujeito ativo no espaço do curso de Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS.

4.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

As diferentes fontes de dados receberam tratamentos distintos: os documentos utilizados foram analisados por meio de análise documental, e as entrevistas realizadas, por meio de análise de conteúdo. Ainda, de forma complementar, anotações originadas da observação participante, bem como retorno aos conceitos do referencial teórico, contribuíram para o refinamento da análise e alcance dos objetivos de pesquisa: discussão acerca do papel do tutor, identificação dos *recursos* para as competências e, finalmente, identificação e composição das *competências*.

A análise documental é definida por Bardin (2004) como uma operação ou conjunto de operações, realizadas no intuito de representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, em um momento posterior, sua consulta e referência. Neste contexto, foram analisados, mais objetivamente, três documentos: o Projeto Pedagógico do curso; o Manual do Aluno; e o Currículo do Curso. De maneira indireta, diversos textos e comunicações entre os sujeitos envolvidos no curso influenciaram na triangulação dos dados de pesquisa.

Particularmente, é importante falar aqui de outro tipo de análise: a análise de conteúdo. Aplicada, particularmente, ao conteúdo das entrevistas. Conforme Vergara (2006), esta técnica tem o objetivo de identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema.

Ainda, Bardin (2004), define análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações realizadas com o objetivo de obter indicadores (quantitativos ou

não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. São realizados, para tanto, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Segundo esta mesma autora, um dos procedimentos mais usuais é a categorização, que embora não seja uma etapa obrigatória de toda análise de conteúdo, a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor deste processo.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos: semântico (pelas categorias temáticas), lexical (pelos sentidos das palavras), sintático (pelas classes de palavras) e expressivo (perturbações da linguagem) (BARDIN, 2004).

Para tratar os dados brutos utilizando a análise categorial, é preciso, primeiramente, buscar uma representação simplificada destes dados. Isso é possível através do que Bardin (2004) chama de inventário, ou seja, o isolamento dos elementos contidos nos dados. O segundo passo é a classificação, quando se repartem os elementos com o propósito de impor uma certa organização às mensagens.

Para este tipo de análise é possível partir de categorias pré-existentes, mas no caso desta pesquisa as categorias emergiram dos próprios dados, sendo os títulos das categorias definidos somente no final da categorização.

Foram adotados os critérios sugeridos por Bardin (2004) para que se chegassem a categorias que a autora citada considera como “boas”:

- exclusão mútua: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão;
- homogeneidade: o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise;
- pertinência: deve estar adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido;
- objetividade e fidelidade: as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica o mesmo critério categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, meso quando submetidas a várias análises. As distorções devidas à subjetividade dos codificadores e à variação dos juízos não se produzem se a escolha e a definição das categorias forem bem estabelecidas;

- produtividade: um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

O processo de categorização desta dissertação seguiu critérios semânticos e léxicos. Inicialmente as entrevistas, já transcritas, foram lidas e foram selecionados trechos que se relacionavam com cada uma das questões do roteiro semi-estruturado. Esta associação não é por acaso, pois cada uma das questões foi elaborada a partir dos referenciais de EAD e dos conceitos de *evento*, comunicação e serviço (ZARIFIAN, 2001).

Para gerar as categorias iniciais, o autor da presente dissertação resgatou as noções de *competência* de Le Boterf (1999) e Zarifian (2001), principalmente do primeiro. Um ponto importante para responder à questão central deste estudo - quais as competências fundamentais para a atuação dos tutores em programas de educação a distância mediados pela *internet*, como no caso do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS? – é estabelecer a forma de escrever as competências. Optou-se por dividir os resultados desta pesquisa em duas partes: os *recursos* e as *competências*, propriamente ditas.

Os recursos, consoante o referencial de Le Boterf (1999) apresentado no item 3.2.5 do presente estudo, foram expressos em forma de *recursos pessoais, conhecimentos e habilidades*.

As categorias iniciais, portanto, foram originadas dos dados já separados por questões e por temas. Chegou-se, na sequência, à identificação dos recursos necessários para a atuação dos tutores em cursos de EAD mediados pela *internet*. Por último, chegando ao objetivo deste estudo, foram apresentadas as competências requeridas aos tutores.

Acerca das competências é importante frisar que elas são, na verdade, ações competentes possíveis a partir da mobilização, da combinação dos recursos. Um tutor competente é um tutor que sabe agir adaptando seus saberes, habilidades e características pessoais em situações profissionais complexas.

A ilustração de todos os recursos e competências obtidos como resultados desta pesquisa serão apresentados no capítulo 05, na sequência desta dissertação. Entretanto, cabe destacar que a identificação das competências para atuação de tutores em cursos de EAD mediados pela *internet*, objetivo desta dissertação, limita-se às contingências do Curso de Graduação em Administração a Distância da EA/UFRGS, especificamente. Não se pretende obter resultados generalizáveis para outras IES que possuem cursos semelhantes, tampouco para programas de EAD de forma geral, mas sim resultados inspiradores para a análise em outras instituições.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados em três momentos. Como o objetivo da presente dissertação é identificar as competências fundamentais à atuação do tutor em cursos de EAD mediados pela *internet*, analisando o caso particular do curso de Administração, modalidade a distância da EA/UFRGS, inicialmente foi necessário discutir qual era a percepção dos entrevistados – tutores, alunos, professores, coordenadores de pólo e gestores – acerca do papel de um tutor. Na segunda parte desta análise, conforme o referencial de Le Boterf (1999), são identificados os *recursos* desejáveis aos tutores para atuarem em programas de EAD mediados pela *internet* e na terceira parte, como resultados deste estudo, são apresentadas as competências que atendem ao objetivo geral da pesquisa, proposto no capítulo 02.

Para facilitar a ilustração e ao mesmo tempo para garantir o anonimato dos entrevistados, foram criados códigos – ver quadro 01 – para identificar de quem foram os trechos apresentados no decorrer desta análise.

| Grupo | Códigos |
|-----------------------|---------------------------------------------------------|
| Tutores | TUTOR_01, TUTOR_02, TUTOR_03, ..., TUTOR_14 e TUTOR_15. |
| Alunos | ALUNO_01, ALUNO_02, ALUNO_03, ..., ALUNO_14 e ALUNO_15. |
| Coordenadores de pólo | CP_01, CP_02 e CP_03. |
| Professores | PROF_01 e PROF_02. |
| Gestores | GESTOR_01 e GESTOR_02. |

Quadro 01 – Códigos criados para identificar os trechos das entrevistas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1 DISCUSSÃO ACERCA DO PAPEL DO TUTOR

A tutoria ganhou notoriedade na EAD à medida que a *internet* foi sendo incorporada às propostas de cursos a distância. Com a necessidade de atender um número cada vez maior de estudantes, o suporte à aprendizagem passou a contar com a figura do tutor *on-line*. No

entanto, as funções executadas por este profissional variam bastante, consoante a estruturação do programa de EAD.

Para se refletir sobre o papel do tutor em um curso de EAD mediado pela *internet*, como o caso do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS, é preciso compreender a percepção que os diversos atores envolvidos possuem acerca do tema. Esta questão é central para o objetivo desta dissertação, pois para analisar as competências fundamentais para atuação de tutores, é preciso compreender quais as atribuições e responsabilidades destes agentes em programas de EAD, segundo a opinião dos gestores, professores, coordenadores de pólo, alunos e dos próprios tutores.

Os entrevistados expressaram uma divergência forte, e ao mesmo tempo central, ao falar sobre as funções de um tutor. Parte deles não acredita que o tutor desempenhe somente papel de facilitador da aprendizagem. Eles acreditam que o tutor é um sujeito com responsabilidades iguais a de um professor presencial. Ele não é um simples executor de planejamentos, ao contrário, se constitui em uma referência para os alunos, uma figura em quem eles percebem disponibilidade, se apóiam e estabelecem relação de confiança.

Acho que o tutor é o cara que é responsável pelo ensino. Mesmo que os professores sejam responsáveis pela elaboração do conteúdo, o tutor é o cara que está na linha de frente (TUTOR_01).

Na EA o papel do tutor é o papel do professor que está em contato com o aluno diretamente. O Professor-autor só elabora cronogramas, grava os vídeos e acompanha o trabalho dos tutores. Pra mim, tutoria é sinônimo de monitoria, o trabalho que os tutores fazem na EA é diferente (TUTOR_08).

O tutor não só transmite conhecimento, mas influencia diretamente na formação dos alunos. Ele ajuda no planejamento da disciplina e garante sua execução (CP_02).

O tutor deve, principalmente, ser o professor da disciplina. Aquele que desenvolverá os conteúdos, explicando e tirando dúvidas do mesmo. O tutor é também a ponte de acesso que o aluno tem com o professor responsável pela disciplina e a coordenação (CP_01).

Cabe ao tutor também estar disponível ao aluno a semana toda, tirando as dúvidas em um limite de tempo (PROF_02).

No meu entendimento, o tutor é como um diretor de teatro. Ele precisa seguir o texto elaborado pelo dramaturgo mas, ao montar a encenação, irá dar a sua cara ao espetáculo. Assim é o tutor: ele precisa seguir a condução da matéria segundo elaboração dos professores responsáveis, mas ao conduzir o *chat* é ele quem dá o tom de disponibilidade para a turma, a abertura para ampliação de conceitos, a capacidade de reunir muitas ideias e sintetizá-las em um bom resumo. Enfim, no *chat*, e um pouco também no fórum, o tutor é o mestre, é em quem nos apoiamos para esmiuçar a matéria (ALUNO_05).

O tutor é pessoa que dá apoio, sustentação psicológica. Ele tem gerar confiança, suprir a falta de um professor presencial (ALUNO_03).

Para mim, não é um professor diferente do ensino presencial. Assim como não somos alunos diferentes também. A única coisa que nos diferencia é a distância física, mas as expectativas e as necessidades são as mesmas (ALUNO_02).

Dentro do curso de graduação de Administração EAD o tutor, pelo formato que foi colocado pelo MEC, tem o papel muito de professor. Eles são o elo entre os alunos e o curso. Então o professor é um planejador da disciplina, faz propostas, mas os tutores é que fazem a tradução disso para os alunos. Por mais que na EAD se faça um planejamento mais detalhado que no ensino presencial, por conta do grupo, a falta de experiência prévia, uma seleção não tão rigorosa, um concurso público, uma banca, para os tutores trabalharem nesta modalidade, eles têm que ter um papel, então, maior do que simplesmente acompanhamento. Eles realmente têm que captar qual é a dúvida do aluno e responder por escrito a contento. O que, a princípio, seria mais difícil do que verbalmente (GESTOR_01).

Dentro deste grupo, alguns entrevistados disseram acreditar que os tutores devem possuir *status* de professores. A distinção entre eles deveria ser feita da seguinte forma: os atuais professores se chamariam “coordenadores da disciplina” e os tutores, sim, seriam chamados de professores. Mas não se trata apenas de capricho, vaidade. Eles justificam que a atual nomenclatura confere *status* inferior aos tutores, influenciando na autoridade, no peso de suas palavras, não apenas na relação entre tutores e alunos, mas no relacionamento entre tutores e professores.

Por esta “inferioridade”, eles não se sentem à vontade para dialogar horizontalmente, como pares, com os professores sobre as atividades do cotidiano da tutoria. Pelas atribuições dos tutores na EA, eles deveriam ser legitimados como professores, pois é a função que de fato desempenham.

Para começar ele não deveria ser chamada de professor-tutor. Ele deveria ser chamado de professor, na minha opinião, pois ele está em contato com o aluno, ele executa um papel de professor. Posso estar enganado, mas em princípio ele devia ser chamado de professor e o outro que hoje é chamado de professor, deveria ser o coordenador da disciplina (TUTOR_09).

Isso tem a ver com a autoridade. Quem gerencia é o professor e não o tutor. A palavra dele não tem tanta validade como a do professor. Afinal de contas o que disse o tutor não vai ser feito, pois ele é apenas um tutor (TUTOR_03).

O tutor para mim é muito mais. Um tutor é a pessoa que não deveria ter um status inferior a um professor. O tutor é a pessoa que dá uma assistência focada a um grupo menor de alunos, mas não pode ser considerado menos importante do que o professor que elaborou a disciplina. Ele teria que ser considerado um professor. Na EA o aluno não considera o tutor como um professor. Os tutores têm receio de falar com o professor porque não se vêem como pares, mas subordinados, com status inferior (TUTOR_07).

Eu tenho duas percepções do papel do tutor. A primeira vem da minha formação, da minha perspectiva, que eu tento seguir. Para mim é um papel de muito comprometimento (...). Eu vejo um tutor como um professor. Eu vejo que falta para ele uma legitimação aqui na escola. Para mim o tutor é professor. Para mim tutor

não é tutor, ele não é facilitador. De repente em algum outro modelo de ensino a distância ele poderia ser chamado de facilitador, mas aqui na EA o tutor é professor. Aqui nós temos os professores-autores, que normalmente são responsáveis por planejar o conteúdo e o plano de ensino, mas quem acaba interagindo com as turmas de alunos são os tutores. Eu não consigo ver diferença entre um tutor e um professor que está em sala de aula. A única diferença é que ele está em uma sala de aula virtual (PROF_01).

É importante frisar que houve entrevistados que demonstraram excelente apropriação dos termos e conceitos relacionados à EAD, podendo com mais clareza expressar a maneira com que compreendia o papel do tutor no curso da EA/UFRGS. As colocações abaixo exemplificam isso:

Pra mim acho que ele é um facilitador, na verdade, ele seria uma ferramenta para conseguir passar para o aluno os objetivos da disciplina que são idealizados pelo professor e conseguir esclarecer as dúvidas do aluno quanto aquele conteúdo, porque na verdade a disciplina é pensada de forma que o aluno estude em casa, na maioria das vezes, e tire as dúvidas com o tutor. A ideia não é que o tutor esteja ali para ensinar, mas para esclarecer, então, eu vejo muito mais ele como uma ferramenta para promover a discussão, tornar aquele conteúdo mais claro para o aluno e atingir os objetivos da disciplina, do que como um professor, apesar de que, hoje, o tutor ele é o professor, ele assume esse papel, porque às vezes os conteúdos não são claros, os alunos não conseguem, devido à carga de leitura e os conteúdos como estão estruturados, estudar em casa, para chegar com essas coisas prontas em aula, então, hoje, no nosso caso ele assume o papel de professor, não que eu veja que esse seja o papel dele no caso de ensino a distância (CP_03).

A posição deste indivíduo é de que o tutor deveria ser um facilitador, alguém que fornece o suporte necessário para que os alunos chegassem aos objetivos de aprendizagem seguindo um plano de ensino bem estruturado, com materiais próprios para a modalidade a distância. No entanto, por entender que às vezes no curso de Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS, os conteúdos não são suficientemente claros e estruturados para o estudo autônomo dos alunos, ele reconhece que a função exercida pelo tutor, neste caso, é mais de professor.

Os conflitos que aparecem na fala dos entrevistados são anteriores às interações aluno-tutor. Ocorrem, principalmente, entre tutores e professores. Porém, as instabilidades resultantes destas relações conflituosas podem ser transformadas em fatos positivos se os tutores conseguirem firmar, com os demais agentes, bases fortes de compromisso na ocasião da discussão dos problemas e definição de soluções. Desta forma, o reflexo negativo destas vicissitudes seriam mínimos para os estudantes.

A *comunicação* implica inevitavelmente conflitos, mas somente através dela as ideias são expostas e os compromissos são assumidos (ZARIFIAN, 2001). O confronto de idéias,

portanto deve existir, ser prévio à realização do trabalho e acompanhar o desenvolvimento das atividades. Sobre isso também recai a responsabilidade do tutor: responder e provocar momentos de debate para a construção de bases de comprometimento mútuo.

Em contraposição à visão de um tutor com papel de professor, uma parcela dos entrevistados afirmou que este profissional tem sua atuação limitada à facilitação da aprendizagem e condução do planejamento realizado pelos professores-autores das disciplinas. Suas responsabilidades são mais objetivas: ser um elo na comunicação entre os estudantes e os professores; orientar e incentivar os alunos; e transmitir conhecimentos.

Auxiliar o aluno em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou em pequenos grupos; estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático; auxiliar o aluno em sua auto-avaliação; estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso; participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem; e relacionar-se com os demais orientadores, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso (TUTOR_12).

O tutor tem o papel fundamental de contato entre os alunos e o curso, fazendo o papel de facilitador no processo de aprendizagem. Um mediador entre os alunos e a instituição e um motivador (TUTOR_08).

Para mim o tutor é um facilitador. Porque muitas das coisas que estão estruturadas no curso ele não tem responsabilidade. Ele que traduzir, ajudar a traduzir as coisas que estão programadas (horários, trabalho) pelos coordenadores da disciplina (TUTOR_09).

O tutor não tem muitas coisas para mudar. Ele tem apenas como facilitar. Ele pode explicar, ajudar a entender melhor o conteúdo do curso, dando mais informações, recomendando livros, artigos. Entender os alunos também é importante (TUTOR_06).

O tutor é um intermediário entre o professor e o aluno. Ele precisa ser um facilitador em sala de aula, uma espécie de tradutor do conhecimento. Ele tem a responsabilidade pela formação intelectual do aluno, é ele quem vai influenciar positiva ou negativamente o aluno perante determinados assuntos. É o tutor quem pode facilitar ou dificultar o aprendizado dos seus alunos (ALUNO_03).

O tutor exerce o papel de interlocutor entre o professor e o discente. Tem como papel conciliar transmissão de conteúdo com o esclarecimento de dúvidas. O pressuposto do ensino a distância é de que o aluno tenha realizado estudo prévio, acompanhando ao cronograma da disciplina. Cabe ao tutor perceber como os discentes estão acompanhando esta proposta, cabe a ele estimular a participação dos alunos e estar atento à inviabilidade da realização de alguma proposta por parte do professor-organizador (PROF_02).

De forma geral, as atribuições do tutor são: estimular a participação de todos nos *chats* e fóruns, dar retorno pontual aos alunos, corrigir provas e trabalhos e acompanhar individualmente cada aluno (CP_01).

Acredito que o principal papel de um tutor no curso de EAD é o de promover a interação do aluno com a matéria de forma com que ele possa sentir-se à vontade para emitir a sua opinião. Portanto, ele se torna responsável em dar as condições para que o aluno desenvolva o seu raciocínio de forma lógica e coerente (ALUNO_02).

A principal atividade do tutor é dirimir as dúvidas que o estudante encontra ao estudar a matéria sozinho. Se não há dúvidas apresentadas naquele *chat*, ele deve ser o condutor de um resumo da matéria que deveria ter sido vencida pelo estudante na última semana. Acredito que também seja de responsabilidade do tutor a figura de ser um elo entre a turma e o professor responsável pela cadeira (ALUNO_05).

Coordenar e organizar *chats* e fóruns, esclarecendo dúvidas dos alunos e suscitando o debate a fim de promover e propiciar o aprendizado, além de corrigir todos os trabalhos, *chats* e provas realizadas (CP_02).

Papel de facilitador. Ele tem como atribuições e responsabilidades: responder às dúvidas dos alunos; conduzir o *chat* de modo que os participantes cheguem a conclusões sobre o assunto, ou seja, o tutor deve postar informações e fazer questionamentos, fechando o assunto após as postagens dos alunos; deve salientar as respostas e postagens equivocadas com educação, sem expor o aluno a fim de não desestimulá-lo inibindo participações futuras; o tutor deve ter um razoável (no mínimo) conhecimento sobre o assunto discutido; deve acrescentar suas experiências vivenciadas no assunto em questão e estimular que os demais participantes façam o mesmo; tutor, para mim, é sinônimo de troca – oportunidade única num curso a distância; deve dar *feedback* (dizer se o aluno está bem, se deve melhorar, se deve recuperar algo, salientar aspectos importantes quanto à realização da prova etc.) – aspecto indispensável no meu modo de ver para o aluno seguir um ‘norte’ (ALUNO_04).

Para mim o tutor é um facilitador da disciplina, um elo entre o aluno e o professor, pois devido ao grande número de alunos fica impossível para o professor atender individualmente a cada aluno. E quanto às responsabilidades do tutor vejo que a mais importante é de tentar facilitar ao máximo a transmissão dos conteúdos da disciplina, pois em um curso de EAD as dificuldades de aprendizagem são muitas, principalmente quando os professores adotam livros de autores estrangeiros, onde muitas vezes há uma péssima tradução, exemplos que não se encaixam nas nossas realidades locais isso tudo atrapalha o aprendizado do aluno EAD, e cabe ao tutor facilitar isso ao aluno (ALUNO_01).

Orientar e direcionar as discussões nos *chats*, contribuindo para a compreensão e foco nos assuntos que estão sendo estudados; acompanhar e participar dos fóruns, estimulando as participações de todos; esclarecer dúvidas; dar *feedbacks* (coletivos e individuais); corrigir exercícios e trabalhos; atuar como um canal de comunicação entre os alunos, os professores da disciplina e a coordenação do curso (GESTOR_02).

Percebe-se, de maneira geral, que algumas respostas são contraditórias. Elas ressaltam que o tutor não poderia se restringir ao papel de facilitador para os alunos, mas, ao mesmo tempo, descrevem exemplos de atitudes diretamente ligadas a comportamentos mais instrumentais por parte dos tutores.

Outra constatação é que todas as opiniões giram em torno de um atendimento mais eficaz das necessidades dos discentes. Para serem bem sucedidos, os tutores devem conhecer bem seus alunos: as necessidades, os projetos e as dificuldades. Não se pode pensar em EAD desconsiderando o que os estudantes têm a contribuir para a construção dos saberes. Desta forma, estando certo de quais as peculiaridades dos destinatários do serviço que irão prestar, os tutores tendem a oferecer qualidade superior (ZARIFIAN, 2001).

De fato, é complexo definir o papel do tutor e não há como buscar consensos entre os entrevistados. São explícitas as diferenças de opiniões, mesmo dentro dos grupos de tutores, professores, gestores, coordenadores de pólo e alunos. É necessário, no entanto, frisar que na percepção deste pesquisador o tutor, dentro do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS, atua como um professor. Isso ocorre, principalmente, por dois motivos:

- quando o tutor trabalha em sintonia com os planejadores da disciplina e lhe é delegada autonomia para interagir com os alunos e resolver problemas relativos ao cotidiano dos alunos;
- nas ocasiões em que não há planejamento coletivo das atividades da disciplina e não são firmadas bases de compromisso entre tutores e professores, o tutor desempenha o papel de professor por iniciativa própria. Ele age assim na tentativa de prever e solucionar conflitos que podem ocorrer nas interações com os alunos, e também porque não acredita que os professores estejam dispostos ou aptos a ajudá-los.

O estabelecimento das atribuições e responsabilidades do professor passa por uma definição daquilo que é papel do professor-autor.

O professor não tem que apenas indicar um livro-texto. Ele tem planejar atividade por atividade, dialogar com os tutores, sistematizar tudo o que vai acontecer dentro da disciplina. Além de tudo isso o professor tem que se abrir mais ao trabalho em equipe. Eu não acredito que ele possa montar um conteúdo inteiro de uma disciplina sem trocar ideias com os demais membros da equipe. Para o curso, o que seria construtivo, é o tutor compartilhar mais o trabalho com os professores. Dentro das disciplinas o professor tem que estar mais presente. Ele não pode ser apenas uma abstração para os alunos (PROF_01).

A postura de cobrança do tutor é diferente à medida que ele tenta entender a realidade do aluno e a carga de trabalho que é proposta a ele. Se a carga é compatível à cobrança, ok. Agora se não é, que formas tu podes encontrar para mediar isso? E eu acho que daí vem o conflito. Mais da forma que é pensado o trabalho, de cima, e da forma que é passado aos tutores. A origem do conflito vem mais daí do que da relação que eles estabelecem com os alunos. Na verdade é uma carga de trabalho mal dimensionada (CP_03)

Quando há problema de interação entre professores e tutores é complicado. Às vezes os professores não sabem de nada, nem entrar na plataforma. Acredito nem sempre existe esta interação, este envolvimento. Uma coisa que eu vi que melhorou muito a tutoria foi quando eles se reuniram dentro de uma sala para interagir. Aquela aproximação física ajuda muito a resolver as dúvidas de contudo, ocorrem trocas de experiências, manhas, roteiros. Quando eles dividem o que está acontecendo é mais fácil de descobrir que pode estar dando errado (CP_01).

Na disciplina que eu trabalhei tinha o papel do tutor-facilitador. Ele teve uma importância enorme. Na verdade é o papel que a gente espera que o professor faça. É um papel fundamental. Ele ajuda na elaboração dos informativos semanais, dos planos de aula. E foi bom que não teve muito ego. Cada um, dentro de suas limitações ajudou muito. No momento que o grupo anda coeso, conseguimos passar um padrão para todas as turmas (TUTOR_05).

Na primeira parte da análise dos resultados foi necessário discutir questões relacionadas ao papel do tutor para compreender a percepção dos entrevistados acerca das responsabilidades deste sujeito. Inicia-se agora a segunda parte, com a identificação dos *recursos* que serão a base das competências fundamentais requeridas aos tutores que atuam em programas de EAD, como o curso de graduação em Administração da EA/UFRGS.

5.2 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS *RECURSOS*

A partir, principalmente, da análise de conteúdo das entrevistas e da análise documental, com apoio complementar de anotações originadas da observação participante, bem como de um “retorno” aos conceitos do referencial teórico, e partindo da própria análise e discussão do papel do tutor, foram, então, geradas as categorias iniciais, que, em seguida, foram divididas em elementos constituintes das competências, doravante chamados de *recursos*, adotando a definição que Le Boterf (1999) dá aos elementos que são mobilizados na prática da competência.

Segundo este autor, a competência é uma *construção*. É o resultado de uma combinação de vários *recursos*. Uma pessoa *competente* é uma pessoa que sabe agir apropriadamente em um contexto particular, escolhendo e mobilizando *recursos pessoais e coletivos* mais adequados à complexidade da situação.

Em seguida, estes *recursos* foram divididos em *recursos pessoais, conhecimentos e habilidades*, que, quando expressos em comportamentos dentro da atividade de tutoria, caracterizam as *competências* fundamentais para atuação do tutor em um curso de graduação, modalidade a distância, como o da Escola de Administração da UFRGS.

As categorias iniciais foram obtidas a partir da análise dos dados das entrevistas. Separaram-se as respostas de acordo com as perguntas dos roteiros (disponíveis nos apêndices A, B, C, D e E). Mesmo sabendo que as questões foram adaptadas, em alguma medida, para cada um dos grupos de sujeitos envolvidos no curso, elas possuíam pontos em comum que

permitiram ao pesquisador construir o Quadro 02 para ilustrar como se deu o primeiro passo da análise categorial. Os blocos de perguntas foram, então, associados ao referencial teórico que serviu de apoio à análise inicial.

| Questões centrais – comuns aos cinco instrumentos | Referencial de apoio |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Papel do tutor? O tutor pode inovar? Isso é papel dele também? Conhecimentos e habilidades prévios que deve possuir? | Conceitos de <i>evento e competência</i> (ZARIFIAN, 2001). |
| Como você faz seu planejamento para a tutoria? É possível preparar-se para <i>eventos</i> ? Como? | |
| Reação aos <i>eventos</i> . | |
| Reflexão pós- <i>evento</i> . Aprendizado? | |
| Como foi a relação com demais sujeitos da estrutura de EAD? | Conceitos de <i>comunicação e competência</i> (ZARIFIAN, 2001). |
| A interação foi importante? Por quê? | |
| Houve conflitos? | |
| Perfil do aluno. | Conceitos de <i>serviço e competência</i> (ZARIFIAN, 2001). |
| Formas conduzir a relação. | |

Quadro 02 – relação das questões centrais dos roteiros com o referencial teórico

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da pesquisa.

O segundo passo foi identificar os elementos constituintes dos *recursos*. Em seguida, procedeu-se à análise categorial por critérios semânticos e léxicos, chegando-se à seguinte classificação dos elementos:

- elementos de *recursos pessoais*;
- elementos de *recursos de conhecimento*; e
- elementos de *recursos de habilidades*.

Nos Quadros 03, 04 e 05, nas primeiras colunas, são apresentados os elementos encontrados na primeira fase da análise categorial e, nas colunas subsequentes, são descritas as categorias finais de cada um dos grupos de *recursos*.

Cada um dos grupos será analisado a seguir, partindo dos elementos que os compõem.

5.2.1 Recursos Pessoais

Este grupo de recursos engloba o que autores, como Ruas (2001, p. 249), denominam de “saber-ser”. Adaptando ao objetivo desta dissertação, os recursos pessoais são, então, traços, características da personalidade do tutor, desejáveis para que ele possa mobilizar frente a situações complexas de sua atividade profissional. Os elementos deste grupo considerados mais relevantes pelo pesquisador serão analisados na sequência.

5.2.1.1 Comprometimento e confiança

Esta categoria foi assim nomeada porque estes termos aparecerem inúmeras vezes nas falas dos entrevistados. Diversos outros elementos puderam ser associados ao comprometimento que os tutores devem ter para exercer bem sua atividade e à importância de construir com os alunos uma relação de confiança, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Foram identificados, nos dados de pesquisa, aspectos pessoais como: pontualidade, disponibilidade, vontade de resolver problemas, disciplina, a busca por captar o que pode ser melhorado no processo para cada aluno, vocação para ensinar e responder com brevidade as dúvidas apresentadas. O ponto de vista do pesquisador é que tais características são inerentes a um tutor comprometido com o trabalho a ele proposto e que se expõe, saindo do estéril processo de transmissão de conhecimentos, para estabelecer laços de confiança mútuos que possam ser capazes de superar algumas barreiras da EAD e tornar mais produtivos os meios de construção da aprendizagem de todos os envolvidos na estrutura de EAD, mais notadamente professores, tutores e alunos.

Para exemplificar a prática de ações comprometidas por parte dos tutores, podemos falar do elemento *pontualidade*. Este item é tomado mais ao pé da letra nos momentos dos encontros síncronos (*chats*), porque os alunos se encontram virtualmente com o tutor em um horário determinado. No entanto, a *pontualidade* também pode ser verificada quando o tutor

dá, com brevidade⁶, um retorno para um aluno, ou para a turma toda, de uma dúvida que ficou pendente em um determinado debate; ou quando ele lança as questões do fórum no prazo pré-estabelecido; ou ainda quando corrige e dá retorno de atividades em um tempo satisfatório para os estudantes.

Isso também não seria possível também se o tutor não fosse um indivíduo *disciplinado* e *disponível* para seus alunos. Estas características passam para o aluno a impressão de que o profissional que está do outro da tela, auxiliando e orientando seus estudos, é alguém que se sente responsável por *ajudá-lo a resolver seus problemas, dirimir suas dúvidas e facilitar sua aprendizagem*. Uma conclusão importante aqui é que elementos objetivos não são bastantes para tutoriar uma turma. O envolvimento emocional, a construção de uma relação afetiva, de confiança é indispensável.

Acrescentam-se aqui outros elementos relacionados ao desenvolvimento de vínculos de respeito e confiança: *entender os alunos, apoiá-los, acalmá-los e estimulá-los ao surgirem dificuldades*, fornecendo até *sustentação psicológica*, quando necessário. Na EAD, a distância física provoca uma “dependência” afetiva como tutor mais forte que na modalidade presencial, porque o aluno não está em contato físico com seus colegas de turma. Por conta disso, ele recorre ao tutor em velocidade e intensidade maiores para pedir auxílio quando sente dificuldades de aprendizagem. O tutor deve, então, demonstrar *segurança* e *compreensão* para saber lidar com alunos que apresentarão, como qualquer ser humano, problemas de ordem pessoal, familiares, econômicos etc.

Eles fizeram algumas exigências e eu também fiz outras. Eles tiveram mais audácia de me cobrar e eu deles. Isso fortaleceu nossa relação de confiança. Eles concordaram com isso, não acharam ruim. Esta relação de confiança não existe entre os tutores e o professor. Não há uma relação de cumplicidade entre eles (TUTOR_13).

Quando sentimos um tutor realmente sintonizado com a turma, o *chat* é dez vezes mais produtivo (ALUNO_05).

Pra mim o papel do tutor é um papel de muito comprometimento (CP_02).

5.2.1.2 Flexibilidade e criatividade

⁶ Este critério varia de acordo com as regras de cada programa de EAD. Algumas vezes é estabelecido um prazo padrão para os retornos e em outros o acordo entre tutores e alunos é livre. No caso da EA/UFRGS, os prazos para retorno de fóruns e e-mails é de 24 horas.

Ser flexível, em alguma medida, é saber trabalhar com os acasos, sabendo tirar proveito de situações aparentemente adversas. Partindo de seus conhecimentos anteriores, o tutor pode usar a criatividade para improvisar, resolver problemas com rapidez e buscar soluções alternativas para toda sorte de problemas.

Os cursos de EAD, por natureza, são flexíveis. Nestes, o tutor é o figura com maior visibilidade. As características deste profissional dão a tônica, o ritmo do curso. Mas, afinal, como se pode definir um tutor flexível? Apresentar-se-ão, a seguir, alguns traços pessoais que podem conduzir a respostas.

Dominar os assuntos referentes à disciplina ministrada é primordial para o tutor. No entanto, há ocasiões em que ele precisa ser *humilde* e reconhecer que não sabe dar uma resposta a um aluno. Isso é compreensível. Este fato pode ser observado em um *chat*. Há determinados contextos nos quais o tutor pode desconhecer o assunto ou não se sentir seguro para responder a um questionamento. Em casos assim o tutor deve ter a humildade de reconhecer que não está apto, naquele momento, para responder a contento.

É melhor ser sincero e se comprometer em buscar a informação do que tentar resolver o assunto às pressas e passar uma informação errada ao aluno. Esta característica pode ser percebida também nas atividades de grupo de tutores ou em uma reunião de planejamento, quando são traçadas as diretrizes para o desenvolvimento da disciplina. Mesmo que suas ideias não sejam as selecionadas como as melhores pelos professores, eles devem ter *humildade* para aceitar as decisões do grupo e fazer a sua parte conforme recomendado. Ser flexível e *aceitar críticas* são gestos de humildade necessários ao tutor.

Outro traço importante para o tutor é a *paciência*. Ela é fundamental para lidar com pessoas. Cada aluno possui características próprias. Uns entendem com mais facilidade, outros possuem mais dificuldades em compreender determinados conceitos, necessitando de exemplificações, casos práticos para progredirem. Pode haver casos em que alunos possuam limitações relacionadas à informática e o tutor, embora não seja sua atribuição principal, o tutor deve ter um bom *jogo de cintura* para auxiliar os alunos a superar barreiras desta ordem.

Para cumprir o papel de facilitador da aprendizagem, o tutor precisa de tranquilidade, colocando em prática *os recursos mais adequados para atender à necessidade de cada estudante*. Não basta o tutor estar tecnicamente bem preparado em termos de conteúdo e de conhecimentos de informática, se ele não for capaz de manter uma postura *paciente, coerente, sensível e equilibrada*.

Outro fator pessoal perceptível em um tutor flexível é o *bom humor*. Ao manter um ambiente descontraído, e ao mesmo tempo equilibrado, ele consegue chamar a atenção dos

alunos para o foco do estudo, é capaz de resolver questões de conflito com mais facilidade e motivar os alunos a trabalhar, mesmo após um dia de atribuições em suas atividades profissionais. Este ambiente agradável se reflete tanto nas relações aluno-tutor, quanto no ambiente interno da equipe de EAD, trazendo para o contato entre tutores e professores, tutores e coordenação do curso, e entre os próprios tutores, uma atmosfera positiva e agradável. Para atuar na tutoria é preciso *gostar de pessoas*, de *trocar conhecimentos*, de *trocar ideias*. Pessoas espirituosas, com bom relacionamento interpessoal, sempre colaboram para o sucesso do trabalho em equipe.

Se o tutor, de fato, tem “vocação” para ensinar, mais do que observar e responder a solicitações diretas dos alunos, ele consegue, superando as limitações de espaço e tempo, captar quando a turma demanda uma atitude diferente do tutor: uma variação na condução de uma aula, uma revisão de conteúdos que não estava prevista, ou seja, fatos que inicialmente não estavam planejados, mas aconteceram devido ao *feeling* do tutor.

Isso se dá não apenas na relação com a turma, enquanto grande grupo. Com flexibilidade e criatividade, o tutor consegue, inclusive, atender a demandas individuais dos alunos quanto ao direcionamento de atividades e estudos para melhoria de seus desempenhos.

Analisados os itens formadores das categorias finais de *recursos pessoais*, apresenta-se o Quadro 03 para sistematizar o resultado da análise deste grupo de *recursos*.

| Elementos que deram origem à Categoria <i>Recursos Pessoais</i> | Categorias Finais – <i>Recursos Pessoais</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade. • Vontade de resolver problemas. • Dar retorno com brevidade. • Apoiar, acalmar e estimular os alunos frente a dificuldades. • Estabelecer relação afetiva. • Comprometimento. | <ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade. • Disciplina. • Vocação para ensinar. • Dedicção. • Sustentação psicológica. • Confiança. • Demonstrar e transmitir segurança. <p style="text-align: center;">Comprometimento e Confiança</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Bom humor. • Bom relacionamento interpessoal. • Ter jogo de cintura. • Agir com educação, polidez. • Sensibilidade. • Gostar de pessoas. • Gostar de trocar conhecimentos, ideias. • Postura paciente. | <ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio. • Flexibilidade. • Visão aberta ao diálogo (com alunos e colegas de trabalho). • Humildade. • Coerência. • Ser aberto e flexível o suficiente para não dar a primeira resposta que vier à mente. <p style="text-align: center;">Flexibilidade e criatividade</p> |

Quadro 03 – Elementos que deram origem aos *Recursos Pessoais* e suas categorias finais

Fonte: elaborado pelo autor, a partir da pesquisa.

5.2.2 Conhecimentos

Inicia-se aqui a descrição de como foi realizada a análise categorial que deu origem às categorias finais do grupo *recursos de conhecimento*. Ruas (2001, p. 249) define este grupo como “saber”, ou seja, os saberes que o tutor deve possuir para mobilizar nas situações complexas que ele se deparar.

5.2.2.1 Conteúdo da disciplina

Embora não seja o que determina o bom desempenho de um tutor, pode-se dizer que não é possível tutoriar sem ter o domínio do conteúdo da disciplina. Não apenas o conhecimento dos assuntos diretamente ligados à ementa são importantes. A cultura geral do tutor conta bastante. *Manter-se atualizado*, bem informado e *disposto a aprender na troca com os alunos e com a equipe de EAD* são virtudes apreciadas pelos alunos e demais membros da equipe administrativa e pedagógica.

O *conhecimento específico da matéria* é particularmente necessário porque o tutor tem que suprir a falta de um professor presencial. Após ler um livro, assistir a um vídeo, o aluno fica cheio de dúvidas. A primeira pessoa a quem ele recorre é o seu tutor. É nele que ele espera encontrar alguém que, se não vai dirimir imediatamente suas dúvidas, pelo menos vai indicar-lhe o melhor caminho para que ele chegue à compreensão de um determinado assunto.

Para grande parte do entrevistados, os tutores devem possuir pleno domínio dos conteúdos da disciplina. Além disso, eles são enfáticos em afirmar que a *preparação* para as aulas deve ser feita *com bastante antecedência*, no intuito de evitar que tutores sejam surpreendidos por alunos.

Embora existam diversos atributos que complementem as qualidades que um tutor deve possuir, o conhecimento específico da matéria que está sendo estudada não pode faltar. Não há como ajudar os alunos, fazer com que eles se sintam confiantes para conduzir os estudos a distância, sem que eles percebam que existe alguém plenamente apto a orientar-lhes e ajudar-lhes.

Um fato interessante oriundo da opinião de alguns tutores – principalmente daqueles que defendem que o tutor não deve atuar como um professor, mas como um facilitador da aprendizagem –, foi de que um nível de conhecimento básico dos temas da disciplina é suficiente. Para eles, se os tutores não souberem comunicar adequadamente estes saberes, de nada adianta serem especialistas em determinados conteúdos.

Ao assistir aos vídeos e estudar os tópicos indicados para a disciplina, os tutores também preparam alguns materiais úteis, tais como resumos, exercícios, slides, enquetes etc. que servem de apoio não só para ele, mas também para outros tutores, quando existe um compartilhamento destes materiais.

Nos dias de *chat* leio o material, reviso o conteúdo, preparo cerca de 10 a 15 páginas de *chat*. Eu dou muita ênfase pro *chat*. Fora disso separo alguns dias para correção de trabalhos, leituras de fóruns. Faço algumas anotações de pontos que gostaria de aprofundar com os alunos e penso em exemplos, muitos exemplos ao longo dos textos (TUTOR_11).

Eu leio os textos com antecedência, e depois os retomo antes das aulas. Faço algumas anotações de pontos que gostaria de aprofundar com os alunos e penso em exemplos, muitos exemplos ao longo dos textos (TUTOR_05).

Acredito que precisamos estar preparados para os *eventos* desde sempre, e não apenas ao iniciar uma turma. Isso faz com que sempre estejamos atrás de informação atualizada – jornais, revistas, livros, *internet*, documentários, filmes, e-mails, vídeos, entre outros (TUTOR_08).

É importante que estejamos sempre atrás de informação atualizada: jornais, revistas, livros, *sites*, documentários, filmes, e-mails, vídeos, entre outros. No momento do imprevisto, com o maior número de informações possíveis, as chances de sucesso são maiores (TUTOR_10).

Deixo semi-estruturados trechos sobre a matéria, elaboro perguntas para incentivar a participação e deixo alguns exemplos elaborados (TUTOR_06).

Estudando o conteúdo da aula, elaborando exercícios e respostas para dúvidas que imagino possam ocorrer (TUTOR_04).

5.2.2.2 Informática

Alguns conhecimentos da área de informática também devem ser de domínio do tutor: *sistemas operacionais, navegação na internet, ambientes virtuais de aprendizagem, configurações de áudio e vídeo, aplicativos de edição de texto, planilhas e apresentações*. Isso se faz particularmente necessário no curso de Administração EAD da EA/UFRGS, pois a

cada disciplina as equipes de tutores mudam quase integralmente. Então, tem-se alunos cada vez mais experientes nas rotinas do curso, enquanto que novos tutores, a cada período de 4 semanas (em média), estreiam, tendo que aprender, em um curto espaço de tempo, os procedimentos para interagir com os estudantes.

Ele tem que ter agilidade com recursos de informática. Ser ágil para digitar. Isso faz a diferença. Há problemas que são da plataforma, mas há outros que não. Logo esta habilidade é importante. Isso não substitui o conhecimento que ele tem que ter da plataforma, para poder orientar os alunos nas atividades (PROF_01).

O tutor tem que estar apto a resolver pequenos problemas de informática que o aluno possa enfrentar. Isso é também atribuição dele. Conhecimentos de sistema operacional, configurações de áudio e vídeo etc. (CP_01).

5.2.2.3 Métodos e didática do ensino superior

Conhecimentos de *métodos e didática de ensino superior* são grandes aliados do tutor, por exemplo, quando ele precisa *retomar o planejamento* de aula, quando a turma está dispersa, ou em ocasiões nas quais os alunos não estão chegando ao objetivo de aprendizagem. Parece à primeira vista irrelevante este tipo de conhecimento, mas frequentemente os tutores têm sua primeira experiência em docência trabalhando na EAD. A única referência de ensino que eles possuem, até então, é como alunos de cursos presenciais. Isso nem sempre é suficiente para prepará-los ao ensino e acompanhamento de estudantes de nível superior, em cursos a distância.

Passar, com bom aproveitamento, pela cadeira de teoria e prática do ensino superior, pode conferir ao tutor uma condição ímpar de condução de turmas em EAD, vindo a somar com sua bagagem de habilidades, características pessoais e demais conhecimentos.

Muito interessante que ele tivesse mestrado em Administração (GESTOR_02).

A principal é acreditar no processo de ensino a Distância. O Tutor deve dominar as ferramentas de trabalho em EAD, saber das dificuldades de aprendizado neste sistema, e conhecer o conteúdo da disciplina (CP_03).

Seria muito bom se ele (tutor), ao menos, passasse pela cadeira de Teoria e Prática do Ensino Superior (CP_02).

5.2.2.4 Língua Portuguesa

A língua portuguesa deve ser uma grande aliada do tutor. É seu principal meio de comunicar-se com seu público. Na EAD, a escrita ainda é a mais utilizada de forma de comunicação. No curso da EA/UFRGS, especificamente, os recursos audiovisuais são trabalhados de maneira muito tímida e apenas por professores, ou em vídeo-aulas ou em *videochats*. O código se constitui, portanto, no recurso que vai transmitir todas as emoções, certezas, dúvidas, inseguranças, questionamentos e respostas do ensino a distância. Deseja-se que o tutor traga, então, um conjunto de conhecimentos relativos à ortografia, gramática, pontuação, semântica e sintaxe que o faça se sentir confortável ao escrever e ler textos, na interação com os alunos.

O tutor tem que ter um bom conhecimento lógico-matemático e de português (TUTOR_02).

A capacidade de escrita e a clareza desta são essenciais, porque um pequeno descuido de gramática ou erro de pontuação num *chat* pode gerar um grande tumulto (PROF_01).

Analisados os itens formadores das categorias finais de *recursos de conhecimento*, apresenta-se o Quadro 04 para sistematizar o resultado da análise deste grupo de *recursos*.

| Elementos que deram origem à Categoria <i>Recursos de Conhecimentos</i> | Categorias Finais – <i>Recursos de Conhecimentos</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Conteúdo da disciplina• Manter-se atualizado• Suprir a falta de um professor presencial• Eu vejo um tutor como um professor• às vezes os conteúdos não são claros. Os alunos não conseguem acompanhar, devido à carga de leitura e aos conteúdos, como estão estruturados. | Conteúdo da disciplina |
| <ul style="list-style-type: none">• Conhecimentos de informática• Informática básica• navegação na <i>internet</i>,• principais aplicativos de edição de texto, planilhas e apresentações.• Configurações de áudio e vídeo. | Informática |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ter passado pela cadeira de teoria e prática do ensino superior. • Conhecer técnicas para retomar uma aula quando o assunto da mesma está se desvirtuando. | Métodos e didática do ensino superior |
| <ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa. • Expressão escrita. • Código. • Gramática. • Pontuação. • Semântica e Sintaxe. | Língua portuguesa |

Quadro 04 – Elementos que deram origem aos *Recursos de Conhecimento* e suas categorias finais

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa.

5.2.3 Habilidades

Contando com as características pessoais descritas do perfil desejado para os tutores, assim como os conhecimentos necessários para a prática destes profissionais, serão apresentadas, na seqüência, algumas habilidades que foram descritas pelos entrevistados como importantes para o tutor atuante em cursos de EAD como o caso da graduação em Administração da EA/UFRGS.

5.2.3.1 Comunicar-se bem no ambiente virtual de aprendizagem

Esta habilidade inclui uma *boa digitação*, aliando *velocidade*, *clareza* e *precisão*. É vital fazer-se entender na comunicação escrita. É válido acrescer que os argumentos devem ser sempre expostos com respeito e coerência. Para tal, é imprescindível o tutor já ter vivenciado, pelo menos *como aluno*, alguma *experiência em EAD* antes de assumir uma tutoria.

No contato com os alunos, o tutor, além de dominar os conhecimentos de língua portuguesa já descritos no item 5.2.2.4, deve saber utilizar adequadamente o código *com o objetivo de passar o máximo de significados e emoções*. Ele precisa dominar a chamada *linguagem da internet*, ou seja, interagir através de textos que traduzam, de fato, o significado a ser comunicado na ocasião: formalidade, descontração, incentivo, orientação ou até uma repreensão. Sendo habilidoso na *comunicação on-line*, o tutor consegue reduzir as dificuldades trazidas pela distância física e pela aparente impessoalidade da EAD.

Alguém que está acostumado a usar, conversar, utilizar a Internet de um modo geral, e assim, entender melhor as dúvidas dos alunos (GESTOR_02).

Saber passar sentimentos através de mensagens “estáticas”. Conseguir encarar isso, compreender essas mensagens estáticas, entender a linguagem da Internet. Não adianta o tutor conhecer muito o assunto e não saber o que o aluno quer. Em uma mensagem estática não conseguir enxergar a cara do aluno fazendo aquela pergunta, interpretar a afirmação de um aluno, se é uma dúvida ou não, isso é algo que caracteriza a EAD e a diferença do presencial (TUTOR_05).

5.2.3.2 Proatividade e eficácia na busca de informações

As dificuldades encontradas para adaptar-se à EAD são tão desafiadoras para alunos, quanto para os demais profissionais envolvidos no processo. Esta modalidade requer disciplina, *autonomia* e planejamento bem maiores, se comparada com a maioria dos cursos presenciais. Acostumar-se à rotina individual de tarefas, prazos, pesquisas, postagens, leituras etc. é um desafio também para os tutores. São estudos e trabalhos “solitários” que demandam proatividade e eficácia na busca de informações e na interação com alunos e com a equipe de trabalho.

Esta habilidade é apontada pelo pesquisador como uma das mais importantes deste estudo. Para desenvolver o senso de autonomia no aluno o tutor deve, anteriormente, ter este recurso bastante aguçado. Não é qualquer aluno, nem qualquer tutor, que consegue adaptar-se às nuances da EAD. A proatividade da tutoria nos estudos a distância deve ser intensa a ponto de levar o aluno a desenvolver seu raciocínio de forma lógica e coerente. Como fazer isso? O tutor deve estimular realização de exercícios de busca de informações na *internet* – em fontes confiáveis – , estimulá-los a pesquisar as respostas e desabitua-los a encontrar sempre soluções “certas”, redondas, para os questionamentos, além de torná-los independentes dos posicionamentos dos docentes no processo de construção de suas formas de aprender.

Saber procurar conhecimento na *internet*, pessoa que está acostumada a ser um pouco autodidata (TUTOR_07).

Ele (tutor) também é responsável em dar as condições para que o aluno desenvolva o seu raciocínio de forma lógica e coerente (CP_01).

O tutor precisa estar disponível para responder às dúvidas dos alunos, mas também precisa estimulá-los a pesquisar as respostas. A pesquisa também faz parte do processo de amadurecimento intelectual do aluno (PROF_02).

5.2.3.3 Estabelecimento de relações entre teoria e prática

Outra habilidade demandada do tutor é a de *interligar conhecimentos à prática*. Para diversos alunos não é possível compreender determinados conteúdos se não houver associação a exemplos práticos. Mesmo não tendo, em sua carreira, experiências profissionais que lhe proporcionem uma bagagem que facilite tais associações, o tutor deve, de alguma forma, compensar isso, pois a atividade docente, inevitavelmente, requer tal habilidade.

Ainda sobre esta habilidade, é importante destacar um aspecto: existem professores que detêm uma grande quantidade de conhecimentos, mas encontram sérias dificuldades em socializá-los. Para um tutor, embora seja desejável uma vasta cultura geral, experiências acadêmicas e profissionais, o que é mais valorizado em seu trabalho é sua capacidade de transmitir, ao máximo, seus conhecimentos aos alunos. Isso foi denominado por um dos entrevistados da pesquisa como *taxa de transmissão de conhecimentos*.

Podemos até relacionar esta habilidade com as características pessoais de humildade e comprometimento. Isso se justifica porque um tutor, com tais características, não tem receio de passar tudo que sabe sobre um determinado assunto aos estudantes, porque sua motivação é o sucesso daqueles que estão atentos aos seus ensinamentos e não o “egoísta” acúmulo de saberes. Para ele é clara a ideia de que cada indivíduo constrói sua própria forma de aprender e armazenar conhecimentos. Na troca de informações todos ganham, não apenas os que ouvem ou lêem.

O tutor já deve ter sentido este conteúdo de maneira presencial, na vivência. Não é essencial, mas importante. Talvez no necessariamente presencial, mas já ter passado pela experiência. Tem que se sentir confortável para passar este conhecimento para os alunos (PROF_01).

Tem que ter conhecimento acadêmico sobre Administração de Empresas. É desejável também uma experiência não só acadêmica, mas, por exemplo, como assistente administrativo ou até como administrador. Não é tão fácil encontrar pessoas com este perfil, mas é desejável (TUTOR_06).

Domínio do conteúdo e não apenas a transmissão de um texto decorado repassado pelo professor, interatividade com os alunos, trazer estudos de casos da nossa realidade local, acompanhamento contínuo do aluno (ALUNO_05).

5.2.3.4 Planejamento

São inúmeros os processos pelos quais o tutor é responsável na EAD. Ele se relaciona com quase todos os atores envolvidos na estrutura. Ele deve, portanto, possuir uma grande *capacidade de se organizar* para cumprir suas metas. Ele deve *planejar-se* bem para *dedicar à tutoria tempo suficiente* para dar retorno de tudo que lhe é demandado: estudos, preparação de aulas, acessar com frequência o ambiente virtual e sua caixa de correio eletrônico, reuniões, avaliações etc.

Além disso, dentro do processo de planejamento, os tutores devem, periodicamente captar o que pode ser melhorado em cada aluno. Para este acompanhamento é fundamental possuir um senso de organização desenvolvido para saber em quais momentos deve dar os retornos, reforços e orientações a cada estudante.

Quando ocorre algo imprevisto dentro do que estava programado, com o maior número de informações possíveis, é bem provável que o tutor tenha uma chance maior de sucesso (PROF_02).

Estimulá-los a pesquisar as respostas. Ser aberto e flexível o suficiente para não dar a primeira resposta que vier à mente. Ou seja, não deve bater o desespero. Os tutores têm que estar preparados (CP_02).

As leituras devem ser todas feitas, antecipadamente. Isso da disciplina como um todo. Tem um aluno que coloca uma pergunta adiantada ou atrasada. Isso pode atrapalhar o plano de Chat. Para a última disciplina, li todos os textos. Eu já sabia que o texto da prova on-line ia dar problema (...). Meus planos de aula estavam todos prontinhos. O aluno tem que perceber que tu te preparaste (TUTOR_09).

| Elementos que deram origem à Categoria <i>Recursos de Habilidades</i> | Categorias Finais – <i>Recursos de Habilidades</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Ser um bom digitador.• Digitar com velocidade, clareza e precisão• Comunicar-se de forma eficaz• Colaboro para o entendimento mútuo• Conseguir passar emoções pelo código• Desejável experiência em EAD• Vivência como aluno• Saber utilizar a comunicação on-line• Conhecer a linguagem da <i>internet</i> | Comunicar-se bem no ambiente virtual de aprendizagem |
| <ul style="list-style-type: none">• Autonomia• Eficiência na busca de informações na <i>internet</i>.• Dar as condições para que o aluno desenvolva o seu raciocínio de forma lógica e coerente.• Estimulá-los a pesquisar as respostas.• Dirimir as dúvidas que o estudante encontra ao estudar a matéria sozinho. | Proatividade e eficácia na busca de informações e na interação com alunos e com a equipe de trabalho. |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Interligar conhecimentos à prática profissional • Capacidade de transmissão de conhecimento • Desejável experiência profissional | Estabelecer relações entre teoria e prática |
| <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de planejamento • Captar o que pode ser melhorado no processo para cada aluno • Capacidade de organização | Planejamento |

Quadro 05 – Elementos que deram origem aos Recursos de Habilidades e suas categorias finais

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa.

Apresentadas as análises de cada grupo de *recursos*, no Quadro 06 são resumidos todos os recursos que servirão de “estoque” para futura utilização em *ações competentes* por parte dos tutores. Rememorando Le Boterf (1999), a competência é um encadeamento e não um gesto elementar ou uma operação. É, ainda, um entrelaçamento, a combinação, a realização de uma seqüência. Agir com competência, portanto, supõe não apenas um *saber agir*, mas igualmente um *querer agir* e um *poder agir*. Estes recursos são, portanto, resultados importantes deste estudo à medida que dão suporte às competências, apresentadas a seguir no item 5.3.

| Recursos para as competências | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Pessoais | Conhecimentos | Habilidades |
| Comprometimento e Confiança | Conteúdo da disciplina | Comunicar-se bem no ambiente virtual de aprendizagem |
| Flexibilidade e Criatividade | Informática | Proatividade e eficácia na busca de informações |
| | Métodos e didática do ensino superior | Estabelecer relações entre teoria e prática |
| | Língua portuguesa | Planejamento |

Quadro 06 – Recursos para as competências fundamentais para atuação de tutores em cursos de EAD mediados pela internet

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da pesquisa.

5.3 COMPETÊNCIAS

Os resultados apresentados até aqui, os *recursos*, são os elementos a serem mobilizados nas *ações competentes* e responderão à questão de pesquisa: quais as competências fundamentais para a atuação dos tutores em programas de educação a distância

mediados pela *internet*, como no caso do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS?

As competências fundamentais resultantes da análise dos dados de pesquisa, da observação participante e da articulação dos *recursos*, foram as seguintes:

1. Acompanhamento dos alunos; e
2. Interação com a equipe de EAD para trocas de experiências, conhecimentos e inovações.

5.3.1 Acompanhamento dos alunos

Na visão do pesquisador, corroborada pelas respostas dos entrevistados, esta é a principal atividade do tutor. Para fazer um acompanhamento de qualidade, o tutor precisa conhecer bem o seu público, não apenas em termos de turma, mas individualmente. Zarifian (2001) quando apresenta a noção de *serviço* para compreensão do conceito de *competência* já destaca que se deve conhecer afundo o perfil do destinatário do serviço.

O atendimento pleno dos alunos só é possível se houver uma verdadeira preocupação em entender a realidade de cada aluno envolvido no curso, de cada turma, e que os estudantes sejam vistos como a figura mais importante do processo. O tutor deve focar nas perspectivas, dificuldades e talentos de cada aluno. Cada um deles é único, vive realidades familiar, acadêmica e profissional distintas. Cabe à tutoria, quando possível, diferenciá-los e promover sua integração com o conteúdo a ser estudado de forma que ele se sinta à vontade para emitir sua opinião e participar ativamente da construção dos saberes do grupo ao qual pertence

É importante frisar, porém, que não se pretende com isso transferir toda a responsabilidade do processo para o tutor. O aluno continua com a obrigação de apresentar resultados, independente do grau de envolvimento do tutor. Por outro lado, esta maior proximidade entre os universos de docentes e discentes, tem trazido bons frutos às IES.

Trabalhar assim dá mais trabalho para o tutor, principalmente no condizente ao fornecimento de *feedbacks* personalizados, um dos aspectos mais valorizados pelos estudantes. Para eles, somente através do retorno dado pelos tutores é possível saber se estão indo bem e no que devem melhorar. A segurança que sentem com o *feedback* é tamanha que conseguem, certas vezes, reconhecer seus pontos falhos, até omissos, e saem de situações adversas em uma disciplina, iniciando “reações” que culminam em suas aprovações.

Em termos práticos, essa personalização se traduziria em, por exemplo, eu fazer um acompanhamento semanal de cada aluno, verificando em que pontos de conteúdo, ou em que tipo de tarefas ele aparenta ter maior dificuldade, ou, por outro lado, no quê ele se destaca e no quê ele poderia até ajudar seus colegas. Para tanto, o tutor deve tornar disponíveis ou mesmo utilizar mais eficazmente os canais de comunicação existentes e outros extras, se sentir necessidade (CP_03).

Fazendo esse atendimento mais personalizado, focando nas perspectivas, dificuldades e talentos de cada aluno, mesmo sem termos autonomia suficiente para, por exemplo, flexibilizarmos atividades. Claro que aí o tutor tende a ter mais trabalho, mas, em as turmas sendo menores no nosso Curso, vejo que isto se torna facilitado (GESTOR_02).

Cada novo tutor deveria conversar com tutores anteriores, que já tenham tido contato com determinada turma. Isso não quer dizer que ele irá antecipar sobre aquela turma, até mesmo porque as turmas têm mudado ultimamente, mas o novo tutor saberá um pouco sobre cada aluno através das experiências do tutor anterior. Para mim, isso representa mais do que somente ler o perfil de cada aluno na plataforma (ALUNO_01).

Dirimir as dúvidas que o estudante encontra ao estudar a matéria sozinho (PROF_01).

O tutor deve colocar-se a disposição do aluno, estabelecendo um prazo para o retorno das dúvidas ou questões encaminhadas por diferentes meios como os fóruns ou e-mail. A flexibilidade tem seus limites, afinal o tutor não tem como ficar 24 horas em função da disciplina. Então o estabelecimento de um prazo para retorno é essencial. Dessa forma, o aluno sabe que pode contar com a disponibilidade do tutor, mas aprende a lidar com o bom-senso ao longo da disciplina. Determinar e respeitar os prazos são essenciais para uma boa relação entre tutor e aluno. Cabe ao tutor estabelecer algum tipo de exceção (TUTOR_13).

5.3.2 Interação com a equipe de EAD para trocas de experiências, conhecimentos e inovações

O termo *interação* neste estudo é empregado diferentemente do sentido do senso comum, de uma simples comunicação na qual se tem algumas escolhas à disposição dos sujeitos envolvidos. Interação aqui é mais. É a efetiva construção conjunta dentro do processo de comunicação, na qual as escolhas não são limitadas por nenhum dos lados envolvidos no processo. Assim como um tutor ou um professor não pode limitar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, os tutores quando interagirem com a equipe de EAD não devem ser tolhidos ou restringidos de forma alguma. Esta é, portanto, a amplitude dada ao termo. Essa visão de interação, inclusive, é condizente (ao menos em algumas dimensões) com a da interação que Schröder (2009) define como categoria central na análise de EAD e mudança, tendo como contexto a própria EA/UFRGS.

Tais interações devem ocorrer em todas as fases do processo de tutoria:

- no planejamento da disciplina;

- na fase de condução das aulas (desenvolvimento da disciplina)
- após a finalização dos trabalhos com os alunos.

Segundo o conceito de *evento* de Zarifian (2001) o ciclo de aprendizagem das competências é completo quando os indivíduos se preparam para as situações de *evento* da melhor forma, ou seja, quando conseguem levantar os possíveis problemas relacionados a sua atividade produtiva e já discutem possíveis soluções. No caso da tutoria, o trabalho preliminar visa a tentar preparar toda a equipe de tutores e professores para os possíveis *eventos* na condução da disciplina em todos os recursos através dos quais se comunicam com os alunos.

Na fase inicial a troca é fundamental, porque tutores menos experientes, que não vivenciaram situações inusitadas peculiares aos *chats*, por exemplo, conseguem através deste intercâmbio de vivências, tornar-se mais preparados para prestar melhores serviços. Como próprio Zarifian (2001) destaca, não é mais o tempo de serviço de trabalhador o determinante de quão competente ele é, mas o número e a intensidade das experiências por ele vividas, na prática de seu trabalho.

No decorrer da disciplina, é interessante realizar avaliações periódicas de como o plano de ensino está sendo aceito pelos alunos. O retorno da equipe se constitui um rico material para análise e possíveis correções de rumo podem ser propostas. Além disso, deve ocorrer um compartilhamento de como as diversas turmas vêm assimilando o trabalho, para que os tutores, de maneira geral, saibam como conduzir situações até então inéditas em seus pólos.

Não apenas problemas podem ser compartilhados. Inovações bem sucedidas em determinados grupos podem ser adotadas e, com isso, os demais tutores da equipe ganham mais elementos para tornar suas aulas mais interessantes, variadas.

A reflexão sobre como alguns tutores enfrentaram os *eventos* em seus grupos pode ser de grande valia para a equipe. Assim, o enfrentamento dos *eventos* se configura o momento mais importante da intervenção do tutor. Pode-se debater se o equacionamento de uma situação foi feito da melhor maneira possível, dadas as pressões de prazo e de outras ordens sobre o tutor, ou se ele poderia ter agido diferentemente. Tais reflexões são engrandecedoras individualmente para os profissionais e também para o grupo inteiro.

Para um considerável número de participantes deste estudo o tutor é um agente de inovação por excelência, pois está na chamada linha de frente com os alunos. Ele tem, no entanto, sua atuação limitada por regras do curso e pela própria posição dele de tutor, percebida como inferior ao *status* de professor. Apesar disso, há condições para

implementação de pequenas mudanças na forma de conduzir *chats*, fóruns e de dar *feedback* aos estudantes.

É, de fato, necessário, como afirma Zarifian (2001), preocupar-se em oferecer aos alunos respostas às constantes mudanças resultantes, principalmente, dos avanços tecnológicos. Um tutor não pode conduzir aulas interativas da mesma forma que escreve um e-mail com avisos para toda a turma. Inovar na linguagem, tomadas as devidas precauções, pode dar melhor dinâmica de participação e elevar a percepção de qualidade da tutoria.

Os tutores devem permanecer atentos durante todo o processo, pois conforme surjam os *eventos*, é imperativo que novas respostas sejam dadas. Desta forma, toda a equipe de EAD precisa estar alerta para buscar soluções novas para os diferentes cenários.

Para Zarifian (2001) a qualidade das interações é fundamental para melhorar o desempenho das organizações e, neste sentido, os elementos trazidos pelos entrevistados estão de acordo com a ideia do autor: “se trata de gerenciar interações...”

O processo de comunicação necessita ser fluido entre todos os integrantes da equipe de EAD, mas para os tutores é imprescindível estar atentos e cientes de tudo que envolve o trabalho. É essencial frisar que, quando falamos em comunicação, queremos ir mais além. Por este motivo, na descrição da competência, falamos justamente em interação.

Quando discute o conceito de *comunicação*, Zarifian (2001) afirma que, para o sucesso da atividade produtiva, é necessário entender os problemas e as obrigações dos outros, conseguir entender a si mesmo e entender a interdependência, a complementaridade e a solidariedade das ações. Os conflitos são inerentes a todas estas ações, mas precisam ser vistos como positivos. Neste sentido, quando a flexibilidade foi definida como um dos *recursos* a serem mobilizados na prática da *competência*, a intenção era demonstrar a importância do espírito de equipe e da conscientização do papel de cada um na estrutura de EAD.

Consoante à proposição de Zarifian (2001), confirmada pelos entrevistados, no enfrentamento dos *eventos*, a necessidade de *comunicação* é acentuada. O entendimento mútuo é essencial, pois chega um ponto em que a complexidade da situação vai requerer competências coletivas. Os recursos individuais já não serão suficientes. A socialização dos saberes e de pontos de vista se constitui, por conseguinte, em um caminho para sobrepor as barreiras.

Conflitos, quando se trabalha em equipe, são inevitáveis, mas eles não devem ser considerados fatos negativos. A perturbação causada pelas divergências é saudável, pois os consensos não debatidos, por conveniência, não ocorrem. Quando contornadas as diferenças,

deixando de lado as intenções e os projetos pessoais, o resultado para o grupo é extremamente positivo. Um exemplo seria a elaboração do plano de ensino de uma disciplina, reunindo esforços de tutores e professores trabalhando colaborativamente.

Durante a fase de planejamento da disciplina os contratos internos informais de trabalho e parceria são firmados e se constituem em sustentáculos para o sucesso da condução da disciplina. Com o grupo coeso desde esta fase, respeitando as individualidades de cada tutor e cada grupo de alunos, torna-se possível passar um padrão mínimo para as turmas.

Uma das queixas mais frequentes dos alunos do curso da EA/UFRGS é a carga de trabalho desproporcional – quase sempre considerada excessiva – dado o tempo de realização das disciplinas. Quando tutores e professores trabalharam em conjunto para elaboração do plano de ensino, o resultado foi bastante positivo. Nas reuniões de trabalho, os profissionais mais experientes conseguem transmitir como ocorrem as disciplinas, as peculiaridades do curso e o perfil das turmas. Todos juntos revisam todos os tópicos do plano de ensino, buscando um consenso sobre as atividades e formas de condução. Estas questões quando bem trabalhadas reduzem o risco de haver insucessos na execução do plano.

Através do compartilhamento de experiências todos na equipe de EAD têm mais condições de enfrentar os *eventos* usuais no dia-a-dia de contato com os alunos. Por mais que um tutor seja especialista nos conhecimentos de uma determinada disciplina e já tenha um currículo vasto em tutorias na modalidade a distância, existem situações peculiares a cada público que ele ainda não enfrentou e no intercâmbio de vivências entre os colegas de trabalho ele pode ter um ganho significativo em seu preparo para o trabalho.

Além disso, trocando ideias a respeito da forma de interagir com os estudantes, discutindo planos e estratégias de aula, podem surgir inovações importantes para a forma de tutoriar uma turma. Há várias práticas já corriqueiras para um tutor, que podem ser novidade para outro. Com esta partilha de saberes todos podem ser beneficiados.

Outro fator positivo na interação entre os profissionais de EAD é o esclarecimento de dúvidas a respeito da matéria que se está ensinando. Quando o tutor está frente aos alunos no ambiente virtual, frequentemente se depara com circunstâncias em que não está seguro em relação a um conteúdo ou, então, não está certo de que um exemplo colocado na aula pode ser aplicado àquele contexto. Nestes casos, o auxílio dos colegas da equipe de EAD, mais especificamente professores e colegas tutores, pode ser valioso.

Além do planejamento inicial em conjunto, se houver canais de comunicação efetivos durante a tutoria, dificilmente haverá situações sem soluções. Quando a interação entre tutores e professores é efetiva, ela acontece num bom nível, ela é bem sucedida, acredito que a maior parte dos problemas da tutoria vai ser evitada.

Entretanto, ao se falar em inovação, percebe-se ainda muita resistência a práticas inovadoras (PROF_02).

É claro que pela constituição do curso, onde há um giro de tutores muito grande, as ideias que surgem podem ser muito desmotivadas, pois o tempo de cada disciplina é curto. Não dá tempo de verificar que as “invenções” são boas práticas (TUTOR_01).

Há uma grande resistência. Não há apoio, incentivo para haver estas inovações. Se acontece, acontece incipientemente (TUTOR_14)

Para o curso, o que seria construtivo, é o tutor compartilhar mais o trabalho com os professores (GESTOR_02).

Não posso por exemplo abolir ou minimizar o fórum ou maximizar o *chat*, porque eu acho mais relevante. Tem que existir uma troca de ideias (PROF_01).

Sim é muito importante, pois cada Pólo tem sua cultura própria, e muitas vezes é importante identificar o que está dando certo nos pólos e o que está errado. E através desta troca de idéias é possível equalizar o conhecimento entre os diversos Pólos (ALUNO_04).

Os tutores, como estão em contato direto com os alunos eles podem identificar coisas a serem melhoradas na disciplina. Por exemplo, podem ser feitas inovações na plataforma, podem dar sugestões na plataforma. Podem dar sugestões no conteúdo da disciplina e nas tarefas que estão sendo feitas. Então, eles podem dar sugestões em diferentes áreas. Na forma como levar melhor o relacionamento tutor-aluno, mas se ele tem esta iniciativa, quem está escutando o tutor? Neste momento, ninguém da gerência do curso está dando a chance para ele se expressar. Neste modelo atual a forma de inovação está muito limitada. Eles podem inovar em *chats*, por exemplo. Acho que alguns tutores já estão fazendo isso. Eles podem dar alguns pontos em algumas tarefas específicas. Ele pode, sim, inovar, e é uma pessoa chave para este processo de inovação. Mas deveria ser maior o espaço para ouvir o tutor. (TUTOR_06)

E, ainda, dependeria de outros fatores, como tempo, demandas da turma, da relação professor-tutor, preocupações com o estabelecimento de padrões e, mesmo, de questões culturais da própria instituição:

Ele teria, sim como inovar, mas de acordo com a necessidade de cada turma. Essa é a intenção de se dividir as turmas em pólos. Tem uma liberdade muito boa. Ele vê se a turma está forte ou fraca em algum ponto (...). Para se dar liberdade este tutor, ele teria que ter mais cancha, mais conteúdo. Dá para ser subordinado e par ao mesmo tempo (TUTOR_05).

Acredito que o grau de liberdade para inovação dependa da confiança que o professor deposita em seus tutores. O tutor pode inovar dentro deste limite estabelecido pelo professor da disciplina, vai depender da personalidade do tutor. Não acho que seja “obrigação” do tutor estar sempre inovando, pois também depende da turma. O tutor precisa estabelecer uma ligação com a sua turma, ele precisa se envolver com as pessoas as quais ele se propôs a ensinar, e também precisa estar aberto àquilo que ele pode aprender com seus alunos. O aprendizado deve ser recíproco (CP_03).

A inovação tem seus limites, pela dinamicidade e tempo exíguo de uma disciplina tudo deve ser pensado com antecedência, antes do início da disciplina, porque durante o transcorrer do curso as atividades são muitas. Uma disciplina presencial, tradicionalmente, é realizada durante um semestre. Já na EAD, a mesma disciplina

leva um mês para ser iniciada e encerrada (60h). A inovação, se é que podemos chamar de inovação, é que o tutor deve estar atento ao envolvimento da sua turma e criar mecanismos, como exercícios extras bem práticos, vídeos, pequenos resumos que possam esclarecer aspectos que estejam impossibilitando o avanço da disciplina. Quando falo em resumo, não estou me referindo a um “resumão” de tudo, uma vez que a intenção é que o aluno aprenda, desenvolva a capacidade de leitura e compreensão (TUTOR_08).

Muito importante haver essa troca entre eles. Penso que enriquece seus conhecimentos (ALUNO_04).

Na minha percepção o tutor é agente de inovação por excelência. Temos apenas que evitar uma sobrecarga nele. Tem que dividir esta responsabilidade com o professor e com outros agentes. Normalmente, como ele é o elo mais próximo do aluno, ele detém as informações para promover as inovações, mas fica limitado por diretrizes concebidas pelos professores e pela gerência do curso. Então ele se vê num dilema. Ele quer inovar mas descobre que não tem as competências para isso. Ou ele quer inovar mas esbarra nas limitações a ele impostas pela coordenação do curso, por questões de padronização do trabalho, para evitar que cada tutor trabalhe de forma diferente (CP_01).

Pode parecer num primeiro momento que A INOVAÇÃO viria somente dos professores e da coordenação. Mas assim como numa empresa quem planeja são os dirigentes da empresa, mas as maiores inovações vêm de quem desenvolve produto e dos vendedores, que são os contatos como cliente, eu vejo que da mesma forma isso ocorre na EAD com os tutores. É através da sensibilidade, no termômetro com o aluno que podem vir muitas sugestões. Eu acredito que se eles conseguem fazer uma reflexão e têm interesse no ensino a distância, eles podem ser uma fonte de inovação. Também cabe a eles isso (GESTOR_01).

A interação com os demais tutores permite a avaliação das atividades e da forma a tutoria está sendo conduzida. Essa avaliação possibilita alterações em procedimentos inadequados às necessidades da disciplina. “A reflexão após o evento amadurece, dá mais cancha” (TUTOR_08).

Após a conclusão do planejamento e vivenciadas circunstâncias na fase de execução, é interessante avaliar se os procedimentos previstos estão sendo adequados ou se há melhorias a serem implementadas no processo. A partir destas discussões, ocorre um compartilhamento – e um consequente aprendizado – bastante relevante para a equipe de EAD.

Os tutores e professores relatam como enfrentaram os *eventos* em suas turmas e aqueles que não estiveram envolvidos em situações semelhantes assimilam as informações e as transformam em *recursos de conhecimento*, disponíveis para serem mobilizados em ocasiões futuras. Aqueles que dividem suas experiências também saem ganhando no processo pois ouvem as críticas dos colegas a respeito da forma que agiram para contornar as situações inesperadas e absorvem os feedbacks, transformando-os em referências para próximas interações.

5.3.3 Uma síntese: mapa das competências fundamentais

Na parte final desta análise, o pesquisador tenta sistematizar, na Figura 05, como ocorre a ligação entre os *recursos* e as *competências*. Para compreender melhor como se interligam esses elementos é necessário observar o esquema de Le Boterf (1999) propõe para competências, ilustrado na Figura 02, item 3.2.5 desta dissertação.

As duas competências apresentadas neste capítulo de análise – atendimento aos alunos e interação com a equipe de EAD para trocas de experiências, conhecimentos e inovações – só podem ser colocadas em prática a partir da combinação de *recursos* de cada tutor. Conforme a circunstância, o profissional deve mobilizar as características pessoais, os conhecimentos e as habilidades que lhe possibilitem enfrentar com sucesso os *eventos*.

Não existem usos isolados de *recursos*. Seja no *pré-evento*, seja no momento das interações com os alunos ou das reflexões *pós-evento*, os sujeitos devem saber agir adaptando suas características para cumprir bem seus papéis, individual ou coletivamente.

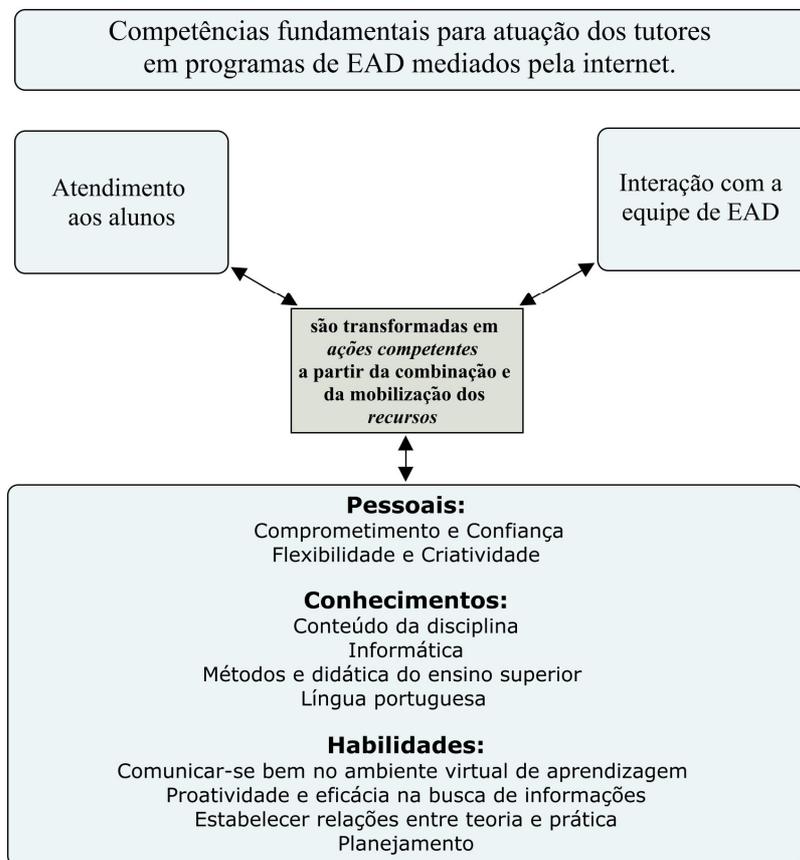


Figura 05 – Competências fundamentais e as articulações com os recursos

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo maior desta dissertação foi apontar um conjunto de *recursos* e *competências* fundamentais para atuação de tutores em cursos de EAD mediados pela *internet*, utilizando como caso o curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS. Embora seus resultados sejam diretamente relacionados apenas à realidade deste caso, espera-se que os frutos deste trabalho possam auxiliar profissionais de programas de EAD em outros cursos com características semelhantes.

Para aplicação em outros programas de EAD, o conjunto de resultados finais pode se constituir num balizador dos processos de recrutamento, seleção e capacitação de tutores para atuar em cursos a distância. Caberá ao gestor da estrutura de EAD utilizar os *recursos* e *competências*, produtos deste estudo, para identificar o que precisa ser melhorado em sua equipe de tutoria ou já buscar pessoas com estas qualificações.

A discussão sobre o papel do tutor, apresentada no item 5.1, é também de grande relevância para os profissionais que atuam com educação, na modalidade a distância. Como visto na análise, o tutor é o protagonista no atendimento aos alunos. É a figura de destaque neste processo, pois está sempre na linha de frente, assumindo, segundo grande parte dos entrevistados, o papel do professor perante sua turma.

Saber, portanto, quais as competências fundamentais para um tutor, ajuda nos processos capacitação destes sujeitos. Com o desenvolvimento dos programas de EAD, “haverá demanda cada vez maior por cursos de formação de tutores” (LÉVY, 1999, p. 169) e, conseqüentemente, de professores, no mundo inteiro.

O envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa foi vital para o entendimento de que os conceitos de Zarifian (2001) de *evento*, *comunicação*, *serviço* e *competência* eram aplicáveis à EAD e, mais especificamente, ao caso do curso da EA/UFRGS. Dentre estes, a noção de *evento* é a que reflete com maior fidedignidade o dia-a-dia dos tutores.

Retomando Zarifian (2001), *evento* é aquilo que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal da atividade profissional. São as panes, os desvios da qualidade, uma encomenda repentina de um cliente etc. Em resumo, todas as situações que chamamos de acaso. Para os tutores esta instabilidade é uma constante. A cada interação com os alunos o inusitado está presente.

Desde fevereiro de 2008, o pesquisador atua como Coordenador Geral de Tutores no curso de Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS. Esta experiência possibilitou o contato com dezenas de tutores, em 12 disciplinas diferentes. O número e a “intensidade” dos *eventos* foram expressivos. Foi possível, então, perceber na prática o desenvolvimento de *competências* por parte dos tutores, da forma descrita por Zarifian (2001) como *circuito completo de aprendizagem dinâmica*, descrito neste estudo no item 3.2.1.

Muitos dos *recursos* encontrados como resultados deste estudo foram desenvolvidos pelos tutores durante a prática da tutoria, fundamentalmente nas interações com os demais membros da equipe de EAD da EA/UFRGS, nos momentos de planejamento e preparação para a tutoria (*pré-evento*), enfrentamento direto dos *eventos* e nas reflexões posteriores aos *eventos*.

Outro autor importante na realização desta pesquisa foi Le Boterf (1999). Foi a partir da forma sugerida por este autor para sistematizar as competências que este pesquisador decidiu dividir a apresentação dos resultados em *recursos* e *competências*, por considerar que assim o estudo se tornaria mais aplicável à atividade de tutoria.

Uma constatação interessante na pesquisa foi que o tutor atua como um administrador. Alguém que se depara com situações complexas – *eventos* – e precisa tomar decisões acertadas, mobilizando os *recursos* (pessoais, de conhecimentos ou de habilidades) adequados a cada circunstância. A estrutura da apresentação dos resultados desta dissertação foi feita a partir deste raciocínio.

Um outro ponto a ser destacado é o fato de, ao final, ter sido possível chegar a apenas duas competências, consideradas fundamentais: atendimento aos alunos e interação com a equipe de EAD para trocas de informações, conhecimentos e inovações. Para este pesquisador, os resultados de pesquisa nomeados de recursos, estão dentro de uma espécie de “portfólio intelectual” de cada tutor, e são mobilizados quando esse profissional está atuando.

Em outros contextos, diferentes do qual o curso de Administração da EA/UFRGS está inserido, pode ser que surjam outros *recursos* distintos dos identificados na análise deste trabalho. Mas é justamente neste sentido que o pesquisador visou a realizar sua contribuição, trazendo elementos da Administração para a Educação. Contribuir com uma pequena parcela, mas útil, em alguma medida, para comparações, inspirações e críticas.

Tratando, agora, da forma com os dados foram coletados, apesar de ter acesso facilitado aos entrevistados, por sua posição na estrutura do curso de graduação em Administração a distância da EA/UFRGS, este pesquisador percebeu, em vários momentos, que (principalmente) os tutores se sentiam menos inclinados a discorrer sobre certas questões,

ou mesmo a falar delas mais abertamente e com mais profundidade. Esta “indisponibilidade” poderia ser atribuída a um receio de que o pesquisador, por estar “hierarquicamente” em posição superior a dos tutores, pudesse utilizar os dados coletados para avaliar, parametrizar ou, enfim, julgar quanto à possibilidade de atuações em disciplinas futuras do curso.

Ainda sobre o contexto da pesquisa, cabe enfatizar a preocupação acadêmica do pesquisador, além da questão da prática do curso analisado. O envolvimento do pesquisador com o objeto deste estudo se dará até o término do curso, no final de 2010, o que poderá conduzi-lo a outras análises; além disso, o pesquisador é registrado no CNPq como integrante do grupo de estudos do Núcleo de Aprendizagem Virtual (NAVi), que, anteriormente apenas um núcleo técnico, passou a ser um grupo de pesquisa institucionalizado na UFRGS e no CNPq, realizando pesquisas em educação a distância e buscando contribuir para o desenvolvimento de uma "massa crítica" em EAD, a partir da EA, mas para além dela própria.

A partir deste estudo, bem como de outros estudos mais recentes realizados envolvendo cursos de EAD na EA (como os de VIEIRA, 2007; CASAGRANDE, 2008; SCHRÖEDER, 2009), a proposta é não apenas contribuir para as práticas nos cursos a distância da EA e da UFRGS, mas, também, apresentar construções teóricas que, de alguma forma, contribuam também para a reflexão sobre a EAD em geral.

Num sentido de continuidade, no âmbito desta mesma dissertação, como possibilidade futura, sugere-se uma busca por validação das *competências e recursos* apresentados em seus resultados. Uma alternativa para um aprofundamento na análise até aqui realizada, seria um grupo focal, presencial ou on-line, reunindo representantes de todos os grupos de sujeitos entrevistados – professores, tutores, alunos, coordenadores de pólo e gestores – para discutir se os elementos apresentados como produto por este pesquisador, refletem, em alguma medida, aquilo que é pensamento de todos os envolvidos no curso.

Pode-se, ainda, estudar maneiras de como desenvolver nos tutores os recursos e as competências. Como se daria este processo de aprendizagem? O que seria desenvolvido em nível individual e o que seria trabalhado coletivamente? Ficam as sugestões para pesquisas futuras.

Em suma, obviamente a realização desta pesquisa conta com méritos e limitações, algumas provocadas, inclusive, por um certo "viés" do pesquisador (mas do qual ele não pode se esquivar, em função de sua atuação efetiva no campo). Ainda assim, pode-se considerar a contribuição como importante proposta para a reflexão em educação a distância, ainda que uma proposta bastante objetiva. Houve grande preocupação em apresentar, clara e objetivamente, os resultados, no intuito de torná-los facilmente compreensíveis ao público em

geral, sem negligenciar sua possibilidade de aplicação, tanto para dar retorno à UFRGS – instituição que deu a este pesquisador a oportunidade de realizar seu mestrado acadêmico – como para toda a sociedade brasileira, representada pelas organizações que poderão fazer uso, de alguma forma, dos resultados produzidos pelos esforços desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Carlos Jiménez. **The impact of the new technologies in higher education. Outlook on applications and developments of new technologies in education.** Murcia, Espanha. 10, 11 e 12 de março de 2002.

AVANCINI, Marta. Ensino Público – Portas Abertas. In: Guia de educação a distância 2007 – Aprendizagem Conectada, São Paulo. Ano 4, n. 4, (2006).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 3.ed.. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BITTENCOURT, Cláudia; BARBOSA, Allan Claudius Q. **A gestão de competências.** In:

BITTENCOURT, Cláudia (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

CASAGRANDE, Lucas. **Educação nas modalidades presencial e a distância:** um estudo comparativo das percepções dos estudantes de dois cursos do nível de especialização na EA/UFRGS. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DRUCKER, Peter. E-ducação. **Revista Exame,** São Paulo, v. 34, nº 12, ed. 716, p.64-67, 2000.

DUTRA, Joel Souza. **Competências:** conceitos e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna. – 1. ed. – 5. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1995.

GODOI, Christiane Kleinübing; MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e *evento* dialógico. In: **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da (Orgs.). – São Paulo: Saraiva, 2006.

LE BOTERF, Guy. **L'ingenierie des compétences.** 2e ed. rev. et augm.. Paris: Éditions d'Organisation, c1999. 445 p.: il.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** – São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

LITWIN, Edith. **O bom ensino na educação a distância**. In: LITWIN, Edith (Org.). Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

LITWIN, Edith. **Das tradições à virtualidade**. In: LITWIN, Edith (Org.). Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

LOYOLLA, Waldomiro; PRATES, Maurício. **Ferramental pedagógico de educação a distância mediada por computador (EDMC)**. Brasília: ABED, 2001. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=158&sid=107&UserActiveTemplate=4abcd>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

MAIA, Carmem. **Ead.br**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. 136 p.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da Ead**. – 1.ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANSUR, Anahí. A gestão na educação, o conhecimento compartilhado e a criação de uma comunidade de discurso internacional. In: LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

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

NAKAYAMA, Marina Keiko; PILLA, Bianca Smith. A dimensão humana do ensino a distância numa empresa de telecomunicações. In: **e-RH**: conceitos e práticas de RH eletrônico. NAKAYAMA, Marina Keiko *et al.* (Org). – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. 320 p.

NAKAYAMA, Marina Keiko; SILVEIRA, Ricardo Azambuja. Ensino a distância nos programas de capacitação. In: BITTENCOURT, Cláudia (Org). **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. – Porto Alegre: Bookman, 2004. 528 p.

NAKAYAMA, Marina Keiko *et al.* Treinamento Virtual: uma aplicação para o ensino a distância. In: **e-RH**: conceitos e práticas de RH eletrônico. NAKAYAMA, Marina Keiko *et al.* (Org). – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. 320 p.

NISKIER, Alberto. **A educação a distância**: a tecnologia da esperança. – 2. ed. – São Paulo: Loyola, 2000.

PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1999, 2.ed.

ROSENFELD, Cínara Lerrer; NARDI, Henrique Caetano. Competência. *In*: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. 358 p.

RUAS, Roberto Lima. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. *In*: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento**. – São Paulo: Atlas, 2001.

SCHRÖEDER, Christine da Silva. **Critérios e indicadores de desempenho para sistemas de treinamento corporativo virtual**: um modelo para medir resultados. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHRÖEDER, Christine da Silva. **Educação a distância e mudança organizacional na Escola de Administração da UFRGS**: uma *teoria substantiva*. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Tecnologias de informação aplicadas às instituições de ensino e às universidades corporativas**. São Paulo: Atlas, 2003.

TESTA, Maurício Gregianin. **Fatores críticos de sucesso em programas de EAD na internet**. 2002, 126 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

UFRGS. Estatuto – **Decisão 148/94** : Título I – “Da Universidade” e Título II - “Dos fins”, 1994. *In*: A UFRGS - Estatuto. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/index_a_ufrgs.htm>. Acesso em: 15 mar. 2009.

UFRGS. **Currículo do Curso de Graduação em Administração** (Modalidade a Distância), 2006a. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Comissão de Graduação, Coordenação Graduação a Distância, Março/2006. *In*: Escola de Administração – Graduação – COMGRAD, Curso de Graduação a Distância em Administração. Disponível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=583&CodHabilitacao=137&CodCurriculo=1&sem=2006022>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

UFRGS. **Manual do Aluno**: Curso de Graduação em Administração (Modalidade a Distância), 2006b. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Comissão de Graduação, Coordenação Graduação a Distância, Março/2006. *In*: A UFRGS - Estatuto. Disponível em: <http://www.eavirtual.ea.ufrgs.br/biblioteca/mostrar.php?COD_ARQUIVO=8218>. Acesso em: 15 mar. 2009.

UFRGS. **Projeto Pedagógico**: Curso de Graduação em Administração (Modalidade a Distância), 2006c. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Comissão de Graduação, Coordenação Graduação a Distância, Março/2006.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em Administração**. – 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, Leandro M.M. Comunidades virtuais: um estudo do caso nos cursos de pós-graduação do NAVE/EA/UFRGS. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso.** Planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 212 p.

ZARIFIAN, Phillippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS TUTORES

Esta pesquisa objetiva identificar quais as *competências* fundamentais para a atuação do tutor em um curso a distância com as características do curso de graduação em Administração da EA/UFRGS.

Primeiro bloco - Papel do tutor

01. Em sua opinião, qual o papel de um tutor em um programa de educação a distância como o da EA/UFRGS? Quais suas principais atribuições e responsabilidades?

02. Os programas de EAD se caracterizam por um processo constante de inovação das formas de aprender e ensinar. Em sua opinião, um tutor pode inovar? Até que ponto? Isso é papel dele?

Segundo bloco - Competências

A seguir, serão trabalhadas algumas questões relacionadas a *competências*. Quando me referir a *competências*, estarei falando de características pessoais, conhecimentos e habilidades que são colocadas em prática, ou seja, ações que mobilizem estes recursos.

03. Que *competências* prévias um tutor deve possuir para atuar em um programa de EAD como o da EA/UFRGS?

04. Que *competências* são essenciais para o bom desempenho do tutor? Quais as características pessoais, os conhecimentos e habilidades colocadas em prática por ele, que você mais aprecia?

05. Os tutores trabalham em conjunto, simultaneamente, com os diversos pólos de EAD no RS, cada um cuidando de turmas com, aproximadamente, 25 alunos. Em sua opinião, é importante que haja interação, trocas de ideias, experiências, dentro da equipe de tutores? Por quê?

06. Como foi sua relação com seus colegas tutores antes, durante e após a disciplina?

Terceiro Bloco - Evento

Na seqüência, vou apresentar o conceito de *evento*, segundo Philippe Zarifian (2001): “um *evento* é, então, alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva (...). É em torno desses *eventos* que se recolocam as intervenções humanas mais complexas e mais importantes”.

Um *evento* pode ser, no caso do curso da UFRGS, uma queda da plataforma, falta de energia elétrica, uma frase com linguagem equivocada em um *chat*, o atraso do tutor em responder à demanda de um aluno, os alunos lerem o texto errado para realizar uma atividade, entre outros.

07. Como você faz seu planejamento para a tutoria? Como você se prepara para enfrentar momentos de *evento*? É possível ele se preparar para estas situações inesperadas?

08. Na hora do *evento*, em um *chat* ou em um fórum, como você costuma reagir? Cite exemplos de *eventos* e de que forma você lidou com eles. Quais conhecimentos, habilidades ou características pessoais você mobilizou?

09. Qual foi sua atitude após o *evento*? Você faz alguma reflexão – sozinho ou em grupo – sobre o fato inesperado?

10. Você lembra de alguma situação em que aprendeu algo após uma conversa com alguém da equipe de tutoria? Este aprendizado influenciou seu desempenho a partir de então?

Quarto bloco – Comunicação

Para Zarifian (2001), “comunicar-se é construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto”.

11. Para você, como deve ser a relação entre aluno e tutor em um curso como o da EA/UFRGS (considerando as dimensões de disponibilidade, flexibilidade, entre outros)?

12. Como foi sua relação com os sujeitos envolvidos no curso: Gestores? Professores? Coordenadores de pólo? Tutor facilitador? No que cada um influenciou, contribuiu (positiva ou negativamente) para seu trabalho na EAD?

13. Nas interações com alunos você enfrentou situações de conflito? Considere como conflitos, por exemplo, situações em que houve divergência de interesses ou de ideias. Como você lidou com tais conflitos? Você recorda de alguma situação em particular?

14. Houve conflitos entre você e os outros sujeitos envolvidos no curso: professores, gestores, coordenadores? Em que circunstância (s)? Como a (s) questão (ões) foi (ram) solucionada (s)?

Quinto bloco - Serviço

Para Zarifian (2001), “trabalhar é gerar um serviço, é uma modificação no estado ou nas condições de trabalho de outro humano, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatário do serviço”.

15. Qual é o perfil do aluno do curso de Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS?

16. De que forma você conduziu a relação com os alunos, considerando as peculiaridades dos estudantes deste curso de Administração, modalidade a distância? Como foi o dia-a-dia com as turmas? E os processos de avaliação?

17. Para finalizar (caso você queira complementar algo), após todas estas colocações sobre competências e os conceitos de *evento*, comunicação e serviço, no que consiste o trabalho de um tutor?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Esta pesquisa objetiva identificar quais as *competências* fundamentais para a atuação do tutor em um curso a distância com as características do curso de graduação em Administração da EA/UFRGS.

Primeiro bloco - Papel do tutor

01. Em sua opinião, qual o papel de um tutor em um programa de educação a distância como o da EA/UFRGS? Quais suas principais atribuições e responsabilidades?

02. Os programas de EAD se caracterizam por um processo constante de inovação das formas de aprender e ensinar. Em sua opinião, um tutor pode inovar? Até que ponto? Isso é papel dele?

Segundo bloco - Competências

A seguir, serão trabalhadas algumas questões relacionadas a *competências*. Quando me referir a *competências*, estarei falando de características pessoais, conhecimentos e habilidades que são colocadas em prática, ou seja, ações que mobilizem estes recursos.

03. Que *competências* prévias um tutor deve possuir para atuar em um programa de EAD como o da EA/UFRGS?

04. Que *competências* são essenciais para o bom desempenho do tutor? Quais as características pessoais, os conhecimentos e habilidades colocadas em prática por ele, que você mais aprecia?

05. Os tutores trabalham em conjunto, simultaneamente, com os diversos pólos de EAD no RS, cada um cuidando de turmas com, aproximadamente, 25 alunos. Em sua opinião, é importante que haja interação, trocas de ideias, experiências, dentro da equipe de tutores? Por quê?

Terceiro Bloco - Evento

Na seqüência, vou apresentar o conceito de *evento*, segundo Philippe Zarifian (2001): “um *evento* é, então, alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva (...). É em torno desses *eventos* que se recolocam as intervenções humanas mais complexas e mais importantes”.

Um *evento* pode ser, no caso do curso da UFRGS, uma queda da plataforma, falta de energia elétrica, uma frase com linguagem equivocada em um *chat*, o atraso do tutor em responder à demanda de um aluno, os alunos lerem o texto errado para realizar uma atividade, entre outros.

06. Em sua opinião, como o tutor deve fazer seu planejamento para a tutoria? Como ele deve se preparar para enfrentar momentos de *evento*? É possível ele se preparar para estas situações inesperadas?

07. Como aluno, você enfrentou alguma situação de *evento*?
Cite, se possível, exemplos de *eventos* e de que forma o tutor lidou com eles.

Quarto bloco – Comunicação

Para Zarifian (2001), “comunicar-se é construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto”.

08. Para você, como deve ser a relação entre aluno e tutor em um curso como o da EA/UFRGS (considerando as dimensões de disponibilidade, flexibilidade, entre outros)?

09. Houve conflitos entre você e os outros sujeitos envolvidos no curso: tutores, professores, gestores e coordenadores? Em que circunstância (s)? Como a (s) questão (ões) foi (ram) solucionada (s)? Considere como conflitos, por exemplo, situações em que houve divergência de interesses ou de ideias.

Quinto bloco - Serviço

Para Zarifian (2001), “trabalhar é gerar um serviço, é uma modificação no estado ou nas condições de trabalho de outro humano, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatário do serviço”.

10. No curso de Administração da UFRGS você, como aluno, é o destinatário do serviço. Você considera que o tutor deva fazer uma diferenciação entre os alunos (levando em conta as peculiaridades do aluno que estuda à distância), seja no dia-a-dia da disciplina, ou nos processos de avaliação?

11. Para finalizar (caso você queira complementar algo), após todas estas colocações sobre *competências* e os conceitos de *evento*, *comunicação* e *serviço*, no que consiste o trabalho de um tutor?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE PÓLO

Esta pesquisa objetiva identificar quais as *competências* fundamentais para a atuação do tutor em um curso a distância com as características do curso de graduação em Administração da EA/UFRGS.

Primeiro bloco - Papel do tutor

01. Em sua opinião, qual o papel de um tutor em um programa de educação a distância como o da EA/UFRGS? Quais suas principais atribuições e responsabilidades?

02. Os programas de EAD se caracterizam por um processo constante de inovação das formas de aprender e ensinar. Em sua opinião, um tutor pode inovar? Até que ponto? Isso é papel dele?

Segundo bloco - Competências

A seguir, serão trabalhadas algumas questões relacionadas a *competências*. Quando me referir a *competências*, estarei falando de características pessoais, conhecimentos e habilidades que são colocadas em prática, ou seja, ações que mobilizem estes recursos.

03. Que *competências* prévias um tutor deve possuir para atuar em um programa de EAD como o da EA/UFRGS?

04. Que *competências* são essenciais para o bom desempenho do tutor? Quais as características pessoais, os conhecimentos e habilidades colocadas em prática por ele, que você mais aprecia?

05. Os tutores trabalham em conjunto, simultaneamente, com os diversos pólos de EAD no RS, cada um cuidando de turmas com, aproximadamente, 25 alunos. Em sua opinião, é importante que haja interação, trocas de ideias, experiências, dentro da equipe de tutores? Por quê?

06. Como foi sua relação com os tutores antes, durante e após a disciplina?

Terceiro Bloco - Evento

Na seqüência, vou apresentar o conceito de *evento*, segundo Philippe Zarifian (2001): “um *evento* é, então, alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva (...). É em torno desses *eventos* que se recolocam as intervenções humanas mais complexas e mais importantes”.

Um *evento* pode ser, no caso do curso da UFRGS, uma queda da plataforma, falta de energia elétrica, uma frase com linguagem equivocada em um *chat*, o atraso do tutor em responder à demanda de um aluno, os alunos lerem o texto errado para realizar uma atividade, entre outros.

07. Em sua opinião, como o tutor deve fazer seu planejamento para a tutoria? Como ele deve se preparar para enfrentar momentos de *evento*? É possível ele se preparar para estas situações inesperadas?

08. Você lembra de algum *evento* que um tutor tenha enfrentado em alguma disciplina? Cite, se possível, exemplos de *eventos* e de que forma o tutor lidou com eles. Quais conhecimentos e habilidades ele mobilizou?

Quarto bloco – Comunicação

Para Zarifian (2001), “comunicar-se é construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto”.

09. Para você, como deve ser a relação entre aluno e tutor em um curso como o da EA/UFRGS (considerando as dimensões de disponibilidade, flexibilidade, entre outros)?

10. Houve conflitos entre você e os outros sujeitos envolvidos no curso: tutores, professores, alunos e gestores? Em que circunstância (s)? Como a (s) questão (ões) foi (ram) solucionada (s)? Considere como conflitos, por exemplo, situações em que houve divergência de interesses ou de ideias.

Quinto bloco - Serviço

Para Zarifian (2001), “trabalhar é gerar um serviço, é uma modificação no estado ou nas condições de trabalho de outro humano, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatário do serviço”.

11. Qual é o perfil do aluno do curso de Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS?
12. No curso de Administração da UFRGS você, como coordenador de pólo regional, entende que deva fazer uma diferenciação entre os alunos (levando em conta as peculiaridades do aluno que estuda à distância), seja no dia-a-dia da disciplina, ou nos processos de avaliação?
13. Para finalizar (caso você queira complementar algo), após todas estas colocações sobre competências e os conceitos de *evento*, comunicação e serviço, no que consiste o trabalho de um tutor?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Esta pesquisa objetiva identificar quais as *competências* fundamentais para a atuação do tutor em um curso a distância com as características do curso de graduação em Administração da EA/UFRGS.

Primeiro bloco - Papel do tutor

01. Em sua opinião, qual o papel de um tutor em um programa de educação a distância como o da EA/UFRGS? Quais suas principais atribuições e responsabilidades?

02. Os programas de EAD se caracterizam por um processo constante de inovação das formas de aprender e ensinar. Em sua opinião, um tutor pode inovar? Até que ponto? Isso é papel dele?

Segundo bloco - Competências

A seguir, serão trabalhadas algumas questões relacionadas a *competências*. Quando me referir a *competências*, estarei falando de características pessoais, conhecimentos e habilidades que são colocadas em prática, ou seja, ações que mobilizem estes recursos.

03. Que *competências* prévias um tutor deve possuir para atuar em um programa de EAD como o da EA/UFRGS?

04. Que *competências* são essenciais para o bom desempenho do tutor? Quais as características pessoais, os conhecimentos e habilidades colocadas em prática por ele, que você mais aprecia?

05. Os tutores trabalham em conjunto, simultaneamente, com os diversos pólos de EAD no RS, cada um cuidando de turmas com, aproximadamente, 25 alunos. Em sua opinião, é importante que haja interação, trocas de ideias, experiências, dentro da equipe de tutores? Por quê?

06. Como foi sua relação com os tutores antes, durante e após a disciplina?

Terceiro Bloco - Evento

Na seqüência, vou apresentar o conceito de *evento*, segundo Philippe Zarifian (2001): “um *evento* é, então, alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva (...). É em torno desses *eventos* que se recolocam as intervenções humanas mais complexas e mais importantes”.

Um *evento* pode ser, no caso do curso da UFRGS, uma queda da plataforma, falta de energia elétrica, uma frase com linguagem equivocada em um *chat*, o atraso do tutor em responder à demanda de um aluno, os alunos lerem o texto errado para realizar uma atividade, entre outros.

07. Em sua opinião, como o tutor deve fazer seu planejamento para a tutoria? Como ele deve se preparar para enfrentar momentos de *evento*? É possível ele se preparar para estas situações inesperadas?

08. Você lembra de algum *evento* que um tutor tenha enfrentado em alguma disciplina? Cite, se possível, exemplos de *eventos* e de que forma o tutor lidou com eles. Quais conhecimentos e habilidades ele mobilizou?

Quarto bloco – Comunicação

Para Zarifian (2001), “comunicar-se é construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto”.

09. Para você, como deve ser a relação entre aluno e tutor em um curso como o da EA/UFRGS (considerando as dimensões de disponibilidade, flexibilidade, entre outros)?

10. Houve conflitos entre você e os outros sujeitos envolvidos no curso: tutores, gestores, alunos e coordenadores? Em que circunstância (s)? Como a(s) questão (ões) foi (ram) solucionada (s)? Considere como conflitos, por exemplo, situações em que houve divergência de interesses ou de ideias.

Quinto bloco - Serviço

Para Zarifian (2001), “trabalhar é gerar um serviço, é uma modificação no estado ou nas condições de trabalho de outro humano, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatário do serviço”.

11. Qual é o perfil do aluno do curso de Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS?
12. No curso de Administração da UFRGS você, como professor, entende que o tutor deva fazer uma diferenciação entre os alunos (levando em conta as peculiaridades do aluno que estuda à distância), seja no dia-a-dia da disciplina, ou nos processos de avaliação?
13. Para finalizar (caso você queira complementar algo), após todas estas colocações sobre competências e os conceitos de *evento*, comunicação e serviço, no que consiste o trabalho de um tutor?

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS GESTORES

Esta pesquisa objetiva identificar quais as *competências* fundamentais para a atuação do tutor em um curso a distância com as características do curso de graduação em Administração da EA/UFRGS.

Primeiro bloco - Papel do tutor

01. Em sua opinião, qual o papel de um tutor em um programa de educação a distância como o da EA/UFRGS? Quais suas principais atribuições e responsabilidades?

02. Os programas de EAD se caracterizam por um processo constante de inovação das formas de aprender e ensinar. Em sua opinião, um tutor pode inovar? Até que ponto? Isso é papel dele?

Segundo bloco - Competências

A seguir, serão trabalhadas algumas questões relacionadas a *competências*. Quando me referir a *competências*, estarei falando de características pessoais, conhecimentos e habilidades que são colocadas em prática, ou seja, ações que mobilizem estes recursos.

03. Que *competências* prévias um tutor deve possuir para atuar em um programa de EAD como o da EA/UFRGS?

04. Que *competências* são essenciais para o bom desempenho do tutor? Quais as características pessoais, os conhecimentos e habilidades colocadas em prática por ele, que você mais aprecia?

05. Os tutores trabalham em conjunto, simultaneamente, com os diversos pólos de EAD no RS, cada um cuidando de turmas com, aproximadamente, 25 alunos. Em sua opinião, é importante que haja interação, trocas de ideias, experiências, dentro da equipe de tutores? Por quê?

06. Como foi sua relação com os tutores antes, durante e após a disciplina?

Terceiro Bloco - Evento

Na seqüência, vou apresentar o conceito de *evento*, segundo Philippe Zarifian (2001): “um *evento* é, então, alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva (...). É em torno desses *eventos* que se recolocam as intervenções humanas mais complexas e mais importantes”.

Um *evento* pode ser, no caso do curso da UFRGS, uma queda da plataforma, falta de energia elétrica, uma frase com linguagem equivocada em um *chat*, o atraso do tutor em responder à demanda de um aluno, os alunos lerem o texto errado para realizar uma atividade, entre outros.

07. Em sua opinião, como o tutor deve fazer seu planejamento para a tutoria? Como ele deve se preparar para enfrentar momentos de *evento*? É possível ele se preparar para estas situações inesperadas?

08. Você lembra de algum *evento* que um tutor tenha enfrentado em alguma disciplina? Cite, se possível, exemplos de *eventos* e de que forma o tutor lidou com eles. Quais conhecimentos e habilidades ele mobilizou?

Quarto bloco – Comunicação

Para Zarifian (2001), “comunicar-se é construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto”.

09. Para você, como deve ser a relação entre aluno e tutor em um curso como o da EA/UFRGS (considerando as dimensões de disponibilidade, flexibilidade, entre outros)?

10. Houve conflitos entre você e os outros sujeitos envolvidos no curso: tutores, professores, alunos e coordenadores? Em que circunstância (s)? Como a (s) questão (ões) foi (ram) solucionada (s)? Considere como conflitos, por exemplo, situações em que houve divergência de interesses ou de ideias.

Quinto bloco - Serviço

Para Zarifian (2001), “trabalhar é gerar um serviço, é uma modificação no estado ou nas condições de trabalho de outro humano, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatário do serviço”.

11. Qual é o perfil do aluno do curso de Administração, modalidade a distância, da EA/UFRGS?
12. No curso de Administração da UFRGS você, como gestor, entende que deva fazer uma diferenciação entre os alunos (levando em conta as peculiaridades do aluno que estuda à distância), seja no dia-a-dia da disciplina, ou nos processos de avaliação?
13. Para finalizar (caso você queira complementar algo), após todas estas colocações sobre competências e os conceitos de *evento*, comunicação e serviço, no que consiste o trabalho de um tutor?

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](#)