

**Erica Alves Barbosa Medeiros Tavares**  
**OLHARES E VOZES DE TUTORES SOBRE**  
**O “SER TUTOR”**

**Juiz de Fora**  
**2011**

**Universidade Federal de Juiz de Fora  
Pós Graduação em Educação**

**Erica Alves Barbosa Medeiros Tavares**

**OLHARES E VOZES DE TUTORES SOBRE O “SER TUTOR”**

**Juiz de Fora  
2011**

Tavares, Erica Alves Barbosa Medeiros.

Olhares e vozes de tutores sobre o ser tutor / Erica Alves Barbosa  
Medeiros Tavares. – 2011.

128 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz  
de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Educação a distancia. 2. Pedagogia. I. Título.

CDU 37.018.43

**ERICA ALVES BARBOSA MEDEIROS TAVARES**

**OLHARES E VOZES DE TUTORES SOBRE O “SER TUTOR”**

Dissertação de Mestrado apresentada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora por Erica Alves Barbosa Medeiros Tavares

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno

**JUIZ DE FORA**

**2011**

Aprovado em                      de 2011.

BANCA EXAMINADORA

---

Adriana Rocha Bruno (Orientadora) – Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Márcio Silveira Lemgruber – Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Edméa Oliveira dos Santos – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a você meu amor, Meysner  
Cristian “pra você guardei o amor  
que aprendi vem dos meus pais, o amor que tive e  
recebi, e hoje posso dar livre e feliz”

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é o exercício do olhar e voz que deseja honrar aqueles que, juntamente comigo percorreram este caminho. Caminho que se inicia com os primeiros passos, primeiros pensamentos, desejos e sonhos.

Dessa forma, a primazia de todas as coisas, Aquele que me honrou, me sustentou, me fortaleceu. A Ti, Deus, honra e glória para sempre.

Ao meu pai Rui, com seu jeito simples de viver, tranquilizou-me, cresci e aprendi. Amo você, pai! Você é o responsável por eu ser o que sou!

Àquela que aqui não está, mas que preciso selar meu agradecimento, à minha mãe. Saudade.

À Irmã e sobrinhos, quão preciosos são em minha vida! O sorriso de vocês fizeram diferença na minha caminhada.

Ao esposo amado que contribuiu com este trabalho dando-me carinho, atenção e ajuda. Meu amigo, amado. Amo você demais!

Aos amigos, companheiros de caminhada o meu muito obrigada.

À Paula, amiga inseparável. Obrigada por sempre estar presente!

Ao Samuel, Daniel e Pr. Caio por me ouvirem e aconselharem sempre.

À Sonia Rosas e Leandra Sessa por me ajudarem tão prontamente.

Aos meus companheiros de Academia, que me permitiram compartilhar e aprender Bakhtins, Deleuzes.

À Eleuza Barboza, por compreender que eu poderia contribuir na Educação a Distância, abrindo-me portas.

Ao Márcio Lemgruber, que professor! Professor de vida, com uma visão holística, o qual não se preocupa somente com o aprendizado. Márcio, obrigada por acreditar em mim.

À Letícia Maria Leite Rosa Salgado, além de professora, companheira e conselheira.

À Sônia Miranda, que deu início ao meu aprofundamento neste estudo, e em vários momentos, conduziu-me. Soninha, você marcou minha vida acadêmica! Obrigada pelo exemplo que é para mim.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa de Aprendizagem em Rede (GRUPAR). Obrigada por me ouvir e contribuir de forma tão significativa para este trabalho.

À Luciana, Priscila, Carol e Fabiana, bolsistas competentes, obrigada por estarem comigo sempre.

Ao Carlos Henrique Rodrigues por suas palavras quando as minhas faltaram.

À Andréa Borges de Medeiros pela escuta e cuidado.

Às tutoras, sujeitos desta pesquisa pelo tempo dedicado e pelas reflexões que tanto me fizeram crescer. Muito obrigada!

Aos tutores e a coordenação do Curso de Pedagogia a distancia da UAB/UFJF, pelos olhares e vozes.

À Sara, Cláudio, Rose e Narcélio, obrigada por tudo.

Aos colegas de mestrado, Ana Paula, Bete, Rita e Daniela, companheiras de lutas.

À Bruna Sola Ramos, por estar comigo antes de tudo isto começar. Obrigada por impulsionar minhas ideias.

À Edméa Santos, pelas sugestões e críticas que ajudaram a nortear meu trabalho.

À minha grande intercessora e orientadora Adriana Rocha Bruno, que me ofereceu o melhor de si e ouviu com atenção minhas dúvidas e questões. Obrigada por me acolher, me fazer crescer, me ouvir. Por estar atenta às minhas necessidades acadêmicas. Obrigada pelos momentos únicos de crescimento, por tirar o melhor de mim, por acreditar que eu poderia dar certo. Sem você, este trabalho não seria o que é.

A todos vocês, sou muito grata.

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo compreender, a partir do olhar do tutor a distância do curso de Pedagogia a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Juiz de Fora, o sentido de ser tutor e o significado da tutoria para estes sujeitos. Buscou-se compreender a) a ação destes sujeitos e seu olhar sobre a tutoria no curso, b) o papel da formação continuada oferecida aos tutores a distância para o desenvolvimento do seu trabalho, c) o trabalho do tutor com o professor da disciplina no referido curso, e d) a importância que o Espaço virtual de Formação de Tutores possui para a constituição de sua identidade, da docência *online*, dos processos mediativos e das redes de aprendizagem. A pesquisa qualitativa encontrou inspiração nos movimentos promovidos pelo contato com a teoria da multiplicidade, de Deleuze e Guattari, que, por sua fluidez, pluralidade e flexibilidade possibilitaram a potencialização dos olhares para as análises e interpretações desenvolvidas. O grupo focal foi o instrumento metodológico escolhido com o intuito não somente de realizar a construção de dados, mas de promover encontros potentes entre os sujeitos de pesquisa, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e dos devires dos participantes. Os dados produziram três temas/'categorias', a saber: (a) colaboração, (b) mediação e (c) tempo, todas relacionadas com a ação docente do tutor no curso. Diante da multiplicidade de ações e olhares e amparada pelo referencial teórico nos estudos de Bruno, Santos, Pesce, Levy, Tardif, dentre outros, os achados desta pesquisa desvelaram a necessidade de uma formação continuada específica para se pensar as questões da Educação *online* no tocante à colaboração, processos de mediação e temporalidade. A pesquisa evidenciou também que o tutor, neste curso, desenvolveu ações docentes e trouxe indicadores para o trabalho em rede deste profissional com seus pares. Por fim, os sujeitos desta pesquisa apresentam o "ser plural" como característica do ser tutor no curso, que se faz a partir do outro em sua singularidade e multiplicidade.

**PALAVRAS CHAVES:** Tutor/tutoria *online*, Educação a Distância, Docência *Online*, Mediação, Universidade Aberta do Brasil.

## ABSTRACT

From the perspective of the tutor from the Distance Learning Pedagogy Course of the Open University of Brazil, the present dissertation is aimed at analyzing the meaning of being a tutor and the role of tutorship for these individuals. We tried to understand a) the action of these individuals and their view on tutorship, b) the role of continued formation for tutors in carrying out their work, c) the tutor's work in relation to the teacher and d) the importance of the "Espaço Virtual de Formação de Tutores" (A Virtual Tutor Formation Environment) for the construction of its very identity as well as of online teaching, mediation processes and learning networks. The qualitative research was based on the multiplicity theory which, due to its flow, plurality and flexibility, allowed for multiplying the views on the analyses and interpretations carried out. The focus group was chosen in order not only to collect the data, but also to promote potential meetings among the subjects of the study, making way for the collective knowledge construction and the emergence of existing participants. The data produced three themes or categories, namely a) collaboration, b) mediation and c) time, all of these related to the teaching role of the tutor. In the face of these multiple actions and views, the findings of this research have shown the need for a specific continued formation process so as to consider issues of online teaching in regard to collaboration, mediation processes and temporality. The study also showed that the tutor does develop a teaching role and brought evidence of network articulation with colleagues. Finally, the subjects of this study present the "plural being" as a feature of being a tutor, which is achieved from the other self in its multiplicity and singularity.

**KEY WORDS:** Tutor/Online Tutorship, Distance Learning, Online Teaching, Mediation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAEAD** - Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
- ANDIFES** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AVA**- Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAD**- Centro de Educação a Distância
- DED**- Diretoria de Educação a Distância
- EaD**- Educação a Distância
- FACED**- Faculdade de Educação
- FAQ**- *Frequently Asked Questions*, Perguntas freqüentes
- EBAPE/FGV** - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas
- GRUPAR** – Grupo de Pesquisa de Aprendizagem em Rede
- GT** – Grupos de Trabalho
- INEP** -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MOODLE** - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
- NEAD**- Núcleo de Educação a Distância
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PPGE** - Programa de Pós Graduação em Educação
- PPP**- Projeto Político Pedagógico
- SCIELO** - *Scientific Electronic Library Online*
- SEED** - Secretária de Educação a Distancia
- TIC**- Tecnologias da Informação e Comunicação
- UAB**- Universidade Aberta do Brasil
- UFJF**- Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFSCAR** - Universidade Federal de São Carlos
- UNAD**- Universidad Nacional Abierta y a Distancia
- UNB**- Universidade de Brasília
- UNESA**- Universidade Estácio de Sá

## SUMÁRIO

<b>SER TUTORA E PESQUISADORA: deslocamentos.....</b>	<b>12</b>
<b>1- A EDUCAÇÃO A DISTANCIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Breve história da EaD.....	19
1.2 Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	29
1.3 Educação Online, EaD e Cibercultura.....	31
<b>2- ALGUNS ACHADOS SOBRE O TUTOR .....</b>	<b>36</b>
2.1 Situando a busca.....	37
2.1.1. O tutor: percorrendo alguns trabalhos já publicados .....	40
2.2 – Tutor a distancia: o que mais dizem sobre ele?.....	44
<b>3. O CAMINHO PARA QUE AS VOZES SE FAÇAM OUVIR.....</b>	<b>49</b>
3.1 Dialogo com a perspectiva da multiplicidade.....	49
3.2 Grupo Focal.....	52
3.3. O <i>locus</i> da pesquisa.....	56
3.3.1 I Encontro Regional de Tutores a Distância .....	60
3.4 Tutoras, mulheres, intercessoras: sujeitos da pesquisa.....	61
3.5 Trilhando o caminho da pesquisa.....	64
<b>4- AS VOZES DOS INTERCESSORES: COM A PALAVRA O TUTOR A DISTÂNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFJF.....</b>	<b>67</b>
4.1. Olhares e Vozes: ecos de colaboração.....	67
4.1.1. O olhar das tutoras sobre as ações colaborativas no curso de Pedagogia UAB/UFJF.....	68
4.1.2 Formação para a ação colaborativa.....	70

4.1.3 Colaboração tutor-tutor: espaços privilegiados.....	74
4.1.4 Colaboração professor- tutor.....	77
4.1.5 O que precisa ser revisto?.....	80
<b>4.2. O Tutor a distância como agente da mediação.....</b>	<b>83</b>
4.2.1 Concepções sobre mediação.....	84
4.2.2 O que é considerado essencial para uma mediação de qualidade?	90
4.2.3 Olhares múltiplos sobre o SER TUTOR no curso de Pedagogia UAB/UFJF.....	95
4.2.4 Olhares dos tutores sobre as características da docência <i>online</i> .....	98
<b>4.3. A vivência do tempo: diferentes perspectivas.....</b>	<b>104</b>
4.3.1 Tempo do aluno.....	107
4.3.2 Tempo do docente.....	111
<b>SÊ PLURAL COMO O UNIVERSO- Considerações Finais.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS E APÊNDICES .....</b>	<b>129</b>

## **SER TUTORA E PESQUISADORA: deslocamentos**

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Jorge Larrosa

Interesso-me pelo estar no mundo das pessoas. Paro para pensar, paro para olhar, paro para escutar, paro para sentir e me demorar nos detalhes sobre nosso estar no mundo. Hoje meu olhar se volta para um lugar específico: o lugar do tutor. Quero, como me convidou Larrosa, cultivar, nesta pesquisa, a arte do encontro.

Por que me interesso por esse lugar? Sou uma apaixonada pela educação e pelas possibilidades de transformação pessoal e social que temos por meio dela. Sempre gostei da escola, da forma como se organizava, das rotinas que eram estabelecidas, dos amigos que fazia, das coisas novas que aprendia e dos meus professores, os que me faziam deslumbrar com os conhecimentos que traziam.

Questionadora em sala de aula, não me contentava com respostas prontas e decoradas, queria saber o porquê de tudo. Meu fascínio pela escola me fez ter interesse em entender um pouco mais sobre a dinamicidade dessa instituição e sobre o ser professora. Antes do vestibular, pesquisei sobre várias profissões. Escolhi o curso de Pedagogia.

Ser professora parecia se encaixar em meus anseios de vida. No decorrer do curso, percebi que educar ultrapassava os muros da escola. Em hospitais, na

rua, na igreja, em qualquer lugar, a educação estava presente. No segundo período do curso de Pedagogia, comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil. O lúdico e a educação começaram a fazer parte da minha rotina como professora e do meu entendimento do que seria educar na infância. 'Contação' de histórias, músicas e brincadeiras se entrelaçavam com a didática, sentido amplo, estudada na faculdade.

Após a graduação, participei de uma seleção para bolsista da primeira versão do Curso de Formação Superior de Professores na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Projeto Veredas. Selecionada, atuei na secretaria do Projeto como auxiliar de coordenação. Era um trabalho por vezes burocrático, mas que tinha significado para mim. Participar de um projeto de formação de professores contribuía para minha formação de uma maneira diferenciada. Nesse contexto, pude ter contato com todos os tutores que atuavam no curso. Pessoas originárias de diversas áreas, com suas singularidades, interagiam colaborativamente em diferentes espaços.

Posteriormente, fui convidada a assumir, como tutora, uma turma no interior de Minas Gerais. Já não era apenas uma observadora. Tornei-me responsável por um grupo de 39 professores - a maior turma de todo o projeto. Foi interessante poder contribuir de uma forma tão direta para a formação daqueles professores. Tínhamos encontros presenciais com o grupo, uma vez por mês, e eu também fazia visitas periódicas a cada sala de aula. Neste cenário, esperava-se que na função de tutor conseguíssemos:

- 1) ajudar os Professores Cursistas a dominarem as conteúdos das unidades;
- 2) ajudar os Professores Cursistas a desenvolver habilidades de estudo;
- 3) favorecer a troca de experiências e conhecimentos em atividades em grupo;
- 4) encorajar o processo de aprendizagem dos Professores Cursistas;
- 5) ajudar os Professores Cursistas a alcançarem autonomia e estudo independente. (Minas Gerais, 2002)

Em síntese, no Projeto Veredas, o tutor poderia ser entendido como um facilitador da aprendizagem do Professor Cursista.

Com o término do Projeto Veredas, atuei no Curso de Formação de Gestores da Educação Pública – PROGESTÃO/RJ. Como tutora, devia focar mais intensamente a gestão escolar e a atuação dos alunos nesse contexto, ampliando,

assim, meu campo de estudo. O Guia do tutor do projeto em questão deixou claro que a primeira coisa que o tutor precisaria entender, com bastante clareza, é que seu papel não equivaleria ao de um professor no ensino presencial. Segundo o documento guia, a pessoa selecionada para o exercício da tutoria precisaria necessariamente ter perfil de docente, sem necessariamente “ministrar aulas” (MACHADO, 2001). Suas funções básicas coincidiam, de certa forma, com as funções exercidas pelo tutor do Veredas: facilitar a aprendizagem, motivar, orientar e avaliar cada gestor inscrito e designado para receber o apoio tutorial.

No ano de 2007 (segundo semestre), fui selecionada como tutora a distancia do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e um novo desafio que se apresentava: a educação *online*. A partir desse momento, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), plataforma Moodle, seria o principal meio de interação com os alunos, professores, outros tutores e coordenadores.

Tardif (2000) e Jorge Larrosa (2002) foram alguns dos autores selecionados para o trabalho na disciplina: “Memórias e Saberes Escolares”. O estudo de seus textos me levaram a refletir sobre os saberes dos docentes, suas experiências e o saber dessas experiências. Pude perceber que, segundo Tardif (2000), estudar os saberes dos professores é compreender sua evolução, suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

A partir dessas reflexões, estabeleci relações com minha história e com a constituição do tutor. Tendo em vista o Curso de Pedagogia da UFJF-FACED-UAB que se dedica, cotidianamente, ao trabalho dos tutores, sua formação, e em suas interações com os alunos, diversos questionamentos começaram a vir à tona. Que saberes eles (tutores a distância) mobilizam para sua atuação? Como esse educador se constitui? Qual a identidade desse profissional e como ela é formada? Já não se falava mais de um facilitador da aprendizagem como nos projetos anteriores. Qual seria sua nova função?

No início de 2008, a coordenação do curso percebeu a necessidade de criação de uma equipe responsável pela formação continuada dos tutores, e foi a partir daí que comecei a trabalhar na equipe de coordenação de tutoria.

Toda a dinâmica desse trabalho e contato contínuo com os tutores do curso motivou o desejo de fazer um projeto para a entrada no mestrado. Posso dizer que meu projeto inicial de ingresso no Programa de Pós graduação (PPGE), aprovado em 2009 - *Saberes Docentes: o tutor a distância no curso de pedagogia UFJF*- nasceu dessa minha experiência como tutora da equipe de coordenação. Discutia, naquele contexto, que saberes docentes eram construídos por tutores num ambiente virtual pautado pela aprendizagem colaborativa.

Logo no primeiro ano do curso de mestrado, ao entrar em contato com as disciplinas, fui levada a um confronto com meu sujeito e com minha questão. Descobri-me encantada e militante da Educação a Distância (EaD). Era apaixonada pelo que fazia e, de certa forma, estava com um olhar turvo para uma análise mais crítica de um contexto que extrapolava os limites da UFJF.

Durante o ano de 2009, diversos artigos foram disponibilizados pela coordenadora dos tutores a distância e pelos membros da equipe de coordenação da UAB/ Pedagogia envolvendo discussões sobre a Educação a Distância, docência *online*, dentre outros. Este fato contribuiu para que o grupo de tutores no curso se interessasse pelo estudo mais sistemático desses temas. No início de 2010, após algumas emergências surgidas em 2009, houve uma demanda, por parte dos tutores, de um aprofundamento acerca das reflexões sobre o SER TUTOR no curso. Dessa forma, decidimos, na equipe de coordenação de tutoria<sup>1</sup>, propor aos tutores a distância um debate *online* sobre: Quem é o tutor? Qual é a função deste profissional? Como percebemos o tutor e a tutoria no curso?

Na reunião presencial do mês de março, vários tutores deram depoimentos sobre a temática proposta e sua opinião sobre o ser tutor. Para desencadear o debate/estudo no Espaço de Formação de Tutores no Moodle foi indicada, pela coordenadora de tutoria, a leitura do texto: "Avaliação do tutor" do livro – "Educação a distância: o estado da arte"<sup>2</sup> para posterior debate num fórum neste mesmo espaço.

Esse debate exerceu grande influência na (re) definição do meu foco da pesquisa. O fórum gerou, por parte dos tutores participantes, um volume significativo

---

<sup>1</sup> A coordenação dos tutores a distância, desde 2009, foi assumida pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Rocha Bruno e é desenvolvida com a parceria das tutoras Érica A. Barbosa Medeiros Tavares e Juliana Barros.

<sup>2</sup> LITTO, Fredric M., FORMIGA, Marcos (Orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. Pearson Prentice Hall, 2009. Quarta parte - Cap.23

de enunciados relativos às questões propostas. Foram computadas 166 postagens em menos de um mês de discussão, número relevante, considerando as atividades que envolvem a docência no curso por parte dos tutores a distância.

Fui absorvida pela nova dinâmica que se instituiu no sentido da reflexão de tutores sobre suas vivências e experiências, como tal. Interessou-me saber os sentidos que estão implicados na ação de tutoria destes sujeitos. Tutores que, em sua maioria, exercem ou exerceram a função de docente em outros contextos passavam a ter, na EaD, sua função de professor ressignificada pelo espaço, pelo tempo, pela docência coletiva e compartilhada. Sabemos o quê as políticas públicas falam sobre ele, qual o seu papel. Mas o quê o tutor tem a falar sobre o ser tutor?

Penso na possibilidade de trazer, para o centro dos debates e das análises, as vozes de diferentes tutores, expressando olhares múltiplos acerca do ser tutor e das formas de ensinar.

Portanto, este não é um estudo sobre o papel do tutor ou sobre o tutor de EaD em qualquer contexto, mas sobre **como é e o que é ser tutor no Curso de Pedagogia da UFJF, pelas lentes do próprio tutor.**

A origem e o desenvolvimento desta pesquisa, como já anunciado, estão intimamente ligados à minha história de vida, que tem sido dedicada à educação a distância. Sendo assim, o que o tutor tem a dizer me interessa uma vez que, como protagonista de suas ações e corresponsável pelas mediações com os alunos, e o modo como ele se vê interfere em sua atuação, interação e mediação.

Dessa forma, a presente investigação se volta para a questão:

A partir do cenário do curso de Pedagogia a Distância da UAB/UFJF e **do olhar do tutor a distância** deste curso, busco **compreender o que é ser tutor e o que significa tutoria para tais sujeitos.**

Assim, o objetivo geral desta investigação é entender os sentidos construídos pelos sujeitos da pesquisa sobre o “ser tutor”, bem como sobre o seu trabalho na tutoria do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora da Universidade Aberta do Brasil. Desdobram-se os objetivos específicos:

- Conhecer como é o trabalho do tutor com o professor da disciplina no referido curso;

- Analisar a contribuição da formação continuada oferecida aos tutores a distância para o desenvolvimento do seu trabalho;
- Identificar a relevância que o Espaço de Formação de Tutores para a constituição de sua identidade e de redes de aprendizagem.

Por isso, neste “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar” não sou como afirma Freire (1999, p.15), em tempo algum, uma observadora “acinzentadamente” imparcial. Venho encharcada de minha história de vida, que se entrecruza com a história de outros. Nessa direção, busco compreender o ser tutor a distância no curso de Pedagogia da UAB/UFJF.

Cabe ainda destacar que atualmente faço parte do Grupo de Pesquisa de Aprendizagem em Rede (GRUPAR)<sup>3</sup> que tem auxiliado em minhas reflexões sobre as questões da pesquisa.

Dividi este texto dissertativo em quatro partes. Optei por não apresentar, nesta parte introdutória, o percurso metodológico, deixando para o capítulo 3 tais discussões, evitando as possíveis recorrências.

Na primeira parte, intitulada “A Educação a Distância no contexto da cibercultura”, trago uma breve discussão a respeito da educação a distancia, Sistema Universidade Aberta do Brasil e educação *online*, como também apresento meu entendimento a respeito de alguns conceitos chaves do trabalho. Na segunda parte, “Alguns achados sobre o tutor”, escrevo um breve relato a respeito de alguns trabalhos já publicados acerca do tema como também um sucinto debate referente à tutoria no Brasil.

Na terceira parte “O caminho para que as vozes se façam ouvir” discorro sobre a opção pela pesquisa qualitativa, a afinidade com a teoria da multiplicidade, bem como o caminho percorrido para a análise dos dados, os instrumentos escolhidos e os sujeitos de pesquisa.

Por fim, no último capítulo, “As vozes dos intercessores: com a palavra o tutor a distância do curso de Pedagogia UAB/UFJF” procurei entender os sentidos de

---

<sup>3</sup> Coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Rocha Bruno, que vem desenvolvendo a pesquisa “Didática *online*: contribuições para o processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais”, que tem como objetivo geral investigar as transformações advindas da área da didática, suas implicações para o processo de aprendizagem do educador e de adultos, as apropriações e ressignificações da didática *online* pelos educadores (formadores) em sua prática pedagógica nos cursos *online*.

SER TUTOR para os sujeitos da pesquisa a partir da análise e interpretação dos dados produzidos nos grupos focais. Pude ver as ações de tutoria marcadas por enfoques plurais, olhares convergentes e divergentes sobre o SER TUTOR neste curso.

## 1- A EDUCAÇÃO A DISTANCIA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Nesse capítulo procuro situar a temática desta pesquisa, trazendo uma síntese da história da EaD, sua efetivação legal e regulamentação no Brasil. Apresento também alguns documentos que subsidiam a implementação e qualidade dos curso de EaD. Tendo em vista o locus desta pesquisa, disserto sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil e do contexto da cibercultura em que vivemos hoje.

### 1.1 Breve história da EaD

De acordo com Moore e Kearsley (2007), a evolução da EaD está atualmente em sua quinta geração. O desenvolvimento da EaD ocorre pela interface desta modalidade de ensino em acordo com as tecnologias disponíveis em cada época, como ilustrado pelo quadro abaixo:

GERAÇÃO	ANO	CARACTERÍSTICA
Primeira	1878	Correspondência
Segunda	1921	Transmissão rádio e TV
Terceira	1960	Universidades Abertas
Quarta	1980	Teleconferências
Quinta	1993	Internet e Web

Fonte: Moore; Kersley (2007, p. 25)

A primeira geração é marcada pela possibilidade de se estabelecer comunicação entre as pessoas por meio das linhas férreas e dos serviços de correio. Denominava-se nas primeiras escolas como “estudo em casa”, com fins lucrativos, e como estudo independente, pelas universidades. Iniciado em 1880, quem desejasse estudar em casa ou no trabalho poderia, pela primeira vez, ter instruções de um professor a distancia. O objetivo principal, para os primeiros educadores por correspondência, era usar a tecnologia disponível para chegar àqueles que, de outro modo, não poderiam se beneficiar da educação. Essa forma de ensino possibilitou o fundamento para a educação individualizada a distancia.

A segunda geração, de transmissão via rádio e televisão, teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando associada a algum

curso por correspondência; mas agregou as dimensões orais e visuais à transmissão de informações aos alunos a distancia.

A terceira geração – as universidades abertas - adveio das experiências norte-americanas que integravam o áudio, vídeo e correspondência com orientação face a face, usando uma metodologia prática e equipes de curso para criação e veiculação de instrução de forma sistematizada. Em 1967, o governo britânico estabeleceu um comitê para planejar essa nova instituição educacional que tinha como ideia inicial usar o rádio e a TV, a fim de permitir o acesso à educação superior para a população adulta. Até então, a figura do tutor não aparecia, a ênfase era dada aos materiais impressos e aos programas de rádio e televisão, sem a mediação direta de um educador.

Já a quarta geração atraiu um número maior de educadores e formuladores de políticas, pois, ao contrário dos modelos por correspondência ou de universidade aberta, que eram direcionados a pessoas que “aprendem sozinhas”, essa se assemelhava à visão tradicional de educação que ocorre nas salas de aula presenciais. Essa geração utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação, em tempo real, de alunos com alunos e instrutores a distancia.

Moore e Kersley (2007) afirmam que o maior avanço tecnológico na educação a distancia na última década foi o rápido surgimento da *internet*. Hoje, boa parte dos programas de EAD, incluindo os estudos por correspondência e o independente, possuem alguma presença *online*. É nessa tecnologia que Moore situa a quinta geração, com métodos de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

Contudo, apesar de a ênfase dada pelos autores estar na relação entre o modelo de ensino e os recursos tecnológicos disponíveis, destaco que é importante não perder de vista que o uso de tecnologia “de ponta” não garante, por si só, a qualidade da proposta educacional. Lúcia Santaella (2003) pontua que os veículos são meros canais e que as tecnologias estariam esvaziadas de sentido sem as mensagens que nelas se configuram:

os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, não passam de meros canais para a transmissão de informação. Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao

advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (SANTAELLA, 2003, p.24)

Edith Litwin (2001, p. 21) já compartilhava desse pensamento quando afirmava que “não é a universidade virtual que define a educação, mas a modalidade a distancia que encontra uma boa proposta de ensino em que a tecnologia contribui para facilitar o encontro entre os colegas ou a relação com o tutor.” Nesse sentido, o docente é insubstituível. O nosso desafio continua sendo a qualidade da proposta pedagógica, do desenho didático do curso e do trabalho dos seus atores em suas ações docentes.

No Brasil, a introdução da EAD segue o mesmo curso dos demais países, só que iniciado anos mais tarde. A trajetória brasileira data de 1939 quando o Instituto Monitor<sup>4</sup> ofereceu seu primeiro curso pela via da educação por correspondência, até hoje em vigor. Exemplo conhecido por todos nós é o Instituto Universal Brasileiro que, desde 1941, oferece cursos nesta modalidade.

Nara Pimentel (2006), coordenadora pedagógica do Sistema Universidade Aberta do Brasil até 2009, traz em sua tese de doutorado um pouco da história da Educação a Distancia no Brasil. Segundo ela, essa modalidade no ensino superior começou nos anos de 1970, por iniciativa do Conselho Federal de Educação. O primeiro movimento nessa direção ocorreu em 1971 com a visita de especialista brasileiro à Inglaterra para estudar o projeto de criação da *Open University*.

Segundo Márcio Lemgruber (2008), enquanto na Europa e nos EUA eram criadas as primeiras Universidades Abertas, aqui no Brasil, com base em artigo referente ao ensino supletivo na Lei no. 5.692/71 (antiga LDB), os programas de EaD eram classificados como “experimentais” e seu funcionamento era permitido a título precário.

Em 1986 foi apresentada ao Conselho Federal de Educação a ideia de se criar uma comissão para estudar o tema. Em 1987, criou-se uma comissão

---

<sup>4</sup> Dados retirados do site do instituto: <http://www.institutomonitor.com.br/>

composta por sete especialistas indicados pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Federal de Educação para que pesquisassem as possibilidades do ensino por correspondência e técnicas correlatas com vistas ao seu aproveitamento em Universidade Aberta no Brasil. Essas são as primeiras referências, citadas por Pimentel (2006), sobre a possibilidade de se implantar a modalidade educação a distância no ensino superior no Brasil. Desde então, “a temática vem sendo objeto de vários debates proporcionados pelo Governo e instituições interessadas no tema, de forma que a oferta e a demanda por esta modalidade já é uma realidade nacional” (PIMENTEL, 2006, p.22).

Giusta (2003) afirma que o reconhecimento do estado brasileiro do papel da EAD tornou-se mais contundente com a criação pelo MEC, em 1994, da Secretaria de Educação a Distância. Mas foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que deu a condição de efetivação da EaD no Brasil. Em seu artigo 80 que versa:

**Art. 80º.** O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

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

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

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

**I** - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

**II** - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

**III** - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Podemos pensar esse artigo como a “certidão de nascimento da EaD”, como diriam Bruno e Lemgruber (2009), pois foi o primeiro passo de inserção concreta da Educação a Distância no sistema educacional brasileiro.

Um dos focos do incentivo da utilização da Educação a Distância para a formação de professores nos últimos tempos tem sido o investimento no Ensino

Superior, especialmente voltado para aqueles que atuam na educação básica, atendendo ao artigo 87 da LDB, que versa sobre a formação docente em nível superior e/ou por treinamento em serviço.

Nessa linha, e com base nas conquistas da sociedade brasileira, é elaborado o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 09/01/2001) pelo qual o Estado brasileiro se compromete com a ampliação do atendimento educacional nos vários níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. O Plano estabelece como meta um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.

O PNE insere a Educação a Distância como uma modalidade de ensino. Destaca que, ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a EaD tem função estratégica de contribuir para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influenciar nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais. Dentre seus objetivos e metas do PNE, destaco os que de forma direta tratam sobre a EAD:

11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.
13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.
14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.

Já em 2005, houve um marco na regulação brasileira no que diz respeito à Educação a Distância. Foi disposto o decreto nº 5.622 de 19 de Dezembro, que regulamenta o artigo 80 da LDB e revoga os Decretos 2.494/98 e 2.561/98.

Em seu primeiro artigo, apresenta a concepção de educação a distância:

Art. 1º 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.

Tal definição constituiu um avanço em relação ao decreto anterior, pois deixou clara a necessidade de professores desenvolver a mediação pedagógica e mais, indica proposta educacional em que a interação e mediação pedagógica sejam contempladas. O decreto destaca também alguns requisitos a serem cumpridos pelas instituições que demandam credenciamento (Art. 12):

- projetos pedagógicos para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
- apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
- descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:
  - a) instalações físicas e infraestrutura de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
  - c) polos de educação a distância, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;
  - d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

A Portaria no. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, conhecida como Portaria dos 20%, normatiza a oferta de disciplinas nos cursos superiores no regime semipresencial. O texto traz algumas alterações significativas ao olhar de quem trabalha e discute questões no campo da EaD.

Sendo assim, Lemgruber (2008) afirma que, a partir da utilização das TICs, essa Portaria aproxima as duas formas de educação – presencial e a distância - que alguns tratam como realidades incomunicáveis. O risco que apresenta é ter sua intenção desvirtuada por instituições não idôneas como estratégia de redução de custos, no sentido do aumento da lucratividade. A leitura de seu Art. 2º. permite esclarecer esse ponto:

Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a

realização de objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

§ Único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na **existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso**, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.  
(grifo nosso)

A regulação da educação a distância, mesmo com aspectos merecedores de aperfeiçoamento e revisões, já nos apresenta elementos para começarmos a pensar a formulação de uma concepção de tutoria para os cursos de formação docente. Ao assinalar que a atividade do tutor deve ser exercida “por docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto do curso”, o artigo parece refletir uma preocupação com a qualidade da atividade desse educador que, pela lei, deve ser considerado um docente.

Ainda sobre a qualidade, o mesmo decreto no artigo 7, parágrafo único, faz menção ao Referencial de Qualidade para Educação Superior a Distância.

Em 1998, o Decreto 2.494 afirmava que a falta de atendimento aos padrões de qualidade seria motivo de sanções às instituições de ensino. Tais “padrões de qualidade” seriam definidos em ato próprio de Ministro. A função de estabelecer critérios de qualidade para a EaD foi cumprida, em 2003, pelo documento Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, de Carmen Moreira de Castro Neves, diretora de Política de Educação a Distância do MEC. Ele serviu de base para nova formulação, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, apresentados pela SEED/MEC, em agosto de 2007. Esse documento, embora não tenha força de lei, constitui-se como “um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada” (SANCHEZ, ABRAEAD, 2008, p. 156).

Dentre os tópicos elencados nos Referenciais de Qualidade, destaco a importância do aprofundamento da discussão no sentido de se avançar no estabelecimento de critérios referentes à função docente nos cursos de educação a distância. Diversas dúvidas emergem, desde a própria existência de professores até, principalmente, a identidade do tutor como docente.

Inicialmente, é preciso deixar claro que EaD e a Educação online não prescindem de professor, como se sua mediação pedagógica pudesse ser exercida por técnicos especialistas em informática. Ao contrário, a função docente se alarga. Segundo Belloni (2006, p. 84),

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

O problema é que, como aponta esta autora, o maior investimento tem-se dado nas funções do primeiro e do segundo grupos. Somente a partir da última década é que as instituições que adotam uma perspectiva de aprendizagem aberta (PETERS, 2003) têm apresentado um maior investimento em atividades de tutoria.

Outro problema é apresentado por Bruno e Lemgruber (2009) que discorrem sobre a fragmentação do trabalho docente a partir da idéia de professor coletivo:

... implica que o professor assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e assumam-se como: formador, conceptor ou realizador de cursos e de materiais didáticos, pesquisador, mediador, orientador e, nesta concepção, assumir se como recurso do aprendente. Por isso, a adjetivação de **professor coletivo**, pois a figura do professor corresponde não a um indivíduo, mas a uma equipe de professores. (BRUNO e LEMGRUBER, 2009, p.2)

Os referenciais de qualidade (Neves, 2003) apresentam como preocupação central:

um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

A expansão quantitativa não pode vir desacompanhada da qualitativa. Os referenciais salientam que, para além da possibilidade de diferentes modos de organização dos cursos a distância, “um ponto deve ser comum a todos aqueles que

desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA.” (NEVES,2003,p.7).Tal ideia se coaduna com os pressupostos da Educação *online* como será visto adiante. Para tanto, destacam-se que as referências de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distancia devem compreender categorias que abrangem os aspectos pedagógicos, humanos e infraestruturais. Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos se faz essencial para expressar e materializar/registrar integralmente as dimensões apresentadas. Dentre os tópicos principais, sugeridos para os PPPs, trarei para discussão o item “equipe multidisciplinar”, que faz menção ao que compete ao tutor num curso de EaD de qualidade.

Este item leva em consideração a diversidade de modelos de cursos em EaD e que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários para seu funcionamento. Traz também como elementos essenciais para qualidade dos cursos três categorias de profissionais que devem estar em constante processo de qualificação: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

Indicando a proposta assumida pelo MEC para os cursos oferecidos na modalidade a distância pela Universidade Aberta do Brasil, os tutores, a distancia e os presenciais, são mencionados como essenciais ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade. Ao detalhar as principais competências dos tutores a distância, o documento ressalta que:

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (grifos nossos)

O documento separa a elaboração do material didático e o preparo do conteúdo curricular, responsabilidade do docente, atribuindo ao tutor a seleção de materiais de apoio e sustentação teórica. Cabe-nos questionar: tais ações

pedagógicas não seriam parte da docência? Acreditamos que sim. Há ainda a desvinculação da mediação direta com os estudantes, que também é parte fundamental da docência entre aquele que ensina e aquele que “tira dúvidas”. Ainda que faça menção ao trabalho conjunto entre o professor e o tutor, é notório, no referido documento, o movimento de cisão, fragmentação, mais confundindo do que esclarecendo essa parceria.

O domínio do conteúdo é imprescindível para o exercício da função “docente” de tutor do curso, mesmo que seja para “tirar dúvidas”. E se essa condição deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Como mediar sem dominar o conteúdo? Como dar um retorno de qualidade às atividades dos alunos sem que haja um conhecimento aprofundado do que se tem estudado? Para mediar a construção do conhecimento com o aluno, é fundamental que o tutor tenha familiaridade com a área lecionada, além do domínio tecnológico.

O documento aponta também para a área de capacitação dos tutores, que deve prever a formação específica do conteúdo, o conhecimento das mídias de comunicação e dos fundamentos da EaD, além do modelo de tutoria assumido pelo curso.

Optei por fazer uma síntese da história da EaD porque a Universidade Aberta do Brasil, na legislação e nos projetos que a fundamenta, traz como categoria a EaD. Mas é necessário estreitar melhor o nosso olhar para a Educação *Online*, pois é, a partir dessa perspectiva, que se pretende analisar os tutores e a tutoria do curso de Pedagogia da UAB/ UFJF (*lócus* desta pesquisa).

## 1.2. Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A Secretária de Educação a Distância (SEED) tem incentivado a implementação de cursos superiores na modalidade a distância. O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) afirma que no processo de universalização e democratização do ensino os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia, corroborando com um dos objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população.

O Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira nos informa com detalhes a situação atual e as grandes tendências da EaD. A tabela a seguir traz a evolução de Cursos de Graduação a Distância no Brasil no período de 2002 a 2008:

Ano	IES	%Δ	Cursos	%Δ	Vagas	%Δ	Inscritos	%Δ
2002	25	–	46	–	24.389	–	29.702	–
2003	37	48,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	45	21,6	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	61	35,6	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	26,2	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

O total de inscritos apresentou um aumento de 42,2% em 2008, em relação ao ano de 2007. Houve um crescimento significativo no número de matrículas nos últimos anos e, em 2008, chegou a 727.961 matrículas, quase dobrando o número de matrículas em relação ao ano anterior. Esse número de matrículas, segundo o relatório, “em cursos a distância representa 14,3% do total das matrículas dos cursos de graduação, incluindo os presenciais”.

Pimentel (2006) discute que as políticas para as modalidades a distância têm representado tentativas de suprir, superar e/ou escamotear a contradição social que recai sobre esta modalidade. A autora destaca que, a despeito dos avanços na oferta da modalidade, a história da educação a distância no Brasil foi construída com bases conceituais frágeis, em que a falta do debate se sustenta na falta de cultura de uso dessa modalidade educativa no ensino superior. Para tanto, urge

compreendermos esses processos e seus desdobramentos, focando os pressupostos teóricos e metodológicos que devem ser levados em conta em sua oferta. Segundo esta pesquisadora:

É preciso ter clareza que agora é um momento pontual e único para a EAD, ou seja, investimentos financeiros por parte do governo federal para todos os níveis de ensino, principalmente para a formação docente, estão sendo disponibilizados para as IFES. Porém, a tendência é que estas demandas sejam, com o passar do tempo, supridas e então o que resguardará as instituições serão as bases metodológicas implantadas pelas políticas internas. Daí a necessidade de se ter planejamento e gestão adequada para a modalidade sob risco de descontinuidade de processos. (PIMENTEL, 2006, p. 52)

O estudo da modalidade a distância constitui uma tendência das políticas públicas contemporâneas, transformando-o em um objeto de investigação pertinente tanto para os sistemas políticos econômicos quanto para os sistemas sociais e educativos. (Pimentel, 2006)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como um dos principais pontos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. O documento apresenta a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica.

Criado em 2005 pelo Ministério da Educação no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior, o sistema UAB, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, é uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do já mencionado PDE.

A UAB consiste em um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior. Seu público alvo são as camadas da população que apresentam carência no acesso à formação universitária e, desse modo, necessitam estudar por meio do uso da metodologia da educação a distância<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Para mais informações, ver fonte:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=378](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=378)

### 1.3. Educação *Online*, EaD e Cibercultura

A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Como prática histórica, tem o desafio de responder às demandas que lhes são colocadas. É nesse contexto que se inserem a Educação a Distância e, mais recentemente, a Educação *Online*, e todos os modos e meios de compreendê-las enquanto ações político-educativas. Neste cenário, o tutor surge como profissional que atua na educação contemporânea.

Esse cenário mostra as contradições da era da informação, que provocaram diversas mudanças nos diferentes âmbitos de nossa vida. Com a crescente expansão das tecnologias da informação e comunicação (TICs), acentua-se a velocidade dos fluxos de transações globais e as relações sociais em nível mundial. Estas formas de comunicação criam tempos e espaços não lineares, descentralizados e provocam mudanças estruturais na forma de se compartilhar e produzir a informação, passando, por exemplo, de um sistema "Um-Todos" para "Todos-Todos" (LEVY, 1999). Castells (2005) afirma que neste contexto a internet tem um ritmo de penetração mais veloz do que qualquer outro meio de comunicação na história.

A sociedade da informação e do conhecimento é discutida por autores como Selma Garrido na apresentação do livro de José Contreras (2002) "*A autonomia de professores*". Ela afirma que, identificada como uma instituição que transmite informações, a escola que encontramos atualmente, na ótica neoliberal, tenderá a não mais existir, porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação nesse processo. E assim, cabe estabelecer a diferença entre informação e conhecimento:

Conhecer é mais do que obter as informações. Significa trabalhar as informações, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. (GARRIDO, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 17)

A autora destaca que cabe ao professor o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores. Faz-se necessário, portanto, que ele seja um profissional preparado científica, tecnológica, cultural e humanamente, o que supõe uma sólida formação.

Nesse ponto, o conceito de educação a distância e sua forma de organização ganham outras dimensões, transformando-se numa das possíveis alternativas para o crescimento do acesso ao ensino superior no Brasil e no mundo. Para tanto, elegemos Litwin (2001) para definir o nosso entendimento sobre o que é a educação a distancia:

Estudar o desenvolvimento da educação a distancia implica, fundamentalmente, identificar uma modalidade de ensino com características específicas, isto é, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam. O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais. (LITWIN, 2001, p.13)

Andrea Filadro (2004) também traz uma definição de EaD, extraída do Relatório final da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2002):

... a educação a distância deve ser compreendida como a atividade pedagógica que é caracterizada por um processo de ensino-aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem a frequência obrigatória de alunos e professores, nos termos do artigo 47, § 3º, da LDB. Nesse sentido, ficam incluídos nessa definição os cursos semipresenciais ou presenciais-virtuais, ou seja, aqueles cursos em que, pelo menos, oitenta por cento da carga horária correspondente às disciplinas curriculares não seja integralmente ofertada em atividades com a frequência obrigatória de professores e alunos. (BRASIL, 2002, p. 20)

Dessa forma, de acordo com a citação acima, estando em espaços e tempos diferentes e não compartilhados fisicamente, mas num mesmo sistema de referência em que há partilha, alunos e professores dependem de algum tipo de tecnologia para a construção do conhecimento, e é necessário lhes proporcionar meios e formas para interação (Moore e Kersley, 2007).

A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais que, segundo Santos (2010), vem provendo estas novas formas de interagir, como também novas possibilidades de aprendizagens mediadas pelo ciberespaço. De acordo com a autora, atendendo a especificidade das práticas educacionais, os processos de ensino e aprendizagem podem ser efetivados pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

A educação é composta por vários elementos que permitem diferentes modos de comunicação, potencializados a partir de algumas tecnologias digitais e suas interfaces. Tais elementos podem implicar mudanças diretas no conteúdo e na forma das construções educacionais coletivas. Dito de outra forma, essa comunicação nos cursos *online* é mediada por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que potencializam comunicações múltiplas e agregam interfaces que permitem a produção de conteúdos e o controle das informações circuladas no ambiente. Por meio dos recursos de digitalização, várias fontes de informação e conhecimento podem ser criadas e socializadas através de conteúdos apresentados de forma hipertextual, mixada, multimídia e com simulações. Além do acesso e possibilidades variadas de leituras, o aprendiz que interage com o conteúdo digital poderá também se comunicar com outras pessoas (SANTOS, 2005).

Essa transformação tecnológica amplia-se de forma efetiva por sua capacidade de criar uma interface<sup>6</sup> entre campos tecnológicos, usando uma linguagem digital comum na qual se dão todos os processos que dizem respeito à informação (recuperar, armazenar, processar). Os estudos de Santos (2002) apontam que:

Os novos suportes digitais permitem que as informações sejam manipuladas de forma extremamente rápida e flexível, envolvendo praticamente todas as áreas do conhecimento sistematizado bem como todo cotidiano nas suas multifacetadas relações. Estamos, efetivamente, vivendo uma mudança cultural. (SANTOS, 2002, p. 114)

---

<sup>6</sup> Segundo Pierre Lévy (1999): “Usamos aqui o termo “interfaces para todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário.”

Nesse contexto de transformação tecnológica, referindo-se ao ciberespaço, um dos locais onde é desenvolvida a educação *online*, Lévy (1999,p.92) o define como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” e afirma que nele encontramos em graus de complexidade crescentes os mundos virtuais multiusuários.

Tais reflexões sobre o ciberespaço, AVA e sua relação com a educação são primordiais para esta pesquisa, na medida em que os sujeitos selecionados, que atuam como tutores a distância, interagem no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) e têm suas relações imbricadas às questões da cibercultura, auxiliando assim a compreensão de ações e concepções de tutoria e do SER TUTOR no curso de Pedagogia a Distância UAB/UFJF.

Assim, para esclarecer o entendimento com relação ao *locus* desta investigação, faz-se importante compreender, assim como afirma Santos (2005), que a educação *online* não é apenas uma evolução das gerações da EaD, mencionadas no item 1.1. desta dissertação, mas um fenômeno da cibercultura, que possui:

...ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículos mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais. Cada vez mais sujeitos e grupos-sujeitos, empresas, organizações, enfim, espaços multirreferenciais de aprendizagem vê lançando mão desse conceito e promovendo a difusão cultural de suas idéias, potencializando a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre os indivíduos geograficamente dispersos, seja como elemento potencializador da educação presencial e/ou da educação a distancia. (SANTOS, 2010, p.37,38)

Nesse viés, Santos (2010) afirma que é preciso ter clareza que, apesar da expressão consolidada ser “educação a distância”, a educação *online*:

Exige metodologia própria porque o suporte digital *online* contempla interatividade e multidirecionalidade em tempo síncrono e assíncrono. A mediação e o desenho didático na tela do computador precisará contar com uma potencialidade comunicativa mobilizadora da interlocução, da docência e da aprendizagem. Trata-se de uma dinâmica favorável à autoria e colaboração nos diversos recursos do “ambiente virtual de aprendizagem”. (SANTOS, 2010, p. 13)

Miranda e Barbosa (2009) apontam que na educação a distância, mediada por ambientes virtuais de aprendizagem, redefinem-se as relações espaços

temporais e institui-se uma prática educativa pautada na assincronicidade temporal. Isso significa dizer que o curso ocorre em uma modalidade a distancia, mas não é distante, no sentido de que o contato entre os estudantes, tutores e estudantes, professores e estudantes é ativado pelas interações processadas pelos sujeitos.

Nesse aspecto, ao me referir ao Curso de Pedagogia da UFJF, opto por usar os termos EaD e Educação *online*. O primeiro por fazer parte do projeto atual do curso e do cotidiano dos tutores e professores que nele atuam. Já, o segundo termo ratifica nossa compreensão de que cada vez mais caminhamos para uma docência *online* produzida coletivamente e viabilizada pelas práticas específicas da cibercultura. Seu potencial de interação mediada por computador e internet, num contexto semiótico plural e em rede, comprometidos com a autoria dos sujeitos no exercício da docência *online*, são ressignificados e ampliados.

## 2- ALGUNS ACHADOS SOBRE O TUTOR

Comunicar é partilhar sentido

Pierre Lévy

Não podemos ignorar os processos de mudanças do mundo atual. A formação e o conhecimento ao longo da vida são cada vez mais vistos como condição para o desenvolvimento humano, e isso não é recente. O volume de produções e debates sobre a necessidade de se ter e dar acesso à educação de qualidade tem sido avassalador nos últimos tempos.

O objetivo desta parte do texto é, pela revisão da literatura, situar minha proposta de pesquisa no contexto das produções acadêmicas, a fim de perceber a abrangência do meu estudo e delinear de forma mais clara minha questão. Para tanto, busquei pesquisas que tratassem sobre o foco do meu trabalho: o tutor a distância. Tal revisão de literatura auxiliou-me a compreender melhor a temática desta pesquisa e entendo que, de forma semelhante, auxiliará o leitor no percurso do texto.

Tendo em vista o número crescente de produções acadêmicas sobre o tema Educação a distância e Educação *online* nos últimos anos, ative-me a pesquisar, especificamente, os trabalhos que tratavam de forma direta sobre o tutor e a tutoria no período de 2005 a 2009<sup>7</sup>.

Para tanto, realizei a busca em resumos de teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd<sup>8</sup>, especificamente no GT16 – Comunicação e Educação, e também em artigos disponíveis no SciELO<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> A escolha por este período deve-se ao fato de que os trabalhos produzidos a partir de 2010 ainda não tiveram seus resumos disponibilizados nos espaços investigados.

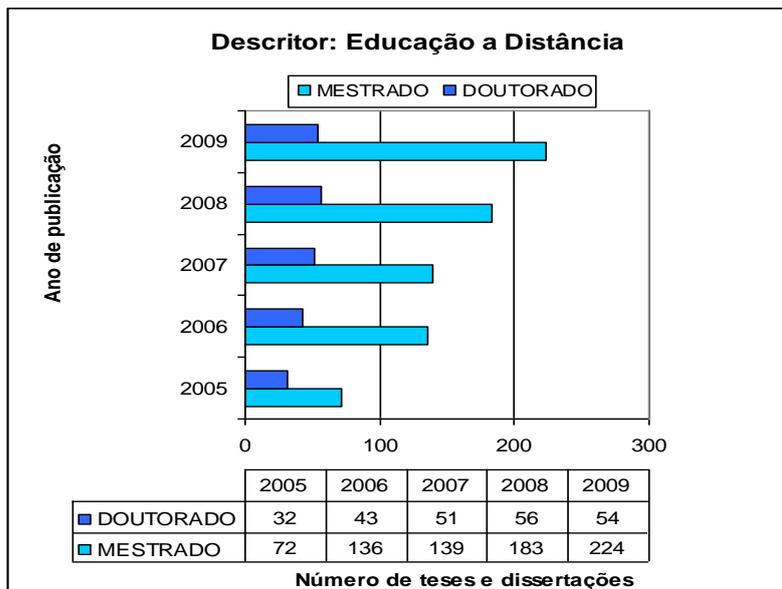
<sup>8</sup> ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - <http://www.anped.org.br>

<sup>9</sup> Cadernos de Pesquisa, Caderno Cedes, Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa e Revista Brasileira de Educação – de 2005 a 2010. SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, o armazenamento, a disseminação e a avaliação da produção científica em formato eletrônico. (<http://www.scielo.br>)

A busca no “Banco de teses” da CAPES efetivou-se, inicialmente, sob o descritor “educação a distância”; seguido de “educação *online*”, “tutor a distância”, “tutor”, “tutoria” e “docência *online*”.

## 2.1 Situando a busca

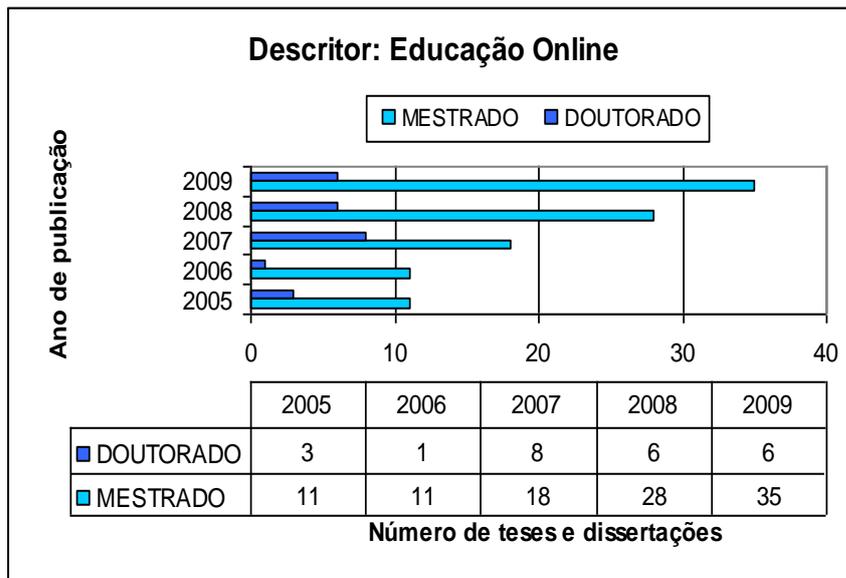
Inicialmente, a fim de verificar o volume de produções sobre “educação a distância” no período de 2005-2009, fiz uma pesquisa sobre o tema, no Portal Capes. O gráfico abaixo revela um significativo aumento nas produções tanto em cursos de mestrado como de doutorado:



Fonte: Banco de teses da Capes

Os temas encontrados tratam dos mais variados assuntos, nos diferentes tipos de áreas. Um aspecto interessante emergiu durante a busca pelo filtro “Universidade Aberta do Brasil”, em que apenas três produções foram encontradas. Já no portal SCIELO, foram encontrados dois artigos, Freitas (2007) e Zuin (2006), que abordam o assunto e serão usados ao longo da pesquisa.

Tendo em vista que o cenário da pesquisa também (isso será tratado adiante, na segunda parte deste texto) se insere no âmbito da Educação *online*, trouxe o gráfico abaixo para ilustrar as produções encontradas no Banco de teses da CAPES:



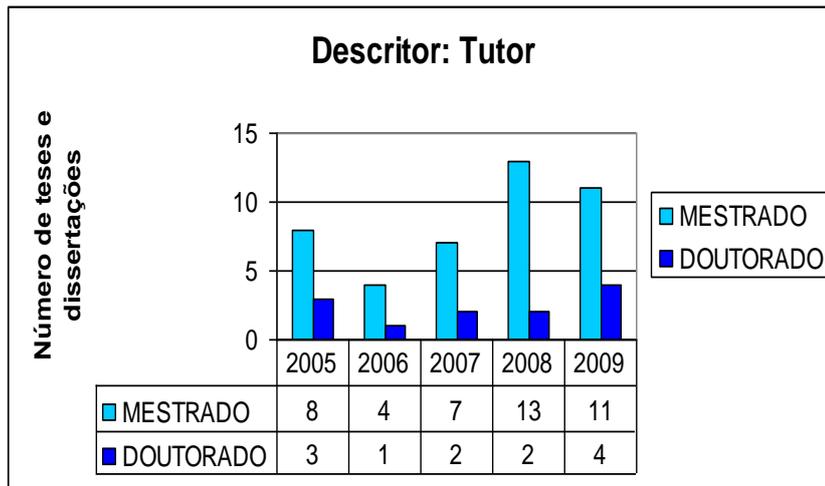
Fonte: Banco de teses da Capes

O crescimento das produções afeitas à Educação *online* também foi considerável. Os temas como, ambiente virtual de aprendizagem, metodologias de ensino, diferentes interfaces pedagógicas e letramento digital são contemplados neste descritor, mas neste texto vou me ater aos que se relacionam de forma direta com o tutor e a tutoria em ambientes *online*. Cabe ressaltar aqui que, ao buscar o mesmo filtro no SCIELO, apenas três produções foram encontradas, sendo duas delas as mesmas encontradas com o filtro Universidade Aberta do Brasil (Freitas e Zuin).

A pesquisa de trabalhos sobre o tutor revelou diversas teses e dissertações que tratavam do tema, mas com um significado diferente do pretendido. Tais pesquisas, em sua maioria, discutiam a tutoria a partir da área do Direito e versavam sobre a pessoa legalmente encarregada de tutelar alguém.

Nesta direção, podemos inferir que o termo tutor, ao se referir ao profissional que atua na educação a distância ou na educação *online*, pode ser associado à assistência e amparo a alguém e não ao desenvolvimento de atividade educacional exercida por esse profissional no contexto da educação.

Diante disso, foram selecionadas apenas as pesquisas que tratavam do tutor no contexto educacional. O gráfico a seguir traz os dados quantitativos de trabalhos encontrados durante o período selecionado para análise:



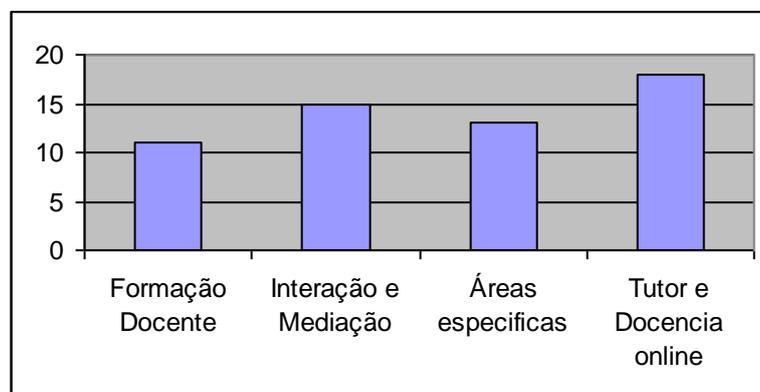
Fonte: Banco de Teses da Capes

O gráfico apresenta um número significativo de trabalhos que se dedicaram a pesquisar sobre o tutor. Em 2008, temos um pico nas dissertações de mestrado (treze trabalhos) e em 2009, nas teses de doutorado (quatro trabalhos).

Ao relacionar tais dados com os quatro artigos encontrados no Scielo - Sarmet (2007), Reali (2008), Barbosa (2006), Zuin (2006) - e no GT16 da ANPED, um artigo – Oliveira (2009), - percebi que os trabalhos apresentados no gráfico anterior se inserem também nos encontrados na busca pelos descritores Educação a Distância e Educação *Online*.

Os achados indicam que o tutor a distância tem sido tema recorrente nos estudos sobre educação *online* e educação a distância no período de tempo pesquisado.

O gráfico a seguir apresenta os subtemas encontramos a partir da pesquisa:



Fonte: Banco de Tese da Capes, Scielo e GT16- Anped

Esta organização por temas objetiva uma melhor compreensão acerca dos estudos realizados sobre o tutor a distância, mas nesta pesquisa trarei para o debate apenas os trabalhos que atravessam meu tema de forma direta, tais como: o tutor e a docência *online*.

### 2.1.1. O tutor: percorrendo alguns trabalhos já publicados

Preciso, assim como Deleuze, de meus intercessores para me exprimir. Os trabalhos que percorri me auxiliaram na compreensão do que tem sido pesquisado a respeito do tutor no Brasil, e isso, de certa forma, me auxilia a entender meu foco de análise a partir de outras experiências.

O nome “tutor” aparece de diferentes maneiras nos trabalhos encontrados. Ele é nomeado, em muitos deles, por “Docente *Online*”, “professor-tutor”, “tutor a distância”, “mentor”, dentre outros. Como esta discussão será contemplada em outra parte do texto, optei por usar, neste momento, as nomenclaturas escolhidas pelos pesquisadores, destacando, portanto, que se referem ao profissional que é o responsável direto pela mediação do conhecimento com o aluno nos cursos online e a distância.

Nas análises dos trabalhos, seis deles sobre o subtema docência *online* apresentaram em seus resultados a necessidade de uma formação específica do professor para este tipo de docência. Castello (2007) percebeu que havia um despreparo dos professores para a atuação na docência online, sendo necessários cursos de formação específica. Para entender melhor essa problemática, a autora investigou a formação de professores para docência via internet promovida por uma instituição de ensino superior. Os resultados desta pesquisa indicaram, entre outras coisas, que a utilização dos recursos do computador e da internet reforçam o seu papel no contexto da cibercultura e das responsabilidades profissionais.

Neste aspecto, Costa (2008) teve como objetivo principal perceber como é feita a transposição de situações de aprendizagem da disciplina Corpo e movimento que acontece na modalidade presencial para a educação *online*. Os achados desta pesquisa me chamaram a atenção por se relacionarem diretamente com um dos papéis do tutor, em alguns cursos, a mediação. O autor percebeu que essa se limitou apenas em administrar o *feedback* dos alunos nas avaliações pontuais e a tirar dúvidas no decorrer do semestre letivo, mesmo havendo no ambiente virtual do

curso interfaces como fóruns e chats, que não foram usadas. O pesquisador alertou, assim como Castello (2007), a necessidade de uma formação específica dos professores e gestores para a docência *online*.

Oliveira (2008) e Pereira (2008) também destacaram a necessidade de formação. O primeiro realizou uma pesquisa que se somam às outras, cujo olhar está voltado à formação para a docência *online*, uma vez que supõe o desenvolvimento de competências específicas para a mediação da aprendizagem. O fórum e o chat, mais uma vez, aparecem como interfaces privilegiadas de interatividade. Já Pereira (2008) realizou um trabalho cujo título foi “Saberes Docentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem”. O pesquisador buscou compreender a natureza dos saberes docentes e suas construções no contexto da cibercultura de quatro professores da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa evidenciou o desafio de se pensar a formação numa abordagem que contemple seu desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa também mapeou alguns saberes docentes oriundos do contexto da cibercultura e os principais dilemas vivenciados pelos professores nesse cenário.

Ganga (2009) também focou seu olhar na formação de professores para docência online e, para tanto, investigou como dois cursos totalmente online realizam a formação de professores para atuarem na educação a distância. A pesquisadora percebeu que os cursos apresentaram propósitos distintos: formação do tutor e formação de professores para a docência *online*, indicando que, em cenários de diversidade educacional, há espaço para formações breves e formações mais densas.

Outro trabalho encontrado foi o de Vizentim (2009). Seu objetivo foi compreender em que medida o uso das múltiplas linguagens vinculadas ao meio digital contribuem para a construção de sentido entre o formador e professores em formação no aludido curso de formação. Os achados da pesquisa indicaram que a experiência na docência online tende a colocá-los em uma posição privilegiada em sua formação, pois possibilita a compreensão de como se dão as práticas educativas mediadas por essas linguagens e a criação de formas de apropriação das mesmas.

As pesquisas de Sacramento (2006), Rodrigues (2009) e Mendonça (2009) também trouxeram reflexões interessantes sobre o tutor e a tutoria. Sacramento (2006) fez uma reflexão acerca da compreensão de docência que vem permeando a

prática educativa de professores que atuam em cursos online e como esta docência contribui para modificar as outras formas de docências. A autora afirma que o trabalho evidenciou a docência *online* como um espaço de múltiplas referências, no qual o ensinar e o aprender são permeados pela multiplicidade de educadores de diferentes áreas do conhecimento locais, saberes, afetividade, desejos e histórias de vidas diferenciadas.

Rodrigues (2009) teve como objetivo analisar saberes e práticas da docência *online* em um trabalho interinstitucional que reúne em ambiente virtual de aprendizagem pesquisadores de doze programas de pós-graduação em educação e comunicação digital. Os resultados da pesquisa indicaram que os saberes docentes se manifestam quando há utilização expressiva de interfaces de compartilhamento e de colaboração. Verificou também que os saberes do docente online são plurais e que a interatividade é um alicerce de outros saberes.

Mendonça (2009) teve como objetivo compreender o meio sociotécnico, identificando suas especificidades e discutindo suas implicações na prática docente. A autora concluiu que a comunicação mediada por computadores em rede abre novas possibilidades, ainda não totalmente exploradas. Por outro lado, acarreta também implicações nas relações com o conhecimento, evidenciando a necessidade de se levar em conta o processo de dupla mediação: a pedagógica ou tecnopedagógica e a tecnológica ou tecnocomunicacional.

O estudo do pesquisador Diniz (2009) foca a interação professor, aluno e tutor através da análise da dinâmica de funcionamento de um chat educacional numa disciplina de um curso de graduação a distância. Seu objetivo foi flagrar pontos de convergência e especificidades entre a aula presencial e o chat educacional.

Com a atenção voltada também para a interação professor, aluno e tutor, Silva (2009), analisa as metodologias utilizadas na Educação *Online* e sua repercussão nessas relações. O pesquisador buscou identificar até que ponto o curso estudado promove interação. O autor propõe procedimentos metodológicos que possibilitem melhoria no processo interativo em curso de formação de professores que buscam facilitar a interlocução e a comunicação entre os envolvidos no processo educacional. Os resultados da pesquisa de Silva (2009) apontaram para o fato de que alguns fatores voltados para metodologia de ensino possibilitam a interação estão atrelados ao relacionamento e motivação entre os envolvidos.

Os achados da pesquisa de Silva (2009) se relacionam a mais dois trabalhos que também destacam a motivação e afetividade como fatores importantes na interação entre os atores em EaD: Rodrigues (2008) e Machado (2009).

Os estudos sobre “Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem” de Machado (2009) buscou compreender qual a relevância deste tipo de interação, observando as ações de tutores e alunos no decorrer do curso. Sob a luz da perspectiva vygotskyana, a autora entendeu que, para os sujeitos investigados, a mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem é uma relação de extrema relevância, que implica interação com o meio, com os outros, com os signos, com a linguagem falada, escrita e que será desenvolvida essencialmente pelo tutor. Ela pode perceber também que os sujeitos da pesquisa consideram a presença constante e efetiva do tutor como primordial para a concretização e permanência no curso. E que fatores como afetividade e motivação também são aliados neste processo de aprendizagem.

No que se refere ao estudo de Rodrigues (2008), que teve como foco “As relações afetivas na aprendizagem em Educação a distância”, a pesquisadora entendeu que elas aparecem entre alunos e tutores, presenciais ou a distância, e entre os alunos, de uma forma especial nos trabalhos em grupo. E percebeu também que a aprendizagem e a motivação dos alunos são impulsionadas por elas.

As pesquisas de Dutra (2008), Dias (2005) e Barbosa (2008), trazem para o centro do debate a questão do “diálogo”. Dutra (2008) busca investigar a atuação do tutor no que se refere à possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica nos fóruns de debates de um curso *online* para educadores, no que tange, principalmente, às categorias diálogo e problematização. Sua questão central foi: “Quais são as possibilidades de se estabelecer uma relação dialógica entre tutor e aluno em ambientes *online*?” A autora observou que houve uma presença constante da categoria diálogo nos registros dos fóruns observados. Segundo ela, se a proposta do curso tiver alguma orientação com relação ao estabelecimento de relação dialógica em ambientes online, há uma grande possibilidade dessa dinâmica se efetivar nestes ambientes.

Barbosa (2008) analisa como ocorrem as interações entre estudantes de licenciatura em Química e alunos do Ensino Médio mediados por um sistema de tutoria estabelecido na internet, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem para sanar dúvidas a respeito do conteúdo. O estudo buscou analisar os diálogos de

tutores e alunos, caracterizando, assim, um modelo de tutoria com base na demanda. Consequentemente, Barbosa (2008) observou que quanto mais complexas as participações dos aprendizes, mais complexa vem a ser a participação do tutor, isto é, os suportes ocorrem com compatibilidade com os níveis dos alunos.

O estudo de Dias (2005) teve como objetivo analisar a presença/ausência do dialogismo e da interatividade na educação *online*. À luz de teóricos como M. Bakhtin, a pesquisa traz à baila os novos papéis que os personagens da educação online, professor, o tutor e o aprendiz, assumem a partir desse escopo teórico. A autora concluiu que:

[...] as conclusões a que se chega ao fim do presente estudo mostram que o êxito do processo educacional não depende unicamente dos suportes utilizados, pois o ensino on-line oferece tantos desafios e possibilidades quanto o presencial. A análise do curso on-line mostrou que as características plasticidade, conectividade, hipertextualidade não são garantias de mudanças nas práticas educacionais, pois tais mudanças implicam uma nova perspectiva acerca do próprio processo de ensino-aprendizagem, que precisa ser redimensionado enquanto práxis que pressupõe relações dialógicas e interativas entre seus sujeitos. (DIAS, 2005, resumo)

O estudo desses trabalhos contribuiu para um melhor entendimento acerca das publicações sobre o tutor no Brasil.

## **2.2 – Tutor a distância: o que mais dizem sobre ele?**

Em continuidade às discussões apresentadas no item 2.1, apresento a seguir informações alicerçadas em autores que têm empreendido estudos referentes à questão do tutor e da tutoria.

A falta de profundidade e o instantâneo excesso de informação precisam ser levados em conta ao pesquisarmos sobre Educação a Distância e, especificamente, sobre os aspectos que envolvem o educador em foco neste trabalho: o tutor. Segundo Pimentel (2006), o tutor, na quase totalidade de modelos de educação a distância, é o elemento chave quando se pensa na montagem e estruturação do sistema de EaD que organizará o desenvolvimento de cursos. Principalmente porque o tutor fecha o ciclo e compõe a tríade (professor, alunos e tutor) dos sujeitos responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem, considerando, assim,

que na Educação Online o acompanhamento pedagógico se constitui como um sistema, um processo, e não uma forma isolada dada por um único sujeito.

A atuação desse profissional, segundo Giusta (2003), exige que ele esteja em educação e formação permanentes, com ênfase na formação de saberes necessários para o exercício da docência, a resolução de problemas, a atuação de modo cooperativo e pouco hierarquizado, a flexibilidade para adaptar-se a novas funções, enfim, a capacidade de aprender a aprender para gerir e processar informações e atualizar conhecimentos e tecnologias.

O termo tutor vem do latim *tutor, óris* que significa guarda, defensor, protetor, curador, ou seja, aquele que exerce uma tutela, que ampara, protege e defende. Pessoa legalmente encarregada de tutelar alguém.

Na área educacional, segundo Mariana Maggio (2001), a ideia de guia (e animador, facilitador) é a que aparece com mais força na definição da tarefa de tutor. Utilizando a metáfora teatral, podemos dizer que, em diversos casos, o tutor desempenhava o papel de coadjuvante numa peça em que ele não tem autoria na constituição do personagem, nem participação da direção e, apesar de estar em contato direto com o público em grande parte do evento e de estabelecer laços/vínculos com ele, nos momentos cruciais deve “sair de cena”, ceder o crédito para outros atores que desempenham os papéis principais e têm maior visibilidade.

Na década de 80, no Brasil, quando as mídias de massa (especialmente o rádio, a televisão e o material impresso) eram as protagonistas do ensino a distância, o tutor tinha (e em alguns cursos continua a ter), exclusivamente, a responsabilidade de assegurar que os objetivos do curso, expressos pelo material didático previamente distribuído para os alunos, fossem cumpridos. A educação a distância vista como uma forma de ensino que possibilitaria a autoaprendizagem (SANTOS, 2010, BRUNO, 2007, PETERS, 2003), delega ao tutor a tarefa de garantir que os alunos acessem os recursos para a aprendizagem individual.

Maggio (2001) afirma que as mudanças nas concepções pedagógicas foram produto das investigações em campos diversos e influenciaram diretamente os projetos e programas da modalidade a distância. A partir do desenvolvimento da pesquisa, no campo da psicologia da aprendizagem:

a ênfase colocada na transmissão de informação e no cumprimento dos objetivos da conduta foi substituída pelo apoio à construção de

conhecimento, assim como dos processos reflexivos em geral e da compreensão leitora em particular, dada a natureza escrita do que era considerado “meio mestre” da modalidade: o material impresso. (MAGGIO, 2001, p. 96)

Essa forma de ver a EaD se assemelha à concepção cognitivista, uma das abordagens que orienta a dinâmica do ensinar e aprender, ainda nos dias atuais. Freitas (1998), em seu texto “O ensinar e aprender em sala de aula” destaca que nesta concepção o aluno:

é o centro da própria trajetória em direção ao conhecimento, da própria aprendizagem. Assim, a perspectiva educacional construtivista não está voltada para o como ensinar e sim para o como aprender. O aluno é considerado sujeito de sua própria aprendizagem e esta está vinculada às possibilidades apontadas por seu desenvolvimento, por sua maturação biopsicológica. Isto indica que o processo de aprendizagem pode ocorrer espontaneamente, independente da ação ou interferência de um outro sujeito (FREITAS, 1998, p. 5)

Maggio (2001) faz uma reflexão interessante sobre o papel do tutor no que se refere a sua atuação como coadjuvante no ensino. Entendia-se que tutor não ensinava – quando “ensinar” era sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas:

Dada à falta da 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 apoio que, da perspectiva do programa, incorporava mais uma variável para o controle e para o ajuste dos processos. Onde a modalidade se definia pela mediatização, pela auto-suficiência dos materiais e pelo autodidatismo, assumiu-se que eram os materiais que ensinavam, e o lugar do tutor passou a ser o de um acompanhante funcional do sistema. (MAGGIO, 2001, p. 96)

Nos dias atuais, a compreensão aprofundada dos modos como conhecemos e aprendemos permite desenvolver diferentes práticas e reflexões sobre as formas de ensinar e aprender, não só na Educação a distancia. Bernal (2008) discute que o contexto atual, que se faz com a presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e dos discursos da sociedade do conhecimento e do capital

humano e intelectual, a educação a distância se vê obrigada a dinamizar a formação do tutor para o manejo de projetos de grande escala. Tal movimento indica a promoção de uma nova cultura acadêmica, e geração de uma educação de ponta que seja capaz de dialogar com as diversas comunidades científicas.

No cenário contemporâneo, segundo Maggio (2001), o docente cria propostas de atividades para reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão. Encontramos o desenvolvimento de programas de educação a distância a partir de AVAs, como, por exemplo, a Plataforma Moodle (utilizado pela UFJF), que nos propõe desafios e novos meios de ensinar e de aprender. Isso permite, também, delinear outras definições para o trabalho de tutoria. Sendo assim, como afirma Belloni:

A perspectiva de formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos, bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância. (2006, p.77)

Para alguns, segundo Lemgruber (2008), a educação a distância, com as tecnologias de informação e comunicação (TICs), pode ser vista como a panacéia dos problemas educacionais.

Mas a discussão central diz respeito de fato à educação e não a uma modalidade de ensino. Lemgruber (2008) atualiza a metáfora da educação bancária freireana ao discutir que as grandes questões da EaD são muito próximas das questões gerais da educação:

Afora o reducionismo que uma opção reduzida à lógica binária comporta, colocar-se a questão se, por sua natureza, a EaD seria bancária ou dialógica, pressupõe que o meio vá determinar a relação pedagógica. É curioso notar que as posturas extremas de rejeição automática ou adesão acrítica se aproximam, ao conferirem aos recursos tecnológicos o poder de conformar a mediação docente.

E ainda:

A metáfora *bancária* de Paulo Freire poderia ser atualizada como *caixas eletrônicas*, adequando-a aos avanços da informática. Apesar de que muitos projetos ainda guardam esse perfil, entendo que conceituar em bloco as práticas de EaD como tecnicismo pedagógico é, como já se disse, “errar de século”. (LEMGRUBER, 2008, p.6)

Ainda segundo este autor, “há uma imensa tarefa de regulamentar uma forma nova, tão dinâmica, desafio que tem paralelo com a luta por estabelecer critérios de qualidade também no presencial” (p.7). Sendo assim, neste novo modelo que se configura, o tutor assumiria um papel destacado.

Na concepção de tutor trazida pela Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) (apud BERNAL, 2008):

O tutor deve ser um mediador capaz de criar condições que permitam que os saberes tenham sentido para os estudantes, o que lhe exige um amplo conhecimento das dimensões epistemológicas, sociais e históricas do conhecimento com o fim de que possam tematizá-lo ou envolvê-lo com seus contextos sócio-culturais para facilitar os processos de apropriação e geração de novos saberes. Deve ser um formador em permanente processo de formação, possibilitador de encontros, gerador de espaços para a aprendizagem, formador de valores, responsável, de equilíbrio intelectual e emocional, coerente entre o que se vive e o que se ensina, cooperador na busca de superação, capacidade de compreensão, sinceridade e honestidade para reconhecer os limites do saber, comprometido com os processos de aprendizagem, não como o guia, mas como o acompanhante disposto a desaparecer e que conheça a metodologia a distância e os processos implicados nela. (UNAD, 2002, apud BERNAL, 2008, p. 35)

Esse tutor perpassa a concepção trazida por Freitas (1998), com a perspectiva sócio-histórica, na qual o conhecimento é construído numa relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre o sujeito e o meio histórico. Portanto, trata-se de uma relação entre pessoas, entre sujeitos. A relação do sujeito com o conhecimento não é uma relação direta, mas mediada. Essa mediação se processa via “um outro”, via linguagem.

### 3. O CAMINHO PARA QUE AS VOZES SE FAÇAM OUVIR

O presente capítulo descreve o caminho percorrido para a efetivação desta pesquisa.

A investigação de cunho qualitativo corresponde ao caminho mais apropriado para ajudar a entender o campo escolhido como foco desta investigação. Isso por que, este tipo de pesquisa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A opção por essa forma de pesquisar supõe o abandono da “explicitação do fenômeno educacional em termos de causa e efeito, em favor da sua compreensão através do sentido que deles fazem as pessoas que o vivenciam” (MONTEIRO, 1998, p. 49). A pesquisa deve ser vista como um tipo de interação social, pois estabelece um contato intersubjetivo de sujeitos socioculturais.

#### 3.1. Diálogo com a perspectiva da multiplicidade

Os estudos iniciados no grupo de pesquisa GRUPAR (Aprendizagem em rede) sobre Deleuze e Guattari criaram campos de apoio para a pesquisa na teoria das multiplicidades. Importa salientar que Deleuze, o filósofo das multiplicidades (GALLO, 2008, p.29) não desenvolveu métodos, mas conceitos e idéias filosóficas que nos ajudam a repensar as concepções acerca do pesquisar, da pesquisa e do pesquisador.

Entende-se que a prática pode tornar-se um emprego da teoria e vice-versa, com o objetivo de criar, difundir uma nova teoria. Em Deleuze tem-se que,

Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra.

Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (DELEUZE, 2006, p. 265).

No entanto, precisamos retomar o conceito que Deleuze traz para a teoria:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (DELEUZE, 2006, p. 266).

Isso posto, a teoria não vem traduzir uma prática. Na verdade, “Ela é uma prática [...]. A teoria é sempre local e regional, e não totalizadora” (DELEUZE, 2006, p. 266).

Nesse contexto, “sentido não se conserva, se renova, se produz a cada vez” (LÓPEZ, 2008, p.11), sendo ele uma relação que se estabelece. Segundo o autor:

O sentido é o devir das palavras, que nelas abarca o máximo de vida e morte, o que não se conserva na vida senão a condição de morrer e renascer a cada instante. Eis aí então a difícil tarefa da educação: transmitir as palavras e criar os sentidos (LÓPEZ, 2008, p. 70).

Portanto, para que se aprofundem as relações de sentido propostas aqui para o entendimento da formação de tutores necessitamos perceber antes as ações que fazem sentido para esses atores.

A partir da emergência desses sentidos, percebemos que os devires no trabalho coletivo, no discutir e conhecer as experiências dos outros geram um processo de formação paralelo, que trazem à tona outros devires que nos remetem à teoria das multiplicidades.

Nessa direção, pesquisar é trabalhar com os devires e estar em constante devir. Em Deleuze e Guattari vemos que

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. (...) O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir.” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 14-5).

Sobre as multiplicidades os autores afirmam que:

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõe nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; (...) a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma. (DELEUZE E GATARRI, 1995, p.8)

Por tudo isso, no processo de pesquisa, pesquisador e pesquisados estão no campo das multiplicidades, cujas relações se fazem em devires, encontros de singularidades.

Alguns pontos essenciais do processo de pesquisa foram entendidos através desses estudos, sendo o principal deles a percepção dos campos de imanência como planos de produção de idéias, conceitos, próprios dos processos investigativos.

Bento Junior, citado por Silvio Gallo (2008, p. 44) defende que: "o plano de imanência é essencialmente um campo onde se produzem, circulam e se entrechocam os conceitos"

Não obstante, nota-se que trabalhar com os dados emergentes, em devir, significa estar imerso neles – juntos, e nesse processo estão pesquisador e pesquisados. As multiplicidades mostram-se disparadas por esse processo, que não é meramente de exposições, mas sim, de reflexões acerca de sentidos.

No grupo focal, os encontros não se restringiram aos encontros com algo, ao contato físico com algum objeto ou com alguma idéia teórica; eles estimularam criação, inventividade e permitiram adentrar na multiplicidade envolta nesta pesquisa.

Na verdade, os conceitos designam tão-somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade. (DELEUZE, 1988, p. 230)

Nessa perspectiva deleuziana, compreendemos que é necessário um enfrentamento em relação ao problema: não se pode pensar senão a partir do problema que o força. Gallo, por sua vez, diz que é preciso "experimentar

sensivelmente os problemas, de modo a poder ver engendrado o ato de pensar no próprio pensamento”. (GALLO, 2008, p. 129). Nessa perspectiva, não há como se ter domínio do pensar nem do aprender.

Deleuze elucidava, ainda:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades (1988, p. 159)

Cabe destacar, portanto, que me aproximei da teoria da multiplicidade para ampliar meu entendimento, mas a dissertação não é “deleuziana”, nem há aprofundamento da teoria no decorrer do trabalho. Estou iniciando meu estudo sobre Deleuze no Grupo de Pesquisa de Aprendizagem em Rede (GRUPAR), e pretendo me aprofundar na teoria futuramente.

### **3.2 – Grupo Focal**

Optei pelo Grupo Focal como instrumento por favorecer a interação entre os sujeitos de pesquisa, permitindo que este processo ocorra numa relação dialogada. As vozes das tutoras, sujeitos desta pesquisa, foram socializadas e uma multiplicidade de ideias, opiniões, conceitos e pontos de vistas emergiram, compondo um montante de sessenta e seis páginas em texto.

Neto, Moreira e Sucena (2002) entendem o grupo focal como:

uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico. (NETO, MOREIRA e SUCENA, 2002, p.5)

O grupo focal tem como principal característica a reflexão expressa por meio da voz dos participantes, permitindo que cada um apresente seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema ou questão. Esta característica contempla plenamente o objetivo central desta pesquisa: ouvir a voz dos tutores sobre o ser tutor.

O grupo focal permite a criação de planos de imanência, dos devires, das emergências. Por meio dos corpos (e vozes e olhares) o momento do grupo focal é um acontecimento único em que todos os sujeitos são parte. Não são vozes em separado, mas vozes em composição. Os corpos se integram, reorganizam e reintegram em acordes sonantes e dissonantes. Não há vozes e olhares sobrepostos, mas postos, compostos em harmonias nunca jamais vistas. Nessa dinâmica, a pesquisa, sujeitos e o pesquisador são, ao mesmo tempo, regentes, instrumentistas e auditório. Não há o fora ou o dentro, mas o espaço em si. (BRUNO, 2011, MIMÉO)

Para que a pesquisa tivesse êxito, fez-se necessário a distribuição de algumas funções: **Mediador, Relator, Observador e Operador de gravação**, que foram exercidas durante a coleta de dados e pós grupo focal: **transcrição dos dados**.

**Mediador:** A função de mediador foi exercida por mim, auxiliada por minha interlocutora direta e orientadora prof.<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno. Fui responsável pelo início, desenvolvimento e conclusão dos debates, interagindo com as tutoras da pesquisa e propondo temas para o diálogo. Busquei dinamizar o grupo de modo que todos dessem suas contribuições/vozes com oportunidades iguais para todas e no incentivo ao debate. Nesse sentido, o clima livre de tensão, criado para favorecer as conversas e exposição de idéias, foi fundamental.

**Relator:** Esta função foi exercida por uma bolsista do Grupo de Pesquisa e Aprendizagem em Rede (Grupar). Sua atribuição era a de anotar as falas, nominando-as, associando-as e explicitando suas sensações com relação ao que estava ocorrendo no momento do Grupo. Tais relatos me auxiliaram nas análises dos dados, posteriormente.

**Observador:** esta função também foi exercida por uma bolsista do Grupar. Seu objetivo era atender aos participantes isoladamente e em suas relações com o

mediador, relator e operador de gravação. Suas anotações tiveram o propósito de contribuir com a qualidade do trabalho e o encaminhamento de ocorrências.

**Operador de Gravação:** Função exercida por uma bolsista do Grupar. Teve como função a gravação integral em vídeo e áudio dos debates do grupo.

**Transcritor de gravações:** Os dados coletados em áudio e vídeo foram divididos entre as bolsistas do grupo e outra parte coube a mim. As transcrições foram realizadas buscando fidelidade com o acontecimento naquela dinâmica.

As pessoas que assumiram tais funções possibilitaram também a emergência de outros olhares para a pesquisa/análise, pois cada um imprimiu em seu relato e anotações sua voz, seu tom, captados a partir de sua história, de suas referências e experiências e tudo isso está impregnado em seu texto.

Como pesquisadora, assumi o papel de mediadora/participante da discussão e, à medida que os assuntos dentro do tema central – SER TUTOR - revezavam seus centros, apresentei minhas dúvidas e busquei esclarecer alguns pontos obscuros para mim. O mesmo aconteceu com os participantes do grupo (sujeitos de pesquisa) que compartilharam a mediação comigo na medida em que propunham temas, traziam inquietações e dialogavam. Como afirma Abramovay (2001):

O trabalho com grupo focal não busca o consenso, mas principalmente, a emergência das opiniões, preocupações, prioridades, percepções e contradições dos componentes, tal como se manifestam (ABRAMOVAY, p.30).

Foram dois encontros: o primeiro com quatro tutoras (Sara, Laura, Julia e Ruth<sup>10</sup>) realizadas no dia 30 de novembro de 2010, e o segundo com seis (Lia, Sara, Laura, Carla, Ruth, Bianca), ocorrido no dia 08 de dezembro de 2010. Tivemos também a participação de três bolsistas do Grupo de Pesquisa de Aprendizagem em Rede (GRUPAR), que ficaram responsáveis pela videogravação e pelas notas de campo, e da Professora Adriana Rocha Bruno.

A dificuldade em acordar uma data para o encontro entre as sete componentes do grupo me deixou preocupada, mas pude perceber que o modo como os encontros ocorreram, com número de participantes diverso nos dois

---

<sup>10</sup> Os nomes usados nesta pesquisa são nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

encontros, foi importante para que a dinâmica do grupo focal acontecesse de modo a atender o objetivo da pesquisa: DAR VOZ AO TUTOR do curso de Pedagogia da UFJF. Para tanto se fazia necessária a presença de todos os componentes do grupo nos dois encontros. A participação em cada um deles ficou a critério da tutora e de sua disponibilidade.

Barbour (2009) discute algumas formas de produção de dados em pesquisas qualitativas pelo uso do Grupo Focal. Segundo a autora:

Ele proporciona uma amostra do tipo de interação eliciada durante as discussões de grupo focal, incluindo como as pessoas podem reformular suas visões, engajar-se em um debate animado e expressar entendimentos culturais compartilhados. Torna explícito algumas das habilidades envolvidas e enfatiza a importância de se antecipar a análise, mesmo enquanto os dados estão sendo gerados, a partir da exploração de diferenças entre as perspectivas dos participantes, requisitando esclarecimentos e eles e colhendo seus insights. (BARBOUR, 2009, p.135-136)

Pude perceber que no grupo houve, em alguns momentos, uma reformulação de visões, quando, por exemplo, Bianca, ao contribuir com a conversa sobre a relação do professor da disciplina com o tutor, trazida por Lia, exclama: “Eu nunca tinha parado pra pensar nessa relação, mas é verdade!” Ou Laura, ao fechar sua fala no grupo, afirma que aprendeu com sua participação no grupo: “... pegando o que aprendi junto com vocês”. Há também as questões trazidas por Sara: “A Laura falou uma coisa que eu fiquei pensando aqui desde a hora em que ela falou que ficou ecoando, que é a questão da impaciência, né?”

Houve também a necessidade de esclarecimento por minha parte, ao tentar compreender as diferentes perspectivas do grupo frente ao tema docência, por exemplo. O interessante foi que estes esclarecimentos não partiram só de mim. Em algumas ocasiões, os sujeitos da pesquisa dialogavam com perguntas, como no caso da Laura ao questionar Lia sobre sua capacitação ao entrar no curso: “Que papel teve a formação pra você, no Moodle? Você já foi capacitada no Moodle? Você se ‘autocapacitou’?”

Todas essas inquietações envolveram o grupo numa conversa que durou em torno de uma hora e quarenta minutos, cada uma. Buscamos sempre o foco da pesquisa, mas isso não significou andar em linha reta, pois percorremos vários caminhos, olhamos por diferentes ângulos em busca da pluralidade de olhares sobre

o SER TUTOR e trabalhamos com os devires, com as emergências, daqueles ali presentes.

### **3.3. O *locus* da pesquisa**

O *locus* desta investigação incidiu sobre o Curso de Pedagogia, licenciatura, a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que teve início em outubro de 2007. Seu currículo foi elaborado à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e das demandas e possibilidades acadêmicas da Faculdade de Educação e do projeto da Universidade Aberta do Brasil.

O Curso prevê a articulação de três núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores(anexo 1).

Atualmente há duas turmas em curso, UAB 1 (8º período) e UAB 2 (5º período) e atendemos a dez polos (Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Durandé, Ilícinea, Ipanema, Salinas, Santa Rita de Caldas, Pescador e Tiradentes), distribuídos no Estado de Minas Gerais. Os atores responsáveis pelo desenvolvimento do curso são: 06 coordenadores, 14 professores, 113 tutores a distancia, 30 tutores presenciais e cerca de 600 alunos.

A Pedagogia a distância da UFJF possui uma característica interessante: a opção pela diversidade de recursos. Desse modo, não há o suporte de apostilas com o conteúdo trabalhado, visto que as disciplinas são organizadas pelos professores responsáveis e seu grupo de tutores a distância, usando os textos e produções acadêmicas desenvolvidas pelo próprio grupo e/ou disponíveis na internet em sites acadêmicos, como o Scielo, Portal Capes, Anais de eventos, dentre outros. Além desses materiais, há o uso de vídeos, áudios, filmes, e outros produzidos pelos educadores do curso ou disponíveis na web. Bruno e Lemgruber (2009) esclarecem o porquê desta opção:

... os materiais didáticos são selecionados e produzidos pela equipe técnicopedagógica do curso, composta por todos os profissionais que atuam no curso. A opção é pela hipermodalidade e não pela fixação em materiais impressos, pois entendemos a necessidade de constante oxigenação e atualização dos materiais para o curso, além

de atuarmos a partir dos contextos diversos que se apresentam em cada turma/pólo. (BRUNO e LEMGRUBER, 2009, p.10)

Cada tutor atende a um único polo, com o máximo de 50 alunos, numa determinada disciplina. Desse modo, os tutores a distância do curso possuem condições de mediar o conteúdo com a qualidade desejada, pois são selecionados a partir da aderência de sua formação e experiência para a área de conhecimento específico (BRUNO e LEMGRUBER, 2009).

O grupo de tutores a distância, foco desta pesquisa, é composto, atualmente, por 97 mulheres e 16 homens, com formações diversas: Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Biologia, História, Matemática, Geografia, dentre outras, a maioria deles mestres, mestrandos e doutorandos.

No início do curso, em 2007, a professora Sônia Regina Miranda e o professor Márcio Silveira Lemgruber, responsáveis pela disciplina “Memórias e Saberes Escolares”, criaram um espaço de interação somente de tutores e professores da disciplina, na plataforma Moodle, para que fossem acordadas ações, cotidianamente, pelo grupo de tutores, sem a necessidade da frequência de encontros presenciais. Eu fiz parte como tutora desse grupo. A cada semana dialogávamos em fóruns sobre a seleção dos conteúdos e a forma de trabalhar com eles; quais textos e recursos usaríamos para alcançar nossos objetivos. Ao final de cada semana, fazíamos uma avaliação dos acontecimentos e planejávamos a continuidade do trabalho.

No decorrer desse processo, percebemos a necessidade de serem quebradas as fronteiras entre os polos de atuação de cada tutor e solicitamos ao Centro de Educação a Distância - Cead (na época, Núcleo de Educação a distância - Nead) a criação do perfil (função) do tutor visitante, no ambiente Moodle/espço das disciplinas. Com este perfil/função o tutor tem permissão de acesso aos demais polos, além daquele que lhe cabe diretamente, porém com algumas restrições em face do perfil de tutor a distância. Trata-se de uma função criada de modo a garantir a circulação dos tutores pelos diversos polos e permitir a construção de estratégias de formação e diálogo por parte desses tutores. Essa designação difere da função de visitante comum (disponível no Moodle) porque o tutor visitante consegue editar o ambiente tal como o tutor a distância. Tal iniciativa aumentou ainda mais a fluxo das interações entre o grupo de tutores a distância do curso e auxiliou na resolução de

dúvidas e socialização das ideias. Ficava claro, no “passeio pelos espaços”<sup>11</sup> que, apesar da definição em conjunto e de encaminhamentos semelhantes, cada tutor criava espaços diferenciados e criativos.

Como se configuram as ações dos tutores a distância neste curso?

A cada início do semestre, há seleção para novos tutores a distância, pois no curso de pedagogia da UFJF o tutor é selecionado via edital público e deve ter aderência à área de conhecimento da disciplina (formação inicial, pós-graduação/pesquisa e/ou experiência profissional). O curso não reconhece o tutor como polivalente, que percorre todas as disciplinas do curso, visto que este profissional da educação atua em uma única disciplina e em um único polo por semestre. Isso se deve ao fato de entendermos o tutor como um professor auxiliar, que medeia o conhecimento na disciplina e, para que esta mediação seja de qualidade, é preciso que tenha conhecimento específico, domínio do conteúdo que será trabalhado.

Faz-se mister ressaltar que, apesar da seleção ocorrer a cada semestre, alguns tutores continuam no curso e são realocados em disciplinas para as quais possuam aderência. Outra característica fundamental para a tutoria a distância é o domínio e a intimidade com os recursos tecnológicos, especialmente na plataforma Moodle e com os recursos da Web 2.0.

A cada nova entrada de tutores é realizada uma formação presencial, com duração total de 40 horas, em que são estudadas questões sobre Educação a distância e também o conhecimento dos recursos e atividades disponíveis na plataforma Moodle.

Foi criado também no Moodle, para formação continuada desses educadores, o Espaço de Formação Continuada de Tutores, cujo ambiente é também o ‘ponto de encontro de todos os tutores do curso’. Nesse espaço, estabelecem-se ações coletivas afeitas ao curso, de uma maneira geral; de forma particular, aos polos. Foram criadas as chamadas ‘salas de bate-papo’ (via fóruns de discussão), por polo, a fim de promover o diálogo entre os tutores que atuam em uma mesma disciplina,

---

<sup>11</sup> Em respeito à confidencialidade, à privacidade e ao anonimato dos sujeitos que participaram do Grupo focal, não serão citados seus nomes verdadeiros. As identificações serão feitas por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente.

como por exemplo: problemas emergentes, ausência de alunos no Moodle; pouco acesso/interação dos alunos nos fóruns de discussão; conselhos de classe, entre outros. Nesse espaço também são realizados estudos sobre temas emergentes da Educação *online* e sobre a docência em ambientes virtuais. Todas as discussões são fundamentadas por artigos científicos e mediadas pela coordenadora de tutores a distância. Além disso, desenvolvemos também oficinas, *online* e presenciais, para utilização de recursos do Moodle e da Web 2.0. Passamos também, desde 2009, a nos reunir uma vez por mês para discutirmos presencialmente sobre nossas ações, sugestões e dúvidas.

O espaço de formação continuada de tutores está mais dinâmico e em constante mudança para atender às demandas do curso e dos tutores. Nossas ações têm se aperfeiçoado à medida que vamos nos envolvendo com o projeto e com as ideias construídas coletivamente.

Como tal ambiente se organiza atualmente? Todos os tutores a distância do curso, professores formadores e pesquisadores, estão cadastrados neste espaço.

Temos um “Glossário”, que funciona como FAQ de perguntas e respostas mais frequentes, que é alimentado por todos que se dispuserem a fazê-lo. Postamos também notícias atuais, divulgadas na mídia, sobre Educação a Distância, Educação *online* e assuntos afins, como redes sociais, e eventos na área.

As pautas das reuniões presenciais que acontecem mensalmente são disponibilizadas para acesso prévio dos tutores e, posteriormente, com as orientações e resoluções acontecidas durante o encontro.

Um tópico bastante frequentado pelos tutores é o Suporte e Plantão de Emergência, em que são postadas as dúvidas relacionadas aos recursos oferecidos pela plataforma Moodle. Este fórum é monitorado diariamente pela equipe de formação de tutores.

Oferecemos também um espaço dedicado à postagem de materiais de trabalho. São slides, textos de apoio, legislação, ementas de todas as disciplinas do curso, ‘passo a passo’ sobre os recursos oferecidos pelo Moodle, como também das oficinas ministradas presencialmente. Acrescidos a estas, há tópicos dedicados às ações colegiadas do grupo, como a organização de eventos, o I Encontro de tutores, que aconteceu em 2010.

Cabe destacar que há também oficinas de capacitação ministradas pelos próprios tutores do curso como também por profissionais convidados, atendendo as demandas e necessidades dos tutores e professores do curso.

### 3.3.1 | Encontro Regional de Tutores a Distância

O I Encontro Regional de Tutores a Distância<sup>12</sup>, cujo tema: “Ser tutor, Ser docente? (Re) pensando o tutor a distância na EaD”, foi organizado pelo grupo de tutores a distância do Curso de Pedagogia a Distância da UFJF. Este encontro teve o objetivo de discutir o papel do tutor a distância junto às Instituições de Ensino Superior brasileiras e à Universidade Aberta do Brasil. A proposta foi ampliar o debate sobre esta questão, antes restrita ao grupo de tutores do curso.

Todos os sujeitos desta pesquisa participaram de sua organização e dos encontros e, em alguns momentos do Grupo Focal, citam sua importância para a reflexão sobre o SER TUTOR no curso.

De acordo com o Projeto do I Encontro de Tutores acreditava-se que:

...que esse 1º Encontro Regional de Tutores da UAB não será apenas um momento de estudo e discussão, mas, sobretudo, um ato político em que estaremos buscando a consolidação da luta dos tutores a distância pela garantia de seus direitos. (Projeto do Encontro, 2010, MIMEO)

Foram convidados professores e pesquisadores em EaD para coordenarem os Grupos de Trabalhos (GTs)<sup>13</sup> que teriam como mediadores alguns tutores do curso. Cada GT produziu documentos com as sínteses das ideias gestadas pelos participantes.

O evento contou com a participação de representantes e tutores de diversas universidades dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

As reflexões geradas neste encontro foram registradas no site e no blog do evento.

---

<sup>12</sup> <http://www.ufjf.br/encontrodetutores/> e <http://encontrodetutores.wordpress.com/>

<sup>13</sup> Temas dos Grupos de Trabalho e doutores responsáveis: Sistema Universidade Aberta do Brasil: José Reyes Aravena- UFJF e Nara Pimentel- UNB / Mediação e Tutor – Docente Tutoria: Sonia Miranda- UFJF e Adriana Rocha Bruno -UFJF / Interatividade e Desenho Didático: Marco Silva UNESA/Políticas Públicas e trabalho do tutor: Beatriz de Bastos Teixeira- UFJF e Daniel Mill- UFSCAR/ Avaliação de Tutores: Leonel Tractenberg EBAPE/FGV;

Apesar da excelente sugestão da banca de qualificação para incluir na pesquisa dados resultantes das discussões gestadas neste evento, optei por trabalhar somente com os achados produzidos pelos Grupos Focais. Tal decisão se deu pela impossibilidade de tratamento do grande volume de dados gerados no I Encontro de Tutores, em tempo suficiente para o desenvolvimento de análises consistentes para a presente investigação.

Esclareço que os documentos e materiais em áudio e vídeo produzidos nesse evento estão reservados para a produção de artigos científicos futuros.

### 3.4. Tutoras, mulheres, intercessoras: sujeitos da pesquisa

Reservo esta parte do texto para apresentar minhas intercessoras no feminino, porque no grupo de tutores do curso pesquisado temos 113 tutores e, destes, apenas dezesseis são homens e, nos critérios adotados, selecionei, não intencionalmente, apenas mulheres.

Utilizei dois critérios para seleção deste grupo: maior participação no fórum de discussão e explicitação do significado de ser tutor. Tal fórum ocorreu no mês de abril de 2010 e mobilizou os tutores para a discussão sobre o tema.

O tema em debate - “Ser tutor”- gerou um total de 166 postagens, 1356 visualizações, com 75 participantes, em menos de um mês de discussão. Este espaço trazia a seguinte questão inicial, postada pela atual coordenadora de tutoria, Prof<sup>a</sup> Adriana Bruno:



**Debatendo sobre o tutor e a tutoria**  
por Adriana Rocha Bruno - Tuesday, 13 April 2010, 10:43

Queridos(as),  
Como combinamos em nossa última reunião, iniciaremos um debate/estudo sobre questões afeitas ao tutor/tutoria...  
Desencadeando a discussão a partir do texto "Avaliação do tutor" (Livro: LITTO, Fredric M., FORMIGA, Marcos (Orgs).  
*Educação a distância: o estado da arte*. Pearson Prentice Hall, 2009. Quarta parte - Cap.23.), sugiro debatermos as  
questões:

**Quem é o tutor? Qual é a função deste profissional? Como percebemos o tutor e a tutoria no curso?**

Beijos  
Dri

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

O debate girou em torno do trabalho do tutor, suas características, sua identidade e suas ações. Ao realizar uma leitura mais apurada do fórum, percebi que aquele seria um excelente campo para minhas investigações. Num tratamento

rápido das mensagens postadas neste espaço de discussão identifiquei algumas recorrências nos seguintes temas: a) mediação (mediar, mediador) aparece em 21 postagens; b) proximidade com o aluno – 12 postagens; c) a ideia do “fazer com”, “fazer junto”, “colaboração”, em 22 postagens.

Ficou evidente que as discussões deste fórum convergiam com a temática da minha pesquisa por trazer, de forma autoral, depoimentos dos tutores do curso sobre sua identidade e saberes advindos da tutoria, a partir do seu próprio olhar. As minhas leituras sobre o tutor se somaram às considerações do grupo e fez com que eu me voltasse para tais vozes, que se manifestavam, naquele momento, de uma forma intensa.

Resolvemos, eu e minha orientadora, que um bom caminho para buscar algumas pistas para a minha questão de investigação seria resgatar, neste espaço de discussão, os sujeitos de pesquisa. A partir de uma análise inicial dessas postagens, depreendi oito tutoras com potencial para participarem como sujeitos de pesquisa, pois atendiam aos critérios descritos anteriormente; porém, somente sete estiveram presentes no Grupo Focal. Todas assinaram um termo de compromisso com a pesquisa (apêndice 1).

Apresento a seguir os sujeitos de pesquisa, minhas intercessoras, por tempo de atuação como tutora no Curso de Pedagogia a distância (UFJF):

**Julia:** É tutora no curso desde 2007, ano do início da UAB na Universidade. É formada em Pedagogia, especialista em Gestão Escolar e professora aposentada do Estado do Rio de Janeiro. Sua primeira experiência com Educação a distância foi como aluna em um curso de especialização. Entrou no curso porque gosta de coisas novas. A princípio não sabia o que significava ser tutora do curso: “tenho o costume de me meter em tudo que eu acho que vai ser um desafio, não conhecia exatamente o que seria a tutoria aqui, pra UAB, tinha uma noção de tutoria, mas depois eu vi que era muito diferenciada do que ela se tornou”. Julia já transitou pelas duas turmas em curso (UAB I e UAB II) e por seis disciplinas diferentes.

**Carla:** Começou a atuar no curso no primeiro semestre de 2009. Graduada e mestranda em História, buscou a UAB seduzida pelo ensino em nível superior e teve na tutoria sua primeira experiência em docência “A minha primeira experiência desde quando eu me formei foi a tutoria, toda a minha experiência de ensino é na tutoria.”

**Ruth:** Formada em Psicologia, especialização em Psicopedagogia e mestrado, tem experiência em docência superior na área de psicologia da educação e processo ensino-aprendizagem. Iniciou seu trabalho na tutoria a distância no primeiro semestre de 2009. Ela está no mesmo polo e com a mesma turma desde o início de sua atuação no curso. “... tenho achado superinteressante, essa experiência é muito interessante, tenho acompanhado os estudos dos alunos, eu conheço os alunos né, todos eles, eu já conheci pessoalmente porque eu já dei duas oficinas pra eles.”

**Bianca:** Entrou no curso, assim como Ruth e Carla, no primeiro semestre de 2009. Graduada e Mestre em Ciências Sociais, transitou por diferentes turmas e disciplinas no curso. Dedicou-se à pesquisa em sua área de formação e atuou como bolsista em diferentes projetos da área de Ciências Sociais. Tem na tutoria do curso de Pedagogia sua primeira experiência na docência.

**Sara:** Mestre em Educação pela UFJF. Possui especialização em Currículo e Prática Educativa. Possui graduação em Bacharelado e licenciatura em Geografia. Atualmente é professora de ensino fundamental- 6º ano. Entrou na UAB – curso de Pedagogia- no segundo semestre de 2009. Já teve experiências anteriores como tutora na própria universidade, em módulos de acolhimento (CEAD) e como aluna em um curso de especialização. Sobre isso ela afirma: “Quando eu vim pra cá eu só pensava na experiência que eu tive como aluna de educação a distância”

**Laura:** Entrou na UAB no segundo semestre de 2009. Formada em Direito com Mestrado em Educação e ênfase na avaliação. Ficou dois semestres em um mesmo polo e, atualmente, está em outro. Já trabalhou junto a UNESCO e no Ministério da Educação, no projeto “Todos pela Educação”, “Compromisso Todos Pela Educação”.

**Lia:** Mestranda em Educação. Possui licenciatura em Ciências Sociais e bacharelado em Ciências Sociais/Política. Atualmente é pesquisadora do Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente com os seguintes temas: Política Pública educacional, Currículo, PCN, Financiamento da Educação, Direito à educação e Judicialização da Política. A tutoria é sua primeira experiência na docência. Muito tímida, segundo ela viu na tutoria “uma boa oportunidade, porque assim, a minha inibição maior é em falar, e não em escrever, então estar na tutoria, você trabalha a distância, *online*, e

pelo computador aquela coisa da internet, todo mundo é corajoso, aí eu falei assim: Ah acho que é uma boa...”

### **3.5. Trilhando o caminho da pesquisa**

Neste momento, procuro relatar de forma breve o caminho percorrido na trajetória da pesquisa.

O primeiro passo para iniciar o trabalho de campo foi entrar em contato com as tutoras selecionadas (pelo critério anteriormente especificado), para perguntar se havia interesse e disponibilidade de participarem da pesquisa, como sujeitos. Após as respostas afirmativas e a assinatura do termo de compromisso, agendamos um horário para o primeiro encontro.

Depois organizei, junto com as bolsistas do GRUPAR e com minha orientadora, o roteiro de temas a ser trabalhado no Grupo Focal, bem como o material para a filmagem, gravação de áudio e anotações, além do agendamento, nas dependências da FACED, do local onde aconteceriam os encontros.

O local deveria ser estruturado de modo a possibilitar a comunicação entre os participantes, com uma boa iluminação e pouco barulho externo, para não prejudicar a gravação de áudio e vídeo.

Cabe lembrar que a escolha pela realização de Grupos Focais e não de entrevistas individuais se deve ao fato de acreditarmos que a interação entre os participantes seria essencial para a pesquisa. Nos Grupos Focais conseguimos tecer as ideias, pensar temas anteriormente não pensados e, tanto para os sujeitos de pesquisa quanto para o pesquisador, os encontros se tornaram um processo formativo. As ideias construídas nos encontros possibilitaram a construção, coletiva, do conhecimento dos participantes.

Trabalhamos com os devires dos sujeitos. Apesar de termos um roteiro com os temas que ‘detonariam’ o debate, este material não era fechado, e nos trouxe a possibilidade de trabalhar com as emergências de todos os envolvidos. Tais emergências e devires se uniam às minhas. Entendo que criamos um campo de imanência, um plano de reconstruções de conceitos e ideias. Esta era minha expectativa enquanto pesquisadora, de atuar como pesquisadora e ao mesmo tempo ser parte deste coletivo, produzindo espaços de diálogos com os sujeitos. Os

debates dialógicos deram a tônica dos encontros e ninguém ficou apenas respondendo às questões norteadoras da pesquisa.

A proposta era ouvir/olhar os sujeitos e compreender esses olhares e vozes, e a dinâmica com Grupos Focais permitiu essa ocorrência.

Fizemos o registro das construções do grupo em diferentes suportes, tendo na filmagem a possibilidade de acesso às reações corporais dos sujeitos. Graças a esse recurso, pude revisitar, no processo de análise, os movimentos corporais de todos, como uma resposta afirmativa com um balançar de cabeça, de concordância ou mesmo de surpresa ou discordância foram registros muito importantes para a produção dos dados.

A gravação em áudio nos auxiliou na transcrição das falas para o texto e também o registro por escrito, por parte de duas bolsistas do GRUPAR. As notas de campo nos permitiu enxergar o não visto, assim como, integrado às gravações em vídeo, nos possibilitou escutar o não dito em palavras. Trabalhar com os sentidos para compreender os sentidos que os tutores apresentam para a questão central da pesquisa foi fundamental.

Ao mesmo tempo, o processo de análise e interpretação envolve “dormir e acordar” com o problema de pesquisa e com os dados. Portanto, a mobilidade favorecida pelos recursos utilizados para os registros facilitou perceber, enxergar e ouvir as emergências de algumas categorias/temas.

Para analisar os dados, além da escuta insistente dos áudios e do exame atento dos vídeos dos encontros, foram feitas muitas imersões nos dados transcritos.

Estive em contato com os dados durante bastante tempo. As transcrições foram impressas e dispostas em meu local de estudo em vários formatos, por meio de cartazes de tamanhos e composições diversas, usando cores e tipos.

Cada vez que fazia uma imersão nestes dados percebia o quanto eles eram dinâmicos, abrindo links e hiperlinks. Ouso dizer que me aventurei a criar ‘cartografias’ nessa análise dos dados e, a partir dessa dinâmica cartográfica, emergiram as categorias/temas analisados nesta investigação. Tais categorias foram agrupadas a partir da minha análise como pesquisadora e tutora, visto que não há cisão possível. Outros deslocamentos poderiam ser produzidos, mas, dentro dos meus próprios devires foi escolhida a versão que está exposta neste texto dissertativo. Tenho clareza de que tais categorias/temas, por sua dinamicidade,

poderiam se desdobrar em outras, por não serem decalcadas no sentido deleuziano. Entretanto, num processo de investigação há de se escolher caminhos/trilhas que são datados e, desse modo, o momento em que a produção dos dados foi realizada reflete uma imagem não estática desta cartografia. Outras imagens serão possíveis de outras interpretações e organizações, em outros tempos históricos.

## 4- AS VOZES DOS INTERCESSORES: COM A PALAVRA O TUTOR A DISTÂNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UFJF

Nesta parte do trabalho, apresentamos a análise e as interpretações dos dados da pesquisa. Para tanto, o texto foi subdividido em três temas/categorias que emergiram dos dados construídos nos encontros dos Grupos Focais. Dessa forma, tratarei no item 4.1 sobre o tema colaboração, no item 4.2, sobre a questão da mediação e, para finalizar, o item 4.3, a categoria tempo.

### 4.1. Olhares e Vozes: ecos de colaboração

O curso de Pedagogia, desenvolvido pela FACED- UFJF destaca-se por suas ações colegiadas, que visam à qualidade do curso em seus diferentes aspectos: organizacionais, políticos, didáticos e pedagógicos. Tais ações têm como participante essencial o tutor a distância<sup>14</sup>. No planejamento, constituição e operacionalização dessas ações, este tutor atua como um interagente<sup>15</sup> em todo processo. Teixeira (2010) ratifica o papel ativo do tutor, especialmente no funcionamento das disciplinas, afirmando que o mesmo

[...] se engaja no que se convencionou chamar **produção coletiva das disciplinas**: estão junto com os professores na seleção de materiais didáticos e dão às diversas salas (espaços de cada disciplina em cada um dos pólos) a sua própria marca, o que permite estabelecer novas bases para essas relações comunitárias. Apesar da distância física que existe entre alunos, tutores e professores, **a organicidade pelo compartilhamento de um projeto educativo** é, em termos, restabelecida pelos recursos tecnológicos intensivamente empregados, postos entre quem está nos pólos e na UFJF, e entre tutores e professores, graças a **reuniões semanais de**

---

<sup>14</sup> O termo tutor a distância é utilizado no referido curso para designar o profissional que atua junto aos alunos por meio da plataforma Moodle, *online*. Lembramos que existe outro tutor que atua no curso, mas nos Pólos e é denominado tutor presencial. Este último não desenvolve ações de mediação pedagógica no curso.

<sup>15</sup> Uso o termo “interagente” trazido por Alex Primo (2005) por emanar a idéia de interação, pressupondo um traço participativo-inventor.

**planejamento e acompanhamento.** (TEIXEIRA, 2010, p.19 – grifo nosso)

Considerando-se a importância dos tutores a distância nas ações colegiadas do curso, nas diferentes instâncias (tecnológicas e político-pedagógicas), pode-se inferir que os olhares das tutoras, sujeitos desta pesquisa, nos oferecem contribuições para compreensão dos processos pedagógicos que se constituem como ações colaborativas no decorrer do curso.

#### 4.1.1. O olhar das tutoras sobre as ações colaborativas no curso de Pedagogia UAB/UFJF

“[...] eu acho que a colaboração é um elemento interessante na educação a distância”  
Ruth (Grupo Focal 1)

Silva (2010) reflete sobre a colaboração no processo de ensino e de aprendizagem, na relação professor-aluno, a partir da arte “parangolé<sup>16</sup>”,

o professor, mesmo estando adiante dos seus alunos no que concerne a conhecimentos específicos, propõe a aprendizagem no mesmo clima de coautoria que caracteriza o parangolé e a arte digital. (SILVA, 2010, p.227)

Entendemos a proposta de colaboração, na mesma direção de Silva, como o co-criar, em que não há a predominância entre os sujeitos no processo educativo; o professor é um proponente e o aluno possui, juntamente com ele, parte da responsabilidade de autoria. Okada (2003) afirma que é um processo no qual todos podem participar e intervir

através da criação e reconstrução das mensagens (co-autoria), com a opção para selecionar combinar e permutar estas informações,

---

<sup>16</sup> Na arte parangolé de Hélio Oiticica, “o artista convida a participar do tempo da criação de sua obra e nela oferece entradas múltiplas que convidam à imersão e à intervenção do “participador”, que nela inscreve sua emoção, sua intuição, seus anseios, seu gosto, sua imaginação, sua inteligência. [...] O “participador lhe empresta os significados correspondentes – algo é previsto pelo artista, mas as significações emprestadas são possibilidades suscitadas pela obra não previstas, incluindo a não participação nas suas inúmeras possibilidades também.” (SILVA, 20010, p.223)

além de produzir outras narrativas possíveis na sua potencialidade (OKADA, 2003, p.278).

De acordo com Dias (2010), a comunidade é um sistema plural e um coletivo de conhecimento. O autor destaca que a interação entre os seus participantes é constituída por múltiplos discursos, pelos quais se realiza a negociação do sentido das aprendizagens do grupo. Isso me leva então a relacionar esta ação ao conceito de rede. Bruno et al. (2010), alerta para a importância da constituições de redes abertas:

a importância de sua significação como rede social e, portanto, ampla e aberta. Por não ser fechada, evidencia a importância do trabalho coletivo e colaborativo. Por acreditarmos ser esse o elemento-chave para a concretização de um trabalho em grupo, concebemos a rede em sua flexibilidade e pluralidade, tratando-se de uma rede de ampliação de possibilidades, não podendo, neste sentido, se pautar na endogenia, no aprisionamento. (BRUNO et al, 2010,p.3)

Mesmo estando em espaços e tempos diferentes, quando de interação assíncrona, no ciberespaço os educadores *online* podem compartilhá-los, colaborar, estreitar laços e se constituírem como comunidades e redes sociais. Por meio da interação, podemos reconstruir significados, partilhar novos sentidos com outros usuários do ciberespaço.

Primo (2005) caracteriza a interação, como uma relação entre pessoas, uma conexão pautada em relacionamentos de interdependência. Além do eu, todo ato comunicativo precisa de um outro. “O outro na interação é necessário para ‘suplementar’ a ação e lhe dar uma função no relacionamento” (PRIMO, 2005, p. 12). Uma relação, que durante o processo, gera modificações mútuas:

A cultura digital pós-massiva estabelece processos de mão-dupla, aumentando a possibilidade efetiva de ocorrência de fenômenos comunicativos. A diferença existente em relação aos meios massivos é que nestes o território é, na maioria das vezes, um espaço privado (ou semiprivado) e o consumo da informação se dá de forma unidirecional, apenas como recepção, sem mobilidade. Hoje, o território digital cria uma zona dentro de outros territórios onde é possível acessar, produzir e distribuir informação, de maneira autônoma, estabelecendo redes colaborativas e processos comunicativos mais complexos (LEMOS, 2010).

O corpo de tutores, como foi dito anteriormente, desempenha hoje um papel fundamental no processo educacional, pois são dos atores que, no cenário da Educação *online*, participam ativamente da prática pedagógica, muitas vezes diretamente na prática docente. Nessa direção, a atuação desse profissional da educação na docência se coaduna à concepção trazida por Tardif (2007) que, em seus estudos, considera os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho: os saberes de experiência. Segundo esse autor, tais saberes estão enraizados num ensino que se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Para Tardif:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não só um saber sobre o objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (2007, p.49-50)

Nesta pesquisa, todas as tutoras investigadas abordaram em suas falas aspectos afeitos ao tema colaboração, dando destaque às suas experiências de docência. A formação para a ação colaborativa, a colaboração tutor-tutor e tutor-professor foram pontos que emergiram na análise dos dados, como veremos a seguir.

#### 4.1.2 Formação para a ação colaborativa

A constituição de uma rede de aprendizagem no curso de Pedagogia UAB/UFJF tem sido uma preocupação da equipe responsável pelas ações de formação de tutores no curso. Tal afirmação se deve à minha participação direta nesses processos formativos, desde o início do curso. Tais redes se compõem no

interior da própria formação inicial e continuada, presencial e *online*, e envolve a articulação entre os seus diferentes atores.

Sara, no Grupo focal 2, destaca este fato:

**Sara:** [...] eu sinto que é um curso que nos ensina a ser colaborativo. A gente já entra, tem aquela coisa do espaço de formação, temos a nossa formação, a gente vê tutores, a gente conversa. Tem o espaço da disciplina, tem o espaço do grupão [reuniões presenciais] [...]

As ações formativas do curso de Pedagogia da UAB são iniciadas logo após a seleção do tutor para a disciplina. Após um curso de formação presencial, com duração de quarenta horas, ministrado pela Coordenação de tutoria em parceria com o CEAD-UFJF, os tutores continuam seu processo formativo tanto online, quanto presencialmente. Nestes momentos, os tutores iniciam seu contato com os tutores ‘antigos’ do curso e essa formação e interação são enfatizadas no virtual, pela Plataforma Moodle, em um espaço nomeado: Espaço de Formação Continuada de Tutores. Pode-se perceber, pela análise das falas das tutoras, que esse ambiente tem assumido um papel central na construção de redes de tutores entre os tutores, na medida em que é reconhecido como espaço de aprendizado e de interação intensos:

**Carla:** E assim o nosso espaço de conversa de tutores era o espaço mais “bombante” que tinha antes do evento [1º Encontro Regional de Tutores] assim né... a gente conversava muito, a gente conversa muito de tudo, de absolutamente de tudo. [...]

Carla se refere às interações que acontecem nas salas de bate-papo entre os tutores do mesmo polo.

As imagens abaixo sinalizam o número de postagens que ocorreram no primeiro semestre de 2010, período mencionado pela tutora na fala anterior:

Tópico	Autor	Comentários
Santa Rita de Caldas	 Erica Alves Barbosa	108
Pescador	 Erica Alves Barbosa	133
Coromandel	 Erica Alves Barbosa	111
Boa Esperança	 Erica Alves Barbosa	60
Bicas	 Erica Alves Barbosa	96
Ilicínea	 Erica Alves Barbosa	62
Salinas	 Erica Alves Barbosa	109

Fonte: Espaço de Formação Continuada de Tutores da UAB1 – 1º Semestre

Tópico	Autor	Comentários
Ipanema	 Erica Alves Barbosa	147
Ilicínea	 Erica Alves Barbosa	83
Salinas	 Erica Alves Barbosa	146
Coromandel	 Erica Alves Barbosa	80
Boa Esperança	 Erica Alves Barbosa	98
Santa Rita de Caldas	 Erica Alves Barbosa	153
Durandé	 Erica Alves Barbosa	109
Tiradentes	 Erica Alves Barbosa	214
Bicas	 Erica Alves Barbosa	116

Fonte: Espaço de Formação Continuada de Tutores da UAB2 – 1º Semestre

Os números de comentários demonstram que os fóruns de discussão têm sido, no ambiente virtual de formação dos sujeitos desta pesquisa, um espaço privilegiado de debate e interação entre os tutores do curso, especialmente se considerarmos que temos, em média, sete a nove tutores em cada polo. Estes espaços permitem a troca de experiência, a construção de novos saberes e também podem favorecer o sentimento de segurança no desenvolvimento das atividades, pois o tutor recorre aos seus pares quando se sente inseguro ou tem alguma dúvida, como bem ilustra a fala da tutora Lia, compartilhada pelas demais tutoras, no segundo grupo focal:

**Lia:** [...] hoje em dia eu me sinto muito segura na plataforma, eu não sinto dificuldades, mas assim, se algum ponto acontecer eu sei que eu posso recorrer ao suporte, às meninas [tutoras responsáveis pela orientação dos tutores com relação ao uso dos recursos da plataforma]

Dias (2010, p.236) afirma que a rede representa “um sistema de organização

dinâmica da informação, nos contextos de produção de conhecimento, aplicação e resolução de problemas realizados pelos membros da comunidade.” Podemos inferir então, a partir do olhar das tutoras da pesquisa, que o curso de Pedagogia – UAB/UFJF se constitui como uma espécie de rede de colaboração entre os tutores, e o Espaço de Formação Continuada, e neste contexto, tem um papel fundamental por potencializar, alimentar e fomentar essa rede. Isso se revela na dinâmica assumida pelos tutores ao recorrer a um espaço virtual para que suas dúvidas possam ser sanadas, para se encontrar com seus pares virtualmente para ações diversas. Esta interação gera, como disse Lia, segurança e, conseqüentemente, contribui para a qualidade do trabalho do tutor e do seu processo de ensino e de aprendizagem.

A formação continuada de educadores possibilita um momento fundamental que é o da reflexão crítica sobre a prática. Os espaços de formação virtuais são locais em que a reflexão coletiva sobre a prática pode acontecer com grande intensidade. De acordo com Santos:

As tecnologias digitais vêm superando e transformando os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes. Criar, transmitir, armazenar e significar estão acontecendo como em nenhum outro momento da história (SANTOS, 2002, p.114)

Tais espaços virtuais e por meio do computador/Internet,, por sua flexibilidade temporal e espacial, se caracterizam como um ambiente que atende ao perfil deste profissional, que não se dedica exclusivamente à ação de tutoria – administrador de plataforma ou de estudos dos alunos -, mas assume também outras funções, na maioria das vezes como educador e docente em instituições diversas. A esse respeito, Santos afirma que:

Muito mais do que apenas dinamizar e promover uma nova materialização da informação, a tecnologia digital permite a interconexão de sujeitos, de espaços e/ou cenários de aprendizagem, exigindo, dos mesmos, novas ações curriculares e ações em rede. (SANTOS, 2002, p.115)

Por meio da análise empreendida até o momento, é notória a importância do Espaço de Formação de tutores para que a colaboração entre os tutores do curso aconteça, pois este tem sido um local de encontro entre os tutores e é reconhecido por todos estes atores como espaço de formação para uma ação colaborativa.

#### 4.1.3 Colaboração tutor-tutor: espaços privilegiados

A dinâmica, que ocorre na organização, planejamento e atuação dos tutores, como mencionado na apresentação do *locus* desta pesquisa, acontecem no interior de cada disciplina. O professor atua com um grupo de sete ou nove tutores, dependendo da turma. Cada tutor a distância é responsável por um pólo, e assim, temos sete tutores para cada disciplina da UAB 1 e nove tutores para a UAB 2.

Segundo os sujeitos desta pesquisa, a atuação do grupo de tutores que trabalham juntos na mesma disciplina acontece de forma colaborativa na organização e implementação, nas dúvidas, no compartilhamento de estratégias para a atuação com os alunos e na aprendizagem. A fala de Ruth, no primeiro grupo focal, explicita esta visão:

*Ruth: [...] é um **trabalho** muito mais **colaborativo**, menos hierarquizado, [em comparação ao presencial] O professor, deixa muito aberto né, as intervenções, os fóruns, **um ajuda o outro, os tutores ajudam os tutores** né, é... **O trabalho é em conjunto mesmo**, e quando alguém tem uma dúvida sobre a ferramenta, uns tem mais experiências com as ferramentas outros têm menos, então nem sempre um colega ou o professor estão no fórum [dos espaços de tutoria professor-tutor], naquele momento, postam uma dúvida e **o colega mesmo já, já ajuda né, já... Troca experiência**. É um trabalho, uma ajuda que repercute que é importante.*

Ruth citou o fórum de interação com o professor da disciplina como um local onde essa atuação de colaboração acontece. Nesse espaço os professores orientam semanalmente os tutores sobre o desenvolvimento e a organização da disciplina e outras questões pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Percebemos que tais espaços colaborativos são locais privilegiados de interação, debate e construção de conhecimentos, na medida em que, como indica a fala desta tutora, a ação coletiva do grupo permite a troca de ideias e informações, como também possibilita a tessitura da construção da disciplina, em conjunto. Podemos compreender então que a interação destes tutores, favorecida pelo ambiente virtual de aprendizagem, pode ser colaborativa e dialógica, proporcionando conexões de teias abertas como elos que traçam a trama das relações e a formação

do profissional tutor conforme o tópico anteriormente analisado. Segundo Santos:

O ciberespaço é composto por uma diversidade de elementos constitutivos (interfaces amigáveis) que permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não (comunicação assíncrona) de mensagens. Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores, nem piores, mas *diferentes*, na forma e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo. É através do conjunto de interfaces que os usuários interagem com a máquina, compondo assim o ciberespaço e a cibercultura. (SANTOS, 2002, p.115)

Neste aspecto, Lia também destaca a importância da colaboração entre o grupo de tutores. A tutora se sente amparada pelo grupo e segura em seu trabalho:

**Lia:** [...] eu fui tutora disciplina de xxx né... **a equipe [de tutores da disciplina] me ajudou muito, me deu dicas.. – ah, você olha lá, ativa a tarefa que vai aparecer tudo que você precisa colocar. Aí eu fui aprendendo assim, e hoje em dia eu me sinto muito segura na plataforma, eu não sinto dificuldades [...]**  
 [...] **eles me apoiaram muito, estavam sempre disponíveis pra me ajudar e eu também sempre pedindo ajuda. [...]**

Okada (2003) destaca que essa interação é um caminho para desenvolver uma visão ampliada do processo educativo e que visa identificar as incoerências e incompletudes, como também estimular a criatividade em prol de novas descobertas e alternativas inovadoras. No contexto desta pesquisa, os tutores a distância podem ser compreendidos como coautores da construção do conhecimento um dos outros.

Os tutores a distancia, como corresponsáveis pelo conhecimento dos demais, atuam na plataforma assumindo-se como sujeitos históricos, integram as tecnologias em suas vidas e utilizam tais recursos para formarem e participarem de redes de aprendizagem.

Ruth destaca esta especificidade da educação *online* em sua fala:

**Ruth:** *Tem coisa que a gente consegue discutir mais com rapidez na interação presencialmente, tem outras coisas que são diferentes no a distância, mas eu acho que a colaboração é um elemento interessante na educação a distância.*

Para ampliar a análise sobre a colaboração tutor-tutor, trato para esta

discussão a função (perfil), disponível no ambiente virtual de aprendizagem da UFJF que, como dito, faz parte da designação de funções para atuar no Moodle: o tutor visitante.

Ainda que não tenha sido mencionado na fala de nenhum sujeito, considero importante esse aspecto porque se relaciona de forma direta com a categoria colaboração tutor-tutor. Por meio desse perfil/função na plataforma, o tutor tem permissão de acesso aos demais polos, porém com algumas restrições em face ao perfil usual de tutor a distância. Lembro que se trata de uma função disponibilizada pelo CEAD<sup>17</sup>, a pedido da equipe de coordenação do curso de Pedagogia –UAB, tendo em vista a necessidade de se garantir a circulação dos tutores de uma determinada disciplina pelos diversos pólos e permitir a construção de estratégias de formação e diálogo por parte desses tutores.

Pode-se entender que esse olhar do tutor visitante sobre o desenvolvimento do trabalho dos demais tutores, colegas de disciplina, tem contribuído para que as ações colaborativas se intensifiquem no curso. O contato com o outro e com sua produção pode favorecer a constituição de redes de formação e de colaboração a partir da singularidade de cada tutor. Segundo Bruno (2010)

A diferença aproxima o sujeito do outro e de si mesmo pela singularidade. Faz o sujeito se assumir e compreender-se como devir do outro, num processo em redes de libertação que permitem vivenciar ideias, navegar por espaços, sair e voltar, (re)constituindo a todos como seres inacabados, mutantes e incompletos (BRUNO, 2010, p.4)

Podemos entender, portanto, do ponto de vista das tutoras participantes desta pesquisa, que a colaboração entre os pares gera ações que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica nas disciplinas em que atuam.

No curso de pedagogia UAB/UFJF, as possibilidades de encontros com os pares são múltiplas, tanto no ambiente virtual - nos espaços de tutoria, nos espaços de formação de tutores, na função de tutor visitante, como também no presencial, nas reuniões semanais com os professores da disciplina e nas reuniões mensais organizadas pela coordenação de tutoria. Os tutores se apoiam mutuamente ao

---

<sup>17</sup> Centro de Educação a Distância

partilharem problemas e práticas, produzindo assim saberes que vão ao encontro das exigências e das necessidades postas em sua ação profissional.

#### 4.1.4 Colaboração professor- tutor

Em contato com as tutoras, durante os nossos encontros do Grupo focal, e posteriormente na análise e interpretação de suas falas, foi possível depreender alguns pontos sobre a importância atribuída por estes sujeitos às suas relações com o/a professor/a responsável pela disciplina em que atuam. Pude perceber que essas relações são colaborativas. Mas qual a relevância disso nessa relação?

A tutora Lia, em sintonia com a tutora Bianca, destaca alguns pontos que apresentam o olhar do tutor para esta relação:

***Lia:** [...] Eu acho isso muito positivo, o professor dar essa **autonomia**. Eu vim pra tutoria com o objetivo de aprender a ser docente, esse foi o meu objetivo e eu caí numa disciplina que eu acho que eu tive muita sorte. Porque assim, **a professora da minha disciplina, ela deixa a gente participar em tudo**, todas as coisas, desde o rótulo, a formular questões da prova, a pensar o objetivo da atividade, então assim, **isso pra mim foi fantástico**. Então eu acho que quando acontece isso é muito positivo pro tutor.*

*[...] Eu tenho **professor da disciplina que ta me ensinando a ser professor** e eu tô ensinando aos graduandos, sabe. Tem esse feedback porque os alunos também estão me ensinando, é um ping pong muito interessante. [...]*

***Bianca:** Eu nunca tinha parado pra pensar nessa relação, mas é verdade.*

A tutora conta como a relação com a professora de sua disciplina acontece, destacando a sua participação no movimento de construção e desenvolvimento da disciplina. A fala de Lia e a concordância da outra tutora nos permitem perceber a importância da relação professor - tutor. Pode-se entender, sem generalizar, o professor do curso de Pedagogia da UAB/UFJF como um formador de formadores. A rede, descrita na subcategoria 'colaboração tutor-tutor' está imbricada ao elo que se constitui na relação professor – tutor. A apropriação de saberes e experiências dos diversos sujeitos envolvidos gera um movimento, segundo Lia, “fantástico” no interior do curso. São saberes plurais, que segundo Tardif e Raymond:

servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. [...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF e RAYMOND, 2000,p.5)

O resultado disso é a descentralização da posição do professor enquanto o detentor do saber, e o tutor como o mero executor das ordens desse professor, para, em contraposição, criar um movimento de orquestração das diferentes vozes dos tutores em atuação nos diversos espaços do curso.

Okada (2003) ressalta ainda que no ambiente de coloração a interação tem um papel central e visa principalmente à descentralização do papel do professor, todos são aprendizes e podem contribuir um com o outro. A autora se refere à relação professor-aluno, mas ao compreendermos o tutor como um aprendiz do professor, acreditamos que essa descentralização talvez possa ocorrer na relação professor-tutor.

Ainda de acordo com a autora, no aprendizado colaborativo os aprendizes:

confrontam situações complexas e incertas da vida real e são incentivados a atitudes de questionamento, troca e reflexão coletiva, consenso, crítica e autocrítica e **autonomia** no seu próprio processo de aprendizagem. (OKADA, 2003, p.278).

Vejamos a fala de uma das tutoras:

**Carla:** [...]a gente foi percebendo que na reunião [presencial], **no encontro, a gente explicava pra ela** [professora da disciplina] tudo o que tava acontecendo, nós mostravamos a atitude que tomamos. Fizemos um balanço. Então, a partir dali eu comecei a ter um pouco mais de **autonomia** pra lidar [na tutoria]. [...] Então isso eu achei importante. Então a maneira como você leva [ação docente na tutoria] realmente é muito diferente e a intervenção do professor nisso, eu não sei, eu não acho que seja tão grande. **Eles dão essa autonomia pra gente**, então é uma coisa meio combinada [entre o tutor e o professor][...]

A fala da tutora Carla destaca que nos encontros semanais com sua

professora o grupo fazia um “balanço” de tudo que aconteceu na disciplina naquela semana, compartilhava com a professora o que estava acontecendo em cada polo. Carla traz um elemento importante para o trabalho do tutor gerado por esse processo: a autonomia. A tutora afirma ter autonomia para lidar com sua turma, mas demonstra que é constantemente amparada pelo professor que a orienta no caminho que deve ou não seguir.

Podemos relacionar esses pontos com a afirmação de Silva (2003), quando afirma que nesse espaço o professor *online* constrói uma rede e não uma rota. O professor é aquele que dispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de agenciamentos e estimula a intervenção dos tutores como co-autores do processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento se relaciona de forma direta com a autonomia do tutor em sua ação docente.

Refletindo sobre as falas das tutoras, infiro que a forma como o professor da disciplina percebe e entende o que é ser tutor influencia na dinâmica do trabalho do profissional com os alunos porque, se houver um entendimento do tutor como profissional passivo e mero executor das ideias deste professor, sua autonomia, destacada pelas tutoras, não existirá. Ao passo que quando o tutor é visto como um docente, dotado de saberes e experiências diferenciadas das do professor, mas nem por isso menos significativas, e tais saberes são compartilhados, as diferentes vozes são ouvidas e interligadas, e as ações docentes desse grupo são potencializadas.

Destaco, portanto, que a participação de toda a equipe pedagógica na formação para docência *online* e nas reflexões sobre o SER TUTOR, no curso de Pedagogia UAB/UFJF, são essenciais para a qualidade das interações entre os tutores e alunos no curso. A partilha das construções sobre quem somos, acerca do SER TUTOR, está ligada com à dinâmica realizada no trabalho dos professores formadores. Quando essa relação é co-criada, o tutor se sente seguro e contemplado em suas expectativas tanto para o desenvolvimento da docência *online*, quanto de seu papel de formador de formadores.

Desse modo, o envolvimento de todos os atores no debate sobre o SER TUTOR, como aconteceu no I Encontro de Tutores, por exemplo, pode ser importante para a atuação e relacionamentos colaborativos entre o grupo no curso, de modo que podem caminhar numa mesma direção, respeitando a idiosincrasia de cada um.

#### 4.1.5 O que precisa ser revisto?

A formação colaborativa e a colaboração tutor-tutor e professor-tutor foram salientadas por seis das sete tutoras do grupo, como uma dinâmica positiva para o desenvolvimento das ações pedagógicas no curso, no que diz respeito à autonomia e à segurança para o exercício da docência. Mas, segundo quatro tutoras, ainda há lacunas que precisam ser reavaliadas para que a colaboração aconteça de fato nos diferentes âmbitos do curso.

Tais lacunas foram expressas no segundo grupo focal, no momento em que eu, em busca de esclarecimentos sobre as ações colaborativas, questionei: para vocês o curso é colaborativo. Isso já é apresentado em sua entrada no curso, ou o professor é quem dá o tom dessa colaboração?

A tutora Laura, trouxe sua inquietação:

**Laura:** [...] *quando eu cheguei no curso eu não percebi essa questão da colaboração. Eu cheguei como uma pessoa que vai desenvolver uma tarefa no quadrado, e os outros quadrados ficavam ao redor. Aos poucos eu estou tentando perceber essa colaboração, mas eu não percebo isso. Por exemplo, do professor que está coordenando a disciplina, dizendo assim: isso aqui vocês vão trabalhar em um tema qualquer, isto aqui vocês **reportem a eles[alunos] o que eles viram na disciplina** tal. Ta certo? De forma que **esta visão que é a questão da colaboração e integração, essa visão eu não percebo**. Agora a minha experiência é com um único professor, pode ser [por este motivo]. Ou então está tão óbvio pra ele que ele não precisa verbalizar isso, ou então, eu sei que eu não percebo isso. **Eu não percebo esse sentimento de colaboração no curso como um todo, e conseqüentemente, há uma desintegração das disciplinas**, mesmo eu estando com o mesmo professor [o mesmo professor, mas em disciplinas diferentes].*

A tutora destacou que não percebe a colaboração no curso como um todo e, apesar dos diferentes espaços onde ela ocorre, a tutora sente a necessidade de ampliar esta colaboração no que diz respeito à integração entre as disciplinas ministradas no curso. Existe a colaboração entre os tutores e professores de uma mesma disciplina, mas isso não é percebido quando falamos da colaboração no curso como um todo. Bianca complementa esta ideia quando diz:

**Bianca:** *Então quer dizer, essa informação dos professores depois era repassada aos tutores e aos alunos, aí fica essa **sensação vaga***

***que não está dialogando uma disciplina com a outra. Justamente porque a gente não tem contato com a outra disciplina. Qual texto ta sendo lido, então, fica vago.***

O trecho mencionado por Bianca retrata como se organiza o trabalho de cada disciplina no curso de Pedagogia UAB/UFJF. Os professores responsáveis pelas disciplinas em curso se reúnem quinzenalmente com a coordenação pedagógica do curso para, coletivamente, articularem ideias, trocarem informações e compartilharem ações. Essa reunião é direcionada somente aos professores do curso que poderão, por sua vez, multiplicar as ideias para os seus tutores. Mas se há esse tipo de articulação entre os professores, por que os tutores sentem falta? Aparia e Acedo (2010) afirmam que o trabalho colaborativo parte da ideia de que não há divisão de tarefas, não se constrói o conhecimento como se fosse uma cadeia de produção. Segundo o autor, a aprendizagem se constrói de maneira coletiva, em que não existe a concepção de autoria fragmentada.

Pode-se perceber que, para os sujeitos da pesquisa, as decisões e construções colegiadas nos dois espaços de formação – dos professores e dos tutores- deveriam se relacionar de alguma forma num âmbito maior, e não ficarem restritas a trocas entre os tutores da mesma disciplina e o professor. Trago para o debate outro questionamento: tem havido interação entre as coordenações de tutoria e a coordenação pedagógica do curso? Os professores têm refletido sobre o que é SER TUTOR e a tutoria no curso? Há uma articulação no trabalho que é feita em cada coordenação (pedagógica, de avaliação, de tutoria, de tutores presenciais, entre outras) nas reuniões que acontecem quinzenalmente? As falas trazidas pelo grupo de tutoras desta pesquisa nos levam a refletir que pode haver uma lacuna na formação de profissionais que atuam no curso (professores e tutores, por exemplo). A formação para a docência online deve acontecer apenas no âmbito dos tutores a distância? Isso não poderia abrir uma lacuna na formação pedagógica do curso como um todo? Apresento esta possível lacuna no curso não com o intuito de aprofundar nesta análise, mas com o objetivo de sinalizar focos para futuras investigações.

Também ousamos perguntar: os profissionais que atuam na UAB, especificamente no Curso de Pedagogia da UFJF, se dedicam a estudar com maior profundidade a área da EaD? Participam de eventos da área, leem e publicam, pesquisam sobre a docência online? Não seria importante, para todos os

profissionais, conhecer melhor as ações e fundamentos que envolvem a Educação *online*? Bem, mas essa também seria outra pesquisa!

Sara ratifica e amplia esta ideia quando comenta:

*Sara: A **sensação é que existe uma terra de ninguém** em alguns momentos, o que eu quero dizer com isso, por exemplo, outro dia eu coloquei no espaço do nosso pólo: **Eu não sei o tema de monografia que as minhas alunas.** [...] Então só aí já me diz que **eu não posso ajudá-las em nenhum momento se a gente tiver discutindo**, se a disciplina tiver algo com elas.*

*[...] E quando eu digo essa terra de ninguém, as vezes **me falta a noção do que eu posso ir além da minha disciplina**, que você pode ir além na sua.[...] E aí eu sinto que é uma terra que você fica andando, cada um faz do seu jeito, eu não sei se cada um faz do seu jeito. **Porque eu sinto também que falta esse diálogo na vertical, de um período pro outro.** E sinto que esse diálogo na horizontal, ele tem melhorado com aqueles espaços que a gente tem para conversar nos pólos. Então assim, mas ao mesmo tempo você pergunta a questão de ser um curso colaborativo, eu sinto que é um curso que nos ensina a ser colaborativo. A gente já entra, tem aquela coisa do espaço de formação, temos a nossa formação, a gente vê tutores, a gente conversa. Tem o espaço da disciplina, tem o espaço do grupão, **mas eu não sei se é só ensinar a ser colaborativo ou se faltam alguns detalhes pra gente ser mais colaborativo e dar continuidade.** Porque a gente fala tanto, ah o aluno tem que carregar bagagem e tal, eu não sei as vezes qual é a bagagem que ele teve que poderia ser explorada com mais adensamento na minha que ta lá no sétimo, oitavo período. Entendeu?*

Sara ratifica a necessidade de diálogo entre as disciplinas em curso e amplia o debate ao mencionar a necessidade de um diálogo vertical entre um período e outro do curso. Por que não recorrer aos conhecimentos já construídos com os alunos em outros períodos? Isso poderia facilitar a resolução de problemas e o desenvolvimento da disciplina em curso na medida em que muitas estratégias favorecem o trabalho colaborativo em rede e:

*[...] muitas situações, nós aprendemos melhor junto com outras pessoas e desenvolvemos nossa inteligência mediante as interações com os demais indivíduos e com o mundo que nos rodeia, colaborando na resolução de problemas complexos e resolvendo diferenças mediante o debate e a discussão ou buscando um consenso com base na diversidade de pontos de vista. (APARIA e ACEDO, 2010, p.147)*

A necessidade de colaboração entre as disciplinas em curso e entre as disciplinas dos períodos sugere a ampliação dos espaços de acessos do tutor visitante, que está limitado ao “quadrado”, como disse Laura de sua disciplina para outros espaços que ultrapassem tais limites. Mas que também as ideias de articulação entre as disciplinas direcionadas pelo professor possam ser ampliadas e permitam que o tutor possa ser mais participativo neste contexto.

#### 4.2. O Tutor a distância como agente da mediação

Tendo em vista o objetivo principal desta pesquisa, que consiste em compreender o que é ser tutor, num *lócus* de investigação específico, e o que significa tutoria para os sujeitos selecionados, a categoria mediação emergiu como uma dimensão da docência, ação exercida pelos tutores do curso, uma função intrínseca ao trabalho de tutoria, e que nos deu algumas pistas acerca do que significado da tutoria no curso de Pedagogia UAB/UFJF.

Sendo assim, cabe destacar que a análise deste tema-categoria mediação foi feita a partir das falas/ideias das tutoras desta pesquisa nos dois encontros dos Grupos Focais, e não da análise de suas mediações nos fóruns de discussão com os alunos, via plataforma Moodle. Desse modo, a categoria mediação está ligada ao entendimento dos sujeitos de pesquisa sobre o que é SER TUTOR no curso de Pedagogia UAB/UFJF. A fala da tutora Julia sinaliza esse aspecto ao dizer que sua concepção sobre o que é ser tutor mudou quando percebeu que a mediação pedagógica fazia parte da dinâmica da tutoria na Pedagogia a Distância da UFJF:

***Julia:** [antes de entrar no curso Julia achava que] o professor é que iria responder, o comando da disciplina seria só do professor e que a gente [os tutores] não pegaria no volante, sabe? Que a gente não guiaria, essa era a ideia que eu tinha. E aí depois [de sua entrada e atuação no curso em sua primeira disciplina] eu percebi que a gente guiava também, que **a gente tinha a mediação.***

A tutora Julia afirmou que, ao participar da seleção para tutora a distância do curso, a sua concepção a respeito de suas funções no curso mudou de uma “mera executora” das ordens de alguém, de uma atuação meramente técnica, para uma atuação docente:

*Julia: quando percebi que a gente tinha autonomia pra corrigir as tarefas, pra **mediar** àquela situação, pra interferir. Aí eu percebi que não era aquilo realmente, que nós não éramos técnicos, que nós éramos docentes.*

Um indício da ligação da categoria mediação com o SER TUTOR do curso evidenciou-se no fórum de discussões promovido em setembro de 2010, o qual uniu diversos grupos de educadores (chefia de departamento, coordenadores, professores, tutores a distância) do curso de Pedagogia a distância – FACED-UFJF, para a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Este evento que contou com a participação intensa e deferimento do grupo de tutores a distância do curso, apresentou um destaque à mediação como atribuição do trabalho do tutor: “**realizar a mediação pedagógica**, junto aos alunos, nas disciplinas específicas do curso” (Projeto Político Pedagógico do Curso) <sup>18</sup>

#### 4.2.1 Concepções sobre mediação

A mediação foi considerada condição *sine qua non* para o exercício da tutoria pelos sujeitos desta pesquisa. Cabe, portanto, explicitar o nosso entendimento sobre o que é mediação, como também as concepções que surgiram no diálogo com as tutoras, no momento de produção de dados.

Entendemos mediação pedagógica, assim como Bruno (2007, p. 200), “uma ação que reconhece na partilha a possibilidade de contribuir com o universo de formação *on-line* que se descortina nos ambientes de aprendizagem da era digital.” Segundo a autora, a mediação parte dos sujeitos em relação ao conhecimento e pode ser entendida como:

---

<sup>18</sup> O projeto pedagógico, que passou por reformulações recentemente (setembro de 2010) está em processo de deferimento pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

o processo de articulação integrada e amorosa entre o professor e o aluno para a construção do conhecimento, é ativa, dinâmica e se dá na interação entre os sujeitos aprendentes e, portanto, articula ensino e aprendizagem. Por ser forma e fazer a ponte entre os sujeitos no processo de aprendizagem, a mediação possui uma intenção, que não pode ser ingênua, mas manifestar os propósitos do que se deseja atingir: a promoção do encontro e a construção do conhecimento. No processo de mediação pedagógica, os papéis entre professor e alunos podem se fundir para se auto-construírem, à medida que se auto-organizam à luz das aprendizagens emergentes. Desta relação, se constituem parcerias, onde todos aprendem a trabalhar colaborativamente. (BRUNO, 2007, p. 203 e 204)

Lia corrobora com a visão da autora sobre mediação ao explicitar que atua de forma colaborativa com seus alunos, sendo aprendente e aprendiz no processo de ensino e de aprendizagem:

***Lia:** E aí a segunda vez [que foi ao pólo] não, foi algo tão mais natural porque eu tinha passado um semestre com aquela turma em diálogos muito recorrentes na plataforma. E eu sempre falava com elas assim; **eu to aprendendo muito com vocês**, e espero estar contribuindo em alguma coisa. Mas eu sei que eu estou aprendendo mais com vocês do que vocês comigo. Porque ainda que eu tenha que ensinar, eu tive que aprender a procurar o melhor texto, a melhor forma de falar para o aluno.*

Lia também compreende a mediação nesta dinâmica entre o ensinar e o aprender junto com o aluno. Freire (1999) contribui com o entendimento desta questão ao sustentar que

fica cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criado dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1999, p. 23)

Na interação com seus alunos os tutores, na visão de Lia, formam e são formados. Ambos são vistos como sujeitos ativos no processo, pois ao atuarem

constroem conhecimentos que, quando compartilhados, contribuem para formação coletiva e construção de saberes docentes próprios de tutores a distancia.

A concepção sobre o que é mediação foi explicitada por Laura numa analogia com uma ponte:

**Laura:** *to me lembrando agora passei outro dia numa ponte lá em Cataguases pra Rio Pomba, ai estava escrito lá: 'vinde a mim, entre os meus braços, que eu te conduzirei ao outro lado da margem, aonde você quer ir'. Pensei nisto agora, **quando estava falando da mediação, por que pra mim, na verdade, a mediação é a ponte que a gente vai fazendo.** É mediar os textos que é a ponte, ajudar este caminho deles pra chegar a esta formação, então tudo está incluído.*

Segundo Bruno (2007), a mediação entendida como a ponte entre os sujeitos, no processo de aprendizagem, implica uma intenção que não pode ser ingênuas, e que revela a promoção do encontro e a construção do conhecimento. Dessa forma, é preciso que o docente-tutor tenha pleno entendimento sobre em quais bases epistemológicas está atuando, que concepção de educação defende e que sujeito pretende formar, pois esta compreensão influenciará de forma direta na interação tutor-aluno e sua relação com o conhecimento.

Carla traz para o debate outro aspecto da mediação. A tutora afirma que, para além da mediação de conteúdos específicos das disciplinas, esse processo deve englobar o estímulo ao aluno no que se refere às questões para a vida:

**Carla:** *Então assim, também tem a parte psicológica que a gente tem aquela aproximação legal com o aluno... **A mediação está também um pouco nisto, sabe...***

**Adriana:** ***Você está querendo dizer que esta mediação entra também no estímulo que você dá ao aluno para a vida não só especificamente para as coisas que 'aparecem' na disciplina?***

**Carla:** *com certeza pra vida, mas também, porque pra eles [os alunos] é tudo muito limitado... ficam achando que não vão dar conta de fazer aquilo. [...] Então assim, este estímulo é diário. Às vezes você recebe mensagem de aluno, por exemplo, tem lá o cabeçalho de uma tarefa: Carla, não sei o que, disciplina matemática, o fulano [tutor da matemática] matemática! o que? brincadeira né ! Aí 'liga' pedindo um milhão de desculpas, aí, eu falo: não tudo bem, isso acontece. Acontece, a gente sabe que acontece... tem coisa que a gente não pode chamar atenção.*

Carla fala que a mediação não se relaciona apenas com o conteúdo das disciplinas, pois se deve estimular o aluno para a vida. E menciona que recebe mensagens dos alunos solicitando esclarecimentos com relação a outras disciplinas, o que pode demonstrar que, muitas vezes, os alunos estão perdidos sobre que deve ser feito e a quem recorrer. Assim, o tutor assume também o papel de orientador do aluno, nessas questões.

Ao abordar aspectos que não se limitam ao âmbito dos conteúdos da disciplina, a tutora sinaliza a necessidade e a possibilidade se construírem relações por meio da educação *online*. Este aspecto se relaciona com as considerações da tutora Ruth, como veremos a seguir, uma vez que destaca a relação mais aproximada com os alunos, extrapolando os limites dos conteúdos ministrados no curso. Ruth compartilha seu entendimento sobre mediação ao afirmar:

***Ruth: eu estou com uma turma desde o primeiro período. Primeiro a gente teve que aprender a se relacionar pela internet, o conteúdo veio depois. Então tinham que ir copiando tudo do início, não só eles, eu também. A gente foi aprendendo a se relacionar, maneiras de escrever, maneiras de como se portar em relação ao outro, a questão assim da gentileza de você falar 'oi', 'ola', 'boa tarde', então a gente sempre teve incentivo, e eu me preocupava bastante com isso. É primeiro aprender a se relacionar pela plataforma, que é diferente de se relacionar face a face pra depois disso aprender a se relacionar, a usar o conteúdo também. Hoje eu vejo como foi construída esta relação, muito diferente... então eles se preocupam em colocar 'oi boa tarde tudo bem? As vezes eles já entravam ' Eu discordo disso' e geralmente de mim, do que eu que tinha postado. Então a gente estipulava 'Você leu o que o colega escreveu? Então vamos tentar olhar as mensagens... ai o relacionamento hoje em dia é bem diferente. Então primeiro partiu, a mediação né, primeiro pensar na relação para depois o conteúdo, então até hoje em dia em tudo junto conteúdo, discussão, mas primeiro vem até o relacionamento.***

Ruth, como mencionei na apresentação dos sujeitos da pesquisa, é formada em Psicologia e especialista em Psicopedagogia. Podemos inferir que sua formação nessa área pode ter contribuído para que seu olhar tenha priorizado as relações com os alunos e entre eles antes de focar no conteúdo. A tutora está com o mesmo grupo de alunos há dois anos e meio, tempo em que atua no curso e, portanto, podemos presumir que este contato levou-a a um conhecimento aprofundado dos alunos. Sua relação parece ter sido dinamizadora das mediações no âmbito dos

conteúdos da disciplina, porque entendemos que a mediação está intimamente ligada às interações entre estes sujeitos. A permanência do tutor no mesmo polo durante vários períodos é uma forma interessante para que a mediação favoreça o desenvolvimento do grupo no estreitamento das relações interpessoais dos alunos com seu tutor.

Este estreitamento das relações se relaciona com um conceito usado por Bruno (2002), a linguagem emocional:

Estamos compreendendo a Linguagem Emocional como um meio, uma forma, um dispositivo, um sistema intencional de expressar e comunicar emoções, mediado/permeado/viabilizado pela linguagem (conversação), para a relação de encontro, de contato, entre os sujeitos aprendentes em processo contínuo de transformação. Assim, a Linguagem Emocional reflete, sistematicamente, as múltiplas formas em que os seres humanos estabelecem relações, utilizando-se das diversas linguagens, considerando o fator emocional como importante desencadeador das transformações decorrentes neste processo. (BRUNO, 2002,p. 203)

Bruno (2002) refletiu sobre as mudanças que as emoções podem provocar em ambientes de aprendizagem, “quando expressada por uma linguagem consciente ou estimulada pelos agentes mediadores desse processo.” Assim, a permanência do tutor no polo de trabalho, mesmo com a mudança de sua disciplina de atuação, pode ser pensada como convergente, pois contribui para o estreitamento da relação tutor – aluno e pode cooperar com a qualidade de ensino.

Outro aspecto interessante na fala de Ruth está nas características que a mediação *online* apresenta em relação à presencial. Machado (2009) corrobora com o entendimento desta questão ao apontar que

No caso da EaD, e da educação *online*, a mediação pedagógica terá igual ou maior importância do que na educação presencial. Ela ocorrerá basicamente por meio do AVA, dos signos e demais materiais disponibilizados em tais espaços. O conceito de mediação sofre alterações, haja vista que os recursos tecnológicos auxiliarão no processo de mediatização, contudo, caberá essencialmente ao tutor a função de mediar e contextualizar os conteúdos e informações disponibilizadas nesses espaços.

A mediação na educação *online* será baseada fundamentalmente pelo diálogo. As diferentes formas de comunicação nestes espaços têm como meta principal promover uma investigação crítica e um aprofundamento na aprendizagem do aluno. Isso significa que o conhecimento como resultado do diálogo nestes espaços, pressupõe

uma ação de argumentação, avaliação, investigação das trocas nestes ambientes. (MACHADO, 2009, p.71)

A tutora Sara amplia o entendimento sobre o tema-categoria mediação ao mencionar a tutoria/o tutor como um meio de fazer o conteúdo chegar até o aluno:

**Sara:** *eu fico pensando assim na palavra mediação, eu posso aprender alguma coisa lendo um livro, eu posso ir a um lugar, eu posso aprender pela televisão, eu posso aprender com vocês. São meios diferentes de aprender alguma coisa. Eu tava pensando pro lado do aluno, **no caso da tutoria, nós somos mais um desses meios**, mais um modo de fazer com que o conteúdo proposto pelo professor chegue até os alunos. [...] Se eu acredito numa aproximação do aluno, se eu acredito em conhecer o aluno, numa relação tal, na linguagem tudo isso ela tem que entra na minha forma de mediar, na minha forma de fazer com que ele possa se aproximar daquele conteúdo proposto pra aquela disciplina. [...] Como eu acho que em sala de aula também faço mediações. Quer dizer, eu posso perguntar para o meu aluno, que tipo de pergunta eu posso fazer pra ele se aproxime daquilo que eu tenho como objetivo da aula de hoje. Que dizer, eu vou fazer perguntas intencionais ou vou fazer perguntas que não sejam intencionais que possa ter um avanço naquela temática, entendeu?*

Se existem diferentes formas de construirmos conhecimentos, isso pode estar relacionado à permanência ou não do tutor com o mesmo grupo de alunos no decorrer dos períodos no curso. A mudança de polo pode gerar, na diversidade de relações e no encontro com diferentes tutores, outros tipos de interações e metodologias, por conta da idiosincrasia na ação de mediar. A experiência com diferentes grupos de alunos constrói saberes singulares e potentes de estratégias de ensino.

Faz-se mister ressaltar que a opção de permanência ou não do tutor num polo não cabe apenas ao tutor, pois a concordância do professor responsável pelas disciplinas, a realocação dos tutores em outras disciplinas por parte da coordenação do curso em acordo com sua aderência a área de conhecimento e a avaliação do trabalho desenvolvido pelo tutor a distância no curso são fatores condicionantes para a distribuição destes profissionais em campos de atuação.

Laura, no primeiro Grupo Focal, manifestou sua opinião com relação à permanência do tutor no mesmo polo:

*Laura: Eu acho que **o tutor deva sim acompanhar um grupo, como um ciclo**, sabe? Então estamos fazendo um ciclo de formação pedagógica deles... O ciclo de formação de conteúdo deve ter uma sequência do tutor com eles. Este é um sentimento que eu tenho hoje. Porque, é... **Mesmo que eles precisem ter outro olhar sobre a metodologia**, sobre a forma de perceber o mundo e as coisas, é importante...ele vai ter outras oportunidades disto.*

Laura afirma que os novos olhares advindos das formas específicas de mediação de cada docente contribuem para que diferentes metodologias sejam desenvolvidas. Em contrapartida, esta tutora afina com a fala de Ruth ao apontar que seria mais interessante a permanência do tutor com a mesma turma, argumentando em prol de um “ciclo de formação” que se relaciona de forma direta à análise feita na categoria colaboração, no qual a tutora destacou que não percebe a colaboração entre as disciplinas do curso. Isso pode nos dar indicativos de que as duas questões – permanência no polo e colaboração entre as disciplinas – estão relacionadas.

Cada sujeito desta pesquisa apontou um aspecto sobre a mediação que, quando analisados, nos trazem pistas sobre a amplitude desse tema-categoria e também acerca das diferentes formas de atuar, considerando um objetivo comum: a qualidade das ações de tutoria. A análise dos conceitos de mediação trazidos pelo grupo em questão compôs um quadro plural que contribuiu para nossa reflexão sobre o que é SER TUTOR no curso de Pedagogia UAB-FACED-UFJF e como a mediação é compreendida neste processo de tutoria.

#### 4.2.2 O que é considerado essencial para uma mediação de qualidade?

A análise e interpretação dos dados coletados nos deram pistas sobre o entendimento das tutoras no que se refere ao conceito de mediação. Da mesma forma, houve destaque por três das sete tutoras da pesquisa a alguns aspectos necessários para que haja uma mediação de qualidade.

A aderência do tutor a área da disciplina em que atua foi apontada por duas tutoras como essencial no processo de mediação. A aderência refere-se à formação nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como sua experiência docente, que preparam o educando, no caso desta pesquisa o tutor, para serem docentes em

determinadas áreas do conhecimento. Laura afirma que sente dificuldade em mediar situações de ensino cujo conteúdo não está vinculado a sua área de formação:

**Laura: eu teria dificuldade de mediar se eu não dominasse o conteúdo.** *Eu tive muita dificuldade de ser professora, isso há muitos anos, “Metodologia e Conteúdo de Ciências Naturais”, nem se fala mais assim né? Mas eu não sabia Ciências Naturais, eu dominava a metodologia, então eu focava na metodologia, mas me faltavam os elementos da Física, da Química que ajudavam na compreensão dos fenômenos. Então eu tenho uma experiência inversa à sua [se dirigindo a uma outra colega tutora], essa minha experiência foi muito marcante... eu trouxe ela como contraponto a minha vida toda, **eu tenho muita dificuldade de mediar qualquer diálogo se eu não tenho domínio do conteúdo.** Pode ser uma deformação, tanto assim que **eu ao fazer a escolha para a tutoria, eu só faço daquelas que eu domino o conteúdo**, que eu já dei qualquer coisa assim.*

A tutora, na citação acima, faz referência à “escolha para tutoria”. Essa escolha diz respeito a um momento que acontece todo final de período no curso de pedagogia UAB/UFJF, no qual os tutores recebem uma ficha com as disciplinas que estarão em curso no próximo semestre e sinalizam seu desejo em atuar, justificando sua escolha com uma descrição de sua aderência ao conteúdo que será ministrado. Essa ação, organizada pela coordenação de tutoria, está em acordo com um item do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso que destaca que o tutor deve:

**ter aderência à área de conhecimento** em que irá atuar, domínio tecnológicos dos recursos disponíveis, especialmente a Plataforma Moodle, e disponibilidade para participar de cursos de formação, reuniões semanais e viagens aos polos, quando necessário; (Projeto Político Pedagógico- Pedagogia UAB/UFJF)

O item do PPP condiz com a fala de Laura e traz para a discussão outros pontos que compõem a ação docente do tutor no curso, como domínio tecnológico, participação em cursos, dentre outros, e acrescento a estes pontos o ‘pensar em metodologias para a atuação na docência *online*’.

Nesse viés, a tutora Sara evidenciou a importância da metodologia, pautada na mediação, buscando no ensino os caminhos para a aprendizagem, como podemos perceber na fala abaixo:

**Sara:** *Então quando eu comecei a perceber que meu foco deveria estar na minha metodologia e não no meu conteúdo formador, eu comecei a girar o meu foco de trabalho ali. Então, na verdade, eu não estava ali pra trabalhar conteúdos geográficos, que já seriam trabalhados pelos textos e seriam trabalhados pelas propostas, mas eu deveria ter perguntas que fizessem com que eu me aproximasse dos meus alunos e fizessem com que eles se aproximassem entre si a partir de uma coisa que eu conheço e que eu gostaria que eles se aprofundassem mais, que no caso ali, naquele momento, era a Geografia. Então, na verdade, o meu incomodo me levou pra um outro campo, que foi o **campo das metodologias**. Foi aí que eu fui resolvendo o meu incomodo. Então, hoje eu to na disciplina “Ação e docência” sem peso na consciência. E quando veio o final da “Geografia II” eu falei “não vou continuar, porque eu vou enganar as pessoas”. Então a minha sensação ao final do ano passado, ao final do período passado é que se eu continuasse eu iria enganar a turma que eu iria pegar, porque na minha cabeça então, tipo assim, se eu não sou formada nisso o quê que eu vou fazer, **por mais que seja a minha área de pesquisa, no mestrado**, por exemplo, que é a questão da docência. **Mas aí, pensando na questão da metodologia, eu pensei “não, eu não to enganando as pessoas”.** **Eu to fazendo com que elas possam se aproximar daquilo que o professor da disciplina quer que elas se aproximem.** Então, aí, a minha análise profissional que eu fico fazendo na minha cabeça, assim, ela caminha por esses lados.*

A tutora destacou a questão da metodologia como estratégia para mediação. O trecho acima pode nos levar a entender que a tutora não possui aderência com a disciplina que atua, pois ela afirma que “iria enganar as pessoas”. Mas a parte da fala em negrito ratifica a questão da aderência, uma vez que, apesar de a tutora não ser formada na área em que está atuando, a afinidade com a disciplina se estabelece por ser sua a área de pesquisa no mestrado. Isso se configura como aderência com o tema a ser mediado.

Sara compartilhou também com uma forma de mediação que buscava lidar com a ausência do olhar dos alunos no curso Sara conseguia **sentir as palavras**:

**Sara:** *Quando a gente tá dando aula numa sala de aula presencial, a questão do olhar, ela é muito forte, a gente percebe o aluno que viajou – que você precisa chamar –, o que entendeu, o que tá lá saltitante com o olhar... e eu percebi que eu tinha que ter isso do aluno [o aluno a distância] e quando eu fui tentando então ver qual seria a minha metodologia pra me aproximar disso, **eu fui vendo que através da linguagem eu conseguia sentir palavras.***

Bruno (2002) afirmou que “o processo de indução de emoções pode ser desencadeado pelo uso atento e adequado de diferentes linguagens.” Segundo a autora, somos seres de natureza emocional e em nossa convivência no meio educacional expressamos essas emoções na maioria das situações vivenciadas nos ambientes de aprendizagem. Sara demonstrou estar atenta a esse aspecto da linguagem, ela podia “sentir as palavras”.

A tutora percebeu que poderia, com algumas estratégias, alcançar os alunos de forma diferente. O olhar dos discentes no presencial que indicava o não conhecimento ou a motivação em relação à apreensão do conteúdo ensinado poderia ser percebido no curso *online* por intermédio da linguagem. De acordo com Bruno (2002):

Nos ambientes telemáticos a observação corporal ainda é restrita/limitada. Pelo fato de utilizarmos, em grande parte dos casos, a comunicação por meio da linguagem escrita, os aspectos corporais observáveis que envolvem o olhar, a expressão oral, gestual, tátil, tornam-se impossíveis. Portanto, entendemos que os professores nesses ambientes devem dedicar especial atenção às comunicações escritas dos alunos expressas pela Linguagem Emocional no processo de interação.

Compreendemos, então, que a mediação pedagógica desenvolvida nesses ambientes, por se fazer também pela linguagem escrita, precisa voltar o seu olhar, profundamente, para a linguagem emocional utilizada pelo mediador, uma vez que é ela que permeia as relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem.(BRUNO,2002, p.207)

Sara voltou seu olhar para a linguagem emocional no processo de mediação, e com isso trouxe para a análise desta categoria um elemento novo – a linguagem emocional faz parte do SER TUTOR dessa tutora, pois, ao mediar, a tutora se relaciona emocionalmente com seus alunos e constrói conhecimentos permeados de descobertas e sentimentos como afirmado anteriormente.

Neste ponto, Machado (2009) potencializa este debate ao afirmar que a:

mediação em sala de aula ocorre por meio da ação do professor presencial. No AVA, essa ação ganha nova perspectiva, pois, apesar de o papel do tutor ser fundamental, ele precisa adotar uma metodologia adequada. A metodologia deve auxiliar na utilização dos meios de comunicação como ferramentas que o auxiliem na tarefa de mediação, já que a sensação de solidão de alunos que estudam a

distância de modo virtual pode comprometer a sua permanência no curso. (MACHADO, 2009,p.123)

As metodologias e variadas formas de interação que são mencionadas pelos sujeitos nos revelam também que a experiência e os saberes da experiência representam diferenciais na prática pedagógica do tutor:

***Julia:** Então eu já tinha não só a experiência prática, porque no curso de Pedagogia, como tutora, estou mediando professores, não é isso? É mediando alunos que vão ser professores daquilo que eu exerci durante muitos anos e (não foram poucos anos), não só fiz isso, tive outras [experiências docentes]... Não só fiz isso, não só fiz a docência de primeira a quarta série, né? Então quando eu trabalhei como diretora, quando eu trabalhei como coordenadora, quando trabalhei eu tive outras experiências, então essas experiências nos dão uma bagagem pra poder mediar.*

Os tutores possuem saberes específicos, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas e são, segundo a tutora, essenciais para a mediação pedagógica. Tardif (2007) coopera com esta análise ao declarar que devemos:

[...] considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais autores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. (TARDIF, 2007, p. 228)

Desse modo, Larrosa (2002), depois de discorrer sobre o saber da experiência, assinala que tal saber se radica na relação com a existência de cada um. O autor apresenta como entende a palavra experiência, afastando-a dos sentidos mais imediatos, vinculados à chamada sociedade do conhecimento e da informação. Assim, Larrosa (2002) evidencia a qualidade existencial, isto é, a relação da experiência com a existência, com a vida singular e concreta de um ser singular e concreto. A experiência e o saber que dela derivam permitem às pessoas a apropriação da própria vida. A mediação está imbricada a toda essa ação docente, e a fala de Julia nos remete à necessidade de articulação dos saberes da prática a

outros aspectos tão importantes quanto este, para que tenhamos uma mediação *online* que pode ser considerada de qualidade.

#### 4.2.3 Olhares múltiplos sobre o SER TUTOR no curso de Pedagogia UAB/UFJF

Chamou-me a atenção o fato de quatro das tutoras da pesquisa mencionarem a mudança em sua forma de entender a tutoria na educação a distancia após sua atuação no curso de Pedagogia UAB/UFJF.

A fala de Júlia exemplifica esse fato. Ao iniciar sua participação no grupo focal, a tutora afirma que tinha uma visão diferenciada sobre qual seria sua função no exercício da tutoria:

*Julia: [...] o professor é que iria ter o comando da disciplina, seria só do professor. E que a gente não pegaria no volante, sabe? Que a gente não guiaria, essa era a ideia que eu tinha. E aí **depois eu percebi que a gente guiava também, que a gente tinha a mediação.** Respondia ao aluno e questionava e se não entendesse.[...] Quando eu percebi isso, que essa mediação e tudo, [...] **quando percebi que a gente tinha autonomia pra corrigir as tarefas, pra mediar aquela situação, pra interferir. Aí eu percebi que não era aquilo realmente, que nós não éramos técnicos, que nós éramos docentes.** [...] Se transformou em uma coisa muito melhor, entendeu? Então hoje, nestes três anos, o que eu sinto é muito orgulho, o que eu sinto é muita, é alegria mesmo de participar do programa, eu não sei se fosse uma coisa só técnica se eu estaria hoje no programa.*

Ela tinha a ideia de que tutor exerceria uma função mais técnica, só teria como principal função tirar as dúvidas dos alunos. Essa visão se deveu à experiência que seu marido tivera como aluno de um curso a distancia. Essa experiência, tão próxima dela, influenciou o seu olhar sobre a atuação desse profissional em cursos a distância, no qual o tutor é um técnico que obedece às ordens do professor idealizador da disciplina. Entretanto, ao integrar o grupo de tutores no curso de Pedagogia a distância da UFJF, Julia percebeu que a autonomia para sua ação docente fazia parte do seu trabalho e que, ao ser responsável pelas ações diretas com os alunos, era também professora. Segundo Júlia, o tutor, como responsável pela mediação é docente.

A tutora Ruth também traz em sua fala uma mudança de concepção sobre o que, segundo ela, era ser educadora a distância:

**Ruth:** [...] A experiência [de ser tutora] tem sido muito interessante, destruiu/desconstruiu tudo o que eu tinha de pré julgamento da Educação a distância, **eu acho que o trabalho da Universidade é sério... Toda a experiência que eu tive até hoje, com todas as equipes assim, os grupos mudam, muda a forma de trabalhar ou as relações são diferentes, mas é um trabalho sério porque a gente trabalha bastante.**

Ruth, assim como todas as tutoras do grupo, tece elogios à experiência de SER TUTORA no curso de Pedagogia UAB/UFJF, pois os sentimentos de alegria, orgulho, dentre outros são expressões recorrentes em suas participações.

Ela percebe que as ações que ocorrem no curso são sérias. Podemos inferir que são ações compromissadas com a educação de qualidade dos alunos a distancia.

Outro ponto destacado foi a influência da experiência como discente de um curso a distância na constituição do SER TUTOR futuro. A forma como outros tutores agiam influenciou nas atitudes que a tutora Sara toma hoje com seus alunos:

**Sara:** Quando eu vim pra cá eu só pensava na experiência que eu tive como aluna de educação a distância. [...] As experiências de tutores que eu via ali, algumas me deixavam muito felizes e outras me deixavam louca, que eu não queria ver aquilo na minha frente mais. E aquilo foi uma experiência que ficou guardada. **Quando eu tive a oportunidade de vir a ser tutora, o que eu pensava era no testemunho e no contra testemunho que eu tive com tutores que eu queria ou não pra mim, pro meu trabalho aqui.** [...] E aí, quando eu vim pra cá então, eu tinha esses dois modelos, de coisas que eu gostaria ou não de/de ter aqui na tutoria.

Tardif (2007) afirma que os professores possuem saberes plurais, que se relacionam com os lugares nos quais os próprios professores atuam, vindos de diferentes fontes que se integram ao trabalho docente. Um dos saberes destacado pelo autor é o saber proveniente da formação escolar anterior. Este é adquirido e se integra ao trabalho docente pela formação e pela socialização pré-profissionais. No caso da tutora em questão, o saber profissional que mobilizou sua atuação no curso

se relacionou com o contato com outros atores educativos que serviram de exemplo e contra exemplo para sua aprendizagem e concepção sobre o SER TUTOR.

A tutora Laura trouxe para o grupo uma experiência afeita ao olhar do outro para trabalho do tutor no curso:

**Laura:** *Eu fui aplicar prova em Salinas. Como eu já conhecia o Sr prefeito, aquele sujeito formidável, fui visitá-lo. Me recebeu todo feliz, disse que o secretário de educação havia passado por lá, e aí os dois me perguntaram “como você vem ser tutora?” aí eu falei “ué, mas por que?”, e aí à tarde com os alunos também tinham três professoras da rede que estavam na sala e me reconheceram da época que eu estive lá “ô Laura é você e tal. Ué mas você é professora?”, “Sou”, “Não... você é tutora ou é professora?”, eu disse “eu sou tutora, mas sou professora”, aí isso já começou a me incomodar muito, porque eu comecei a sentir que as pessoas falavam como se eu fosse tutora, como se fosse uma coisa diminuída, aí eu falei “meu Deus, mas não é esse o sentido”, não é? E aí eu não sei, aí eu comecei também a entrar em conflito, falei “será que eu estou me projetando no lugar de tutor que eu sou professora? Não, mas **eu sou professora, o que eu tô fazendo é um diálogo com os alunos, mediando um material deles, o objeto de estudo deles com...** Eu tô facilitando esse processo com eles, **eu estou dando aula**”, e **eu os chamava, eu sempre falo “minha turma”, “meus queridos alunos” e tal.** Aí, algum dia eu fui percebendo isso porque que eu tanto os chamo de “alunos”? Eu acho que é mesmo para fortalecer essa minha identidade, é quer dizer, para costurar melhor aquele conflito que eu fiquei, eu respondi ao prefeito, respondi ao secretário **“eu estou tranquila, acho uma beleza o trabalho”, e eu estava mesmo, eu estou mesmo encantada com o que tô fazendo, mas eu tô dando esse depoimento porque de fato há um preconceito como se fosse um trabalho menor, e ele não é. Não é, é um trabalho muito minucioso, é um trabalho muito desgastante, porque eu estou tentando com a turma, com todas elas a mesma coisa que fazer no presencial, dar ao grupo um sentimento de grupo, compromisso de que todos por um.***

Laura afirma ser professora e argumenta que o é por mediar e dialogar com os alunos sobre o conteúdo. O fato de outras pessoas enxergarem o trabalho do tutor como algo menor a incomodou. O preconceito sobre a ação do tutor como mero executor de tarefas fez com que Laura reafirmasse sua função docente perante os questionamentos sobre sua identidade profissional.

#### 4.2.4 Olhares dos tutores sobre as características da docência online

Como foi mencionado no item anterior, o grupo de tutoras desta pesquisa nos deram alguns indícios do que entendem por tutoria e sua relação com a docência. Neste item, analisarei algumas falas sobre o que os sujeitos consideram como características da docência *online*, reafirmando que o SER TUTOR no curso de Pedagogia da UAB/UFJF é SER DOCENTE. A relação com o tema mediação se justifica por compreendermos as ações mediativas como integrantes da docência *online*.

Nas categorias analisadas nesta dissertação, destacamos a importância de uma formação específica para a atuação como docente *online*. Segundo Santos (2002):

Muito mais do que instrumentalizar práticas já experimentadas pela humanidade, o digital introduz formas e conteúdos completamente originais nos diversos processos de organização das atividades humanas. Esse movimento contemporâneo exige, dos grupos/sujeitos e dos Estados, novas estratégias de democratização do acesso às novas tecnologias digitais, bem como políticas públicas que possibilitem a toda população uma educação para a autoria de novos conhecimentos e aplicações sócio-técnicas. (SANTOS, 2002, p.115)

Dessa forma, o SER DOCENTE no curso traz consigo o entendimento de que é necessário perceber as diferentes características da docência *online*. O grupo de sujeitos desta pesquisa possui uma característica interessante: quatro delas tiveram na tutoria a distância sua primeira experiência na docência. Isso pode auxiliar nas reflexões acerca das formas de ensinar, específicas do ciberespaço. Lia traz sua experiência como docente no curso, citando algumas características de suas ações:

**Lia:** *Eu aprendi a pensar questões, eu aprendi a buscar textos para responder aos alunos, eu aprendi a criar critérios de correção. Então, assim, eu entendo isso como processo de docência, é.. as atividades de um docente. Se eu estou caminhando de vez para a docência, eu to aprendendo aqui na tutoria, não tem outro lugar que eu tenha aprendido, ou que eu esteja aprendendo.*

**Sara:** *É uma coisa muito interessante que ela fala, porque assim, sempre que a gente pensa em educação a distância a gente pensa num processo ao contrário, do presencial para o a distância, você vê assim, falta o olhar, falta o toque, falta a voz. E ela, traz justamente*

*ao contrario, ela traz como esta distancia das pessoas está contribuindo para facilitar a entrada dela no presencial por uma característica dela.*

A tutora Lia descreve algumas de suas atividades no curso - correção de tarefas, criar critérios de correção e pensar questões para o desenvolvimento das mediações com os alunos - ou seja, algumas características que considera próprias da ação docente do tutor no curso. Sara, tutora que possui experiência em docência presencial, considera interessante a colocação de Lia por trazer uma visão que é pouco divulgada sobre os cursos de educação a distancia e a experiência como tutores neste contexto: a aproximação com a docência pelo viés da Educação a distancia, contribuindo para o seu ingresso no ensino presencial. Lia, conforme já mencionamos em sua descrição, é uma tutora tímida e afirma que a sua atuação como docente no curso tem favorecido o seu envolvimento com a docência, nos diferentes níveis e modalidades.

A outra parte do grupo possui experiência em docência presencial, mas percebe, de forma enfática, a necessidade de se pensar ações docentes específicas no trabalho de tutoria. Assim, na contramão do que se pensava até pouco tempo, as experiências docentes podem se constituir do virtual para o presencial.

Os sujeitos da pesquisa citam alguns exemplos de ações no curso que caracterizam a tutoria exercida no curso de Pedagogia da UAB como docência e não como mera assistência aos alunos do curso. A fala abaixo ilustra esta questão:

***Laura:** Ambos, todos os dois processos, tanto o online quanto o outro [presencial] tem que ter a figura de quem ta coordenando o trabalho, ta mediando que é o professor, e aqui no caso é o tuto..., tem que ter os alunos, tem que ter as estratégias, né isso?! **Tem a metodologia de trabalho, têm todos esses elementos, componentes, sujeito, objetos...** Tem tudo isso, tem diferença básica pra mim, de um e de outro. É que eu, aparentemente, no presencial falo para todos e todos recebem. E a gente espera uma resposta imediata. É muito mais pra mim do mundo da aparência do que do real. E na **plataforma é mais real ainda: o que eu mando uma mensagem escrevo lá, o que tem que fazer e espero o tempo do outro...** resta saber esperar o tempo no presencial e que a gente fica exposta e por causa da exposição você instiga muito mais e fala mais com os olhos com os gestos, com tudo. Essa pra mim é a grande diferença [...] **Porque se eu estou no presencial, se eu estou com os alunos, eu não tenho os meus colegas que trabalham com a mesma disciplina junto comigo, para construir um trabalho.***

Laura compara as duas modalidades de ensino (presencial e a distância) e identifica características que dão às suas ações como tutora no curso de Pedagogia UAB/UFJF o caráter de docência. A tutora destaca as categorias analisadas nessa dissertação como características da ação docente do tutor: o tempo de resposta e espera das interações com os alunos, e a importância da colaboração (quando afirma que interage com os seus colegas de disciplina, que constroem juntamente com ela o trabalho).

O trecho a seguir amplia, ainda mais, o debate sobre o SER DOCENTE no curso. Ruth relatou ter dúvidas com relação ao ser professor no curso. A tutora demonstrou não ter clareza em relação à definição da ação do tutor como docente:

**Ruth:** *É porque eu acho que a linguagem e a ferramenta elas fazem significar os conceitos. E eu não tenho nada definido ainda, eu acho muito confuso, complexo, não tem como definir ainda.... As relações são diferentes, o professor planeja a disciplina e ao longo da disciplina ele pode modificar alguma coisa ...*

**Adriana:** *Isso não acontece na docência do presencial, é isso?*

**Ruth:** *Na presencial, na minha experiência, tem um programa da disciplina, tem uma ementa que você deve seguir, uma disciplina trata de um tópico, de um universo [...] Então tem um programa, e o professor ele tem uma certa liberdade de trabalhar um texto ou outro, ou um autor ou outro sem fugir muito daquele programa, dependendo do perfil, se é uma pedagogia ou uma licenciatura, mas sem modificar o programa. Mas...*

**Adriana:** *No online não?*

**Ruth:** *No online tem uma disciplina tem um programa mas eu acho que por conta do ensino a distancia os professores, na experiência que eu tenho, ou eles mantém uma relação mais próxima com o presencial ou menos próxima, eles tem mais experiência com educação a distancia e o programa se modifica. Por exemplo, na distribuição de semana, tipo de tarefa, tipos de fórum, objetivo do fórum, quanto tempo aquele fórum fica aberto, como a carga do trabalho para o aluno considerando que ele lê muito, escreve muito. [...] Então eu acho que os conceitos eles vão se modificando tem que ter planejamento, tem que ter programa. **Tem o professor e tem o tutor que é um elemento a mais que no presencial não tem. No presencial tem o professor e os alunos, no ensino a distancia isso se modifica.***

Ruth não se colocou em nenhum momento como autora e também não demonstrou que tinha autonomia para modificar e caminhar com sua turma da forma como ela atua no ensino presencial. O tutor é mencionado por Ruth na Educação *online* como o outro elemento que não foi definido nesta fala, o professor. Ao mencionar que o professor no ensino presencial tem a liberdade de trabalhar com os autores que escolher e mudar, caso seja necessário, seu caminho indica que, possivelmente, a tutora não tinha esta autonomia no exercício de sua função no curso.

Santos (2002, p.120) afirma que

São urgentes a crítica e a criação de novas propostas de educação no ciberespaço que contemplem a ressignificação da autoria do professor e do estudante como co-autor. O currículo em rede exige a comunicação interativa onde *saber e fazer* transcendam as separações burocráticas que compartimentalizam a autoria em quem elabora, quem ministra, quem tira dúvidas e quem administra o processo da aprendizagem. Então, é preciso investir na formação de novas competências em comunicação.

As ações dos tutores no curso não são únicas, pelo contrário, são plurais. Cada tutor, com sua idiosincrasia, busca atuar no curso de modo a contribuir para a formação dos alunos. Não há, por parte da coordenação do curso, uma separação entre quem elabora e quem ministra a disciplina. Há orientações, conforme analisado na categoria “mediação”, para um trabalho coletivo que busca, assim como citado por Santos (2002), transcender separações burocráticas.

A fala da tutora Bianca traz um novo elemento para a análise do SER TUTOR no curso:

**Bianca:** *Eu sou tutora desde o começo de 2009, são quatro semestres. Então, entre ser docente e não ser docente. Então, eu cada semestre eu trabalhei com uma professora, exceto esse ano que eu trabalhei com XXXX I e II, mas eu acho que dá pra eu tirar um parâmetro nessa experiência na seguinte questão. Bem, cada disciplina que eu trabalhei é diferente o planejamento, a postura da professora, coordenadora da disciplina, umas deixam a disciplina mais solta, outras, por exemplo, porque eu sou formada em Ciências Sociais, certamente rola uma insegurança da minha parte, estar como tutora da Pedagogia. Mas a primeira*

*disciplina que eu trabalhei foi xxxx, então eu tinha uma segurança a mais porque é a área em que eu me formei. Só que por um outro lado, a professora, que era a coordenadora, ela dava textos auxiliares, então a gente estudava para dar aula, assim como todo professor, eles estudam para dar aula. Então, da mesma, o mesmo hábito eu fui adquirindo nas outras disciplinas, mesmo que os outros professores não passassem texto, eu procurava, corria atrás e tal. **A minha atitude em relação a minha turma é ter autonomia com aquilo que eu estou falando, por mais insegurança que eu tenha é eu, eu me encaro como professora.** Eu que sei até que ponto o aluno vai entender aquilo, o objetivo da disciplina, até que ponto não. Então, eu acho, por exemplo, ela tá falando da diferença em não encarar tanto enquanto ser docente. **Eu me encaro enquanto docente, porque eu pesquiso, eu vou atrás, eu tenho uma formação teórica, eu busco em Scielo, Google acadêmico etc.***

Bianca percebe que há diferenças nas relações entre tutor e professor, mas isso não influenciou na concepção de que a tutora tem sobre SER DOCENTE. Conforme analisado na categoria “colaboração”, a relação destes dois atores pode ser intensa, mas, no caso de Bianca, sua autonomia na docência não está condicionada a esta relação.

Freire (1999) nos auxilia na reflexão acerca da autonomia quando afirma que:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1999, p.107)

Os tutores do curso de Pedagogia UAB/UFJF possuem experiências de liberdade em suas ações docentes e estas podem ser mediadas por intercessores. Desse modo, esses sujeitos de nossas experiências influenciam a nossa prática docente. Somos intercessores uns dos outros e precisamos de intercessores para nos exprimir. Os professores, conforme citação de Bianca, podem contribuir para o desenvolvimento da prática docente do tutor, atuando como formador de formadores, como foi analisado na categoria “colaboração”.

Os dados analisados nesta parte do texto nos deram indícios de que o SER TUTOR no curso de Pedagogia UAB/UFJF, para a maioria dos sujeitos desta pesquisa, é exercer uma ação docente. Mesmo que em alguns momentos isso não tenha sido afirmado de forma categórica, as relações e argumentos utilizados, até mesmo na dúvida com relação ao ser ou não ser professor, podem ser associados a ações docentes, pela relação da docência com a mediação, com a ação coletiva e por se voltarem para o ensino e a aprendizagem dos alunos do curso. O grupo nos deu indicativos de que na educação *online*, assim como afirmou Moran (2006,p.43) “os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades.”

A categoria mediação nos deu alguns indícios do que é SER TUTOR e a tutoria no curso de Pedagogia UAB/UFJF. O tutor, como responsável pela mediação do conhecimento com o aluno, exerce sua docência, no curso analisado, de forma diferenciada. Percebemos que existem diferentes concepções do que vem a ser mediação. Da mesma forma, há diferentes estratégias que podem possibilitar, sob o olhar dos sujeitos da pesquisa, uma mediação de qualidade.

A partir do exposto, podemos pensar na mediação partilhada como proposição para o trabalho dos tutores no curso. Bruno (2007) afirma que

A mediação partilhada traz a possibilidade de materialização da parceria entre professor e alunos. Sem perder de vista a especificidade do papel que cada um destes atores possui no processo de aprendizagem, este tipo de mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja co-construída; para que o processo de mediação possa ser assumido por um parceiro (aluno) que tenha condições para fazê-lo numa situação específica. (BRUNO, 2007, p.204)

Nesse sentido, os processos mediativos entre professor e tutor a distância podem se constituir por meio da mediação partilhada. Se compreendemos que o professor é um formador de formadores, a mediação partilhada viria ao encontro de um trabalho com as emergências dos tutores, bem como seus devires. Se desejamos que a mediação do tutor com seus alunos seja pautada na partilha, na colaboração e na participação esse mesmo processo deve ocorrer entre professor e tutores para, assim, se desdobrar na docência online do tutor com seus alunos.

O SER TUTOR que medeia os fóruns e as construções com os alunos do curso é múltiplo. Não houve relatos de uma forma única de atuar, o olhar do grupo para esta categoria nos possibilitou o entendimento de diferentes estratégias de mediação no trabalho dos tutores no curso.

### 4.3. A vivência do tempo: diferentes perspectivas

“A educação a distância ela traz pra gente um tempo muito diferente...”  
Sara (tutora)

O entendimento da relação tempo e espaço e o debate no que se refere ao global e ao local, bastante discutida por Zygmunt Bauman (2007) ao dissertar sobre “tempos líquidos”, permeiam todas as esferas da vida social, especialmente a educação. Precisamos levar em conta as incertezas que rondam as condições maleáveis, fluidas, excessivas, transbordantes e fugazes das complexas contradições da sociedade contemporânea. Santaella (2007), ao analisar os líquidos em Bauman, nos esclarece que o autor usa a metáfora da “liquidez” para caracterizar a sociedade atual, que se singulariza por sua incapacidade de manter as formas.

A discussão acerca da temporalidade presente nos processos de formação e atuação na docência *online* foi destacada pelos sujeitos desta pesquisa como algo diferente. Esta categoria, portanto, emerge das falas dos sujeitos de pesquisa.

Os processos comunicativos da atualidade têm transformado de forma significativa as dimensões fundamentais da vida humana, dentre elas estão as que acontecem na relação de espaço e do tempo. Castells (1999) afirma que:

o espaço de fluxos e o tempo intemporal são as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real. (CASTELLS, 1999, p 462)

Essas modificações têm influenciado as ações educacionais e, especificamente, na direção desta pesquisa, a educação a distância. Rech (2005) analisa o ciberespaço e estuda a internet e ambientes virtuais de aprendizagem, que representam, para ela, uma expansão do meio social do sujeito aprendente. A

pesquisadora observa ainda que a internet altera a percepção do tempo e do espaço.

As interações em cursos *online*, como o da Pedagogia UAB/UFJF, acontecem mediadas por computadores e Internet. Esta comunicação, segundo Castells(1999), traz formas diferenciadas de percepção do tempo:

A comunicação mediada por computadores possibilita o dialogo em tempo real reunindo pessoas com os mesmos interesses em conversa interativa multilateral, por escrito. Respostas adiadas pelo tempo podem ser superadas com facilidade, pois as novas tecnologias de comunicação oferecem um sentido de instantaneidade que derruba as barreiras temporais, como ocorreu com o telefone mas, agora, com maior flexibilidade, permitindo que as partes envolvidas na comunicação deixem passar alguns segundos ou minutos, para trazer outra informação e expandir a esfera de comunicação sem a pressão do telefone, não-adaptado a longos silêncios.(CASTELLS, 1999, p. 553)

O decreto 5622 traz uma caracterização da educação a distancia e ratifica que na EaD há uma percepção diferenciada do tempo:

Art. 1º 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**.

Potencializada pelas falas dos sujeitos desta pesquisa, entendo que esta categoria se faz imperiosa. É importante compreender quais os sentidos de tempo os tutores a distancia do curso de pedagogia UAB têm produzido, na medida em que se relacionam de forma direta com a compreensão sobre o SER TUTOR e a tutoria no curso.

A questão do tempo surgiu no primeiro encontro do grupo focal e teve continuidade no segundo. A tutora Sara levantou os primeiros aspectos e expôs sua percepção sobre o tempo na EaD:

**Sara:** A educação a distância traz pra gente um tempo muito diferente: o tempo da pergunta, o tempo da resposta, e isso me veio também muito no fórum, é... No GT que eu participei...

**Érica:** No Encontro de Tutores...

**Sara:** *É, no Encontro de Tutores... Porque assim, quando eu ligo o computador parece que você já se acelera né? Você quer clicar tudo, você quer fazer tudo, você quer que ande rápido, e se você tá insatisfeita com o seu tempo você vai na sua operadora e pede mais velocidade. E de repente, quando você entra ali no Moodle, no ambiente de aprendizagem, apesar dele ser um campo acelerado, por ser o campo da Internet, é um outro campo, é um outro tempo. E assim, ao mesmo tempo que ele mede cliques, quanto mais você clica mais coisa parece que estamos fazendo né? Você deixar uma pergunta, espera um tempo de resposta. Você acha que aquele tempo é que eles estão refletindo e não o tempo que eles estão sumindo, sem que você veja, isso dá mais conflito né? Isso dá também...*

**Julia:** Angústia...

**Sara:** *Uma angústia assim... uma outra visão de bastidores de poder entender qual o seu tempo de perguntas, qual o tempo deles [alunos] de reflexão ou se você quer simplesmente um tempo de pergunta e respostas. Para um fórum que você chega o tempo inteiro tá cheio de coisas, e não de reflexões dos alunos, então assim, eu acho que essa questão do tempo na educação a distância ela é uma coisa que tem que ser refletida.*

Sara destacou a importância da reflexão sobre o tempo na EaD. O tempo no ciberespaço, especificamente na internet, e o tempo vivenciado no ambiente virtual de aprendizagem são significativamente diferentes do vivido no espaço físico. As reflexões desta tutora trazem diversas possibilidades de se debater sobre o tempo e, desse modo, busquei aprofundar melhor esse tema, aproveitando a riqueza de dados produzidos por essas falas. Mas em que aspectos?

O tempo no ciberespaço, na visão da tutora, é acelerado: “quando eu ligo o computador parece que você já se acelera, né?”. A esse respeito Rech (2005) afirma que

[...] a configuração da internet altera a percepção do tempo e do espaço. Por meio dessa, mídia, o usuário é projetado para além de seu corpo e de sua localidade, vivendo um eterno presente extremamente acelerado, o que muda o modelo cognitivo de mundo e o relacionamento do sujeito, e permite novas percepções dentro do mapa mental já existente. (RECH,2005,p.213)

Sara nos deu indicativos de que transita na internet como habitante desse espaço, porque diz vivenciar esse tempo no virtual. Mas sua atuação como tutora se dá em um espaço específico da internet: o ambiente virtual de aprendizagem.

Na plataforma Moodle, ambiente virtual de aprendizagem do curso de Pedagogia UAB/UFJF, Sara, com a concordância todas as outras tutoras, relata encontra-se com “outros tempos”.

Assim, analisarei as questões levantadas dentro de duas subcategorias: o tempo do aluno e o tempo do docente.

#### 4.3.1 Tempo do aluno

O tempo, no curso de Pedagogia UAB/UFJF, sob o olhar dos sujeitos desta pesquisa, é vivenciado de forma diferenciada pelos alunos e pelo tutor. A fala da tutora Lia dá indicadores dessa forma de perceber o tempo:

***Lia:** é que parece que é um tempo diferente do aluno pro tutor. Ele [o tutor] tem que esperar este retorno do aluno, mas o tutor não pode esperar. Ele tem que responder logo para o aluno, ainda que ele pare pra pensar, não pode esperar muito tempo pra responder, tem que ser mais imediato. O aluno, **ele vai da maneira que ele acha que tem que ir.***

Lia observa que o tempo para a participação do tutor e do aluno é diferenciado. Segundo ela, os alunos têm mais liberdade para participar, enquanto o tutor, que possui também a tarefa de dar o *feedback* das ações do aluno na plataforma, tem seu tempo imbricado à resposta deste aluno, com a responsabilidade de um retorno num curto período de tempo.

No que se refere ao aluno, a fala de Lia nos dá indícios para pensar o uso do tempo na EaD. Este uso singular do tempo e do espaço tem sido apontado como uma característica vantajosa dos cursos a distância, por permitir atender as necessidades e desejos de cada estudante.

Pesce (2008) e Bruno (2002) problematizam a questão do tempo na formação online. Ambas trazem as contribuições de Asmann<sup>19</sup> em seus estudos sobre o tempo e *Kairós* e *Chronos*. Segundo Pesce (2008):

A primeira [*Kairós*] articula-se à dimensão vivencial do tempo, ao tempo subjetivo, à época em que tempo era entendido como dom. Em contrapartida, a segunda [*Chronos*] articula-se ao tempo objetivo do relógio, hegemônico nas sociedades capitalistas ocidentais. (PESCE, 2008,p.8)

Sendo assim, a dimensão *Kairós* do tempo se articula com as reflexões feitas pelos sujeitos desta pesquisa, pois, o tempo das vivências dos participantes de cursos *online*, reflete o tempo da aprendizagem de cada sujeito.

Sara, ao afirmar que este não é linear(*chronos*), chama atenção à concepção *Kairós* de tempo:

**Sara: falar em tempo neste campo da educação online não é um tempo cronológico, ele não é um tempo linear, ele não é um tempo cíclico, igual a gente tem [no presencial] uma aula por semana, duas aulas por semana. É uma relação tão diferente. Não que eu queira categorizá-lo, mas a gente se perde no tempo mesmo pensando o tempo todo na educação a distancia, mesmo que você saia de casa sem pensar, eu tenho que entrar [ no Moodle].**

O trecho do grupo focal abaixo traz mais detalhes em relação à concepção dos sujeitos sobre o uso e a vivencia do tempo:

**Sara:** não sei se esse tempo realmente tem que ser medido por acessos. O aluno que não entrou ele não entrou mesmo porque ele está com aquele monte de problema, ou então enfim, ele tá enrolando? Ou é um **tempo de maturação** naquilo que tá sendo colocado? Isso a gente não pega. Sabe? Isso fica no ar...

**Julia:** Mas você pega isso no presencial?

**Sara:** Ô Julia, às vezes você pega, por exemplo, vamos pensar uma coisa que você joga no final de uma aula e vai embora. Aí você

---

<sup>19</sup> Referência retirada do texto de Lucila Pesce (2008) ASSMANN, H. Tempo pedagógico: *chrónos* e *kairós* na sociedade aprendente. In: **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998. pp.189-236.

*chega encontra com o aluno, uma semana depois fala “ah professora, eu fiquei pensando naquilo que você falou, descobri isso” você vê que é algum tempo, no caso as aulas rolaram e ele...*

**Adriana:** *Mas eu acho que o que ela quer dizer é que esse tempo no presencial ele é calculado.*

**Sara:** *Ele é.*

**Adriana:** *Por que assim, você sabe que se você jogou uma questão no final da aula, você terá a próxima aula pra retomar, né?*

**Sara:** *Isso.*

**Adriana:** *No online ele é contínuo. Essa próxima aula pode ser amanhã, pode ser depois de amanhã...*

**Sara:** *Hoje.*

**Adriana:** *Pode ser hoje ainda, e aí você não tem essa... Porque quando que é a próxima aula?*

**Laura:** *Pois é, e pode ser hoje para um e quinze dias para outro.*

Os fragmentos acima apontam pistas sobre como o tempo na EaD atende a diferentes ritmos de aprendizagem e de necessidades. Isso vem sendo estudado como uma potência trazida pela EaD. Saraiva (2010, p.98) afirma que “o apagamento dos limites espaço-temporais faz com que cada um possa decidir não apenas sobre a duração de seus estudos, como também em relação a que momentos e a que lugares lhe são convenientes.”

A tutora Julia, ao perguntar “Mas você pega isso no presencial?” buscou fazer uma relação com o ensino presencial. Este aspecto deve ser levado em conta, pois ao se perceber o tempo como diferente nos dois contextos, presencial e online, as relações, mediações e formas de conceber o ensino serão, da mesma forma, diferenciadas.

O fato de se tratar o tempo virtual e o tempo físico/presente não significa uma cisão, uma ruptura ou fragmentação dos mesmos, e nem critério de valoração. O que pretendo trazer para discussão é a vivência do tempo nos diferentes espaços, possibilitando experiências diversas. Vale pontuar ainda que na Educação *online* a integração de tempos e espaços se faz potente e tal processo tem sido vivenciado em alguns cursos de formação. Não se quer, neste trabalho, promover a cisão, mas

reconhecer que as experiências são vivenciadas de forma diferente, sem qualificá-los.

Toda essa discussão ecoa com as discussões apresentadas no item 4.1 deste trabalho, que sinalizou a necessidade de uma formação para a docência *online*, por todos os participantes. A esse respeito Julia destaca:

*Julia: Essa questão do tempo tem que ser realmente estudada, eu acho que a gente tem que sentar, fazer um grupão e estudar o tempo.*

Bianca também aponta para a importância de uma formação embora reconheça que ela já exista no curso, mas sinaliza a necessidade de aprofundamento:

***Bianca: este negócio de tempo e espaço desde que eu vim pra educação a distância eu vejo que a Adriana Bruno [coordenadora de tutoria] sempre falando de tempo e espaço, educação a distância. E alguns outros textos que já li de ciências sociais, sempre pensando que é uma relação bem interessante e agora ultimamente eu tenho pensado, de repente, tem dissertação, monografia, se alguém quiser estudar, é uma reinfração de vários outros conceitos, vários modos de operação. E aí eu fiquei pensando até mesmo num novo conceito de aprendizado no processo online, correlacionando esta questão do tempo e o espaço. [...] É uma coisa que eu tenho pensado, mas ainda não tem um conceito bem formado.***

A reflexão sobre as vivências espaço-temporais dos alunos pode nos oferecer pistas acerca da densidade do processo de ensino e de aprendizagem nos ambientes virtuais. A ampliação do olhar sobre as diferentes vivências do tempo nestes espaços pode contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem, pois o modo como cada ator enxerga e trabalha a categoria tempo influencia de forma direta as ações pedagógicas dos tutores.

#### 4.3.2 Tempo do docente

Além das reflexões das tutoras sobre o tempo, especialmente no tocante aos alunos, as conversas nos dois grupos focais relacionaram o tempo às ações docentes, tanto no âmbito da tutoria quanto na coordenação da disciplina, ao papel do professor na UAB/Pedagogia.

Esta subcategoria está intimamente ligada à anterior (tempo do aluno), de modo que a dinâmica do trabalho do tutor se articula com o ritmo do aluno na disciplina. Chama a atenção o fato de que em nenhum momento os sujeitos desta pesquisa trouxeram para discussão a falta de qualidade nas interações que acontecem no ambiente do curso, como aconteceu na pesquisa de Pesce (2008)<sup>20</sup>. Conforme analisamos na categoria que tratou da mediação, os tutores são os agentes responsáveis pelas interações diretas com os alunos do curso, em cada polo, e, dessa forma, as relações que acontecem no ciberespaço entre tutor e aluno foram destacados pelos sujeitos como diferentes, de outras experiências docentes vivenciadas no presencial por quatro das tutoras do grupo analisado.

Para aprofundar nossa análise sobre como o tempo é entendido em sua relação com a docência no curso, retomo a fala da tutora Sara:

**Sara:** Apesar dele [o Moodle] ser um campo acelerado, por ser o campo da Internet, é um outro campo, é um outro tempo. E assim, e ao mesmo tempo que ele mede cliques [registro dos acessos e movimentos dos alunos na plataforma- relatórios], quanto mais você clica mais coisa parece que tá fazendo né? **Você deixar uma pergunta, esperar um tempo de resposta, você achar que aquele tempo é de que eles estão refletindo e não o tempo que eles estão sumindo, sem que você veja, isso dá, mais conflito né...**

A tutora afirma que o tutor, ao postar uma atividade na plataforma, deve esperar o tempo de resposta do aluno, mas destaca que não se sabe ao certo o que significa esse tempo. O tempo de espera do tutor pelo aluno na plataforma pode ser um tempo de maturação e estudo das atividades e textos; pode ser um tempo de dúvidas, como também um tempo de ausência total por diferentes motivos.

---

<sup>20</sup> Segundo Pesce (2008,p.11) “o tempo disponível para interação digital mostra-se insuficiente, consubstanciando-se como fator que dificulta uma interação *online* de significativa qualidade. O acúmulo de tarefas a serem realizadas em tempo exíguo, pelo professor em formação, traz uma ausência de sincronia entre as interações *online* e a construção de conhecimento do docente em formação.”

Proponho que, neste momento de espera, o trabalho do tutor a distancia no curso de Pedagogia se integre com o trabalho do tutor presencial. O Projeto Político Pedagógico do curso destaca como uma das funções do tutor presencial, “estar sempre em contato com os Professores e tutores a distancia, e com a Secretaria do curso, respondendo as mensagens e demandas”. A ausência do aluno na plataforma pode ser entendida como uma demanda emergencial da atuação do tutor presencial no polo. Assim, saber se o tempo que o aluno não está respondendo é, como destacou a tutora, o “tempo que ele está sumindo”, pode ser respondido de forma mais clara pela tutora que acompanha os alunos no polo.

O tutor presencial vivencia outra dinâmica do tempo, um tempo que se mescla entre o virtual (com as atividades na plataforma Moodle e contato com os atores da UFJF por meio dela) e o presencial, no atendimento aos alunos no polo. Embora não seja nosso foco de análise a tutoria presencial, destaco que esta convivência pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho do tutor a distancia e com o entendimento das temporalidades dos alunos nos pólos, daí a importância de um trabalho integrado também com esse profissional.

No ano de 2008, houve, no Curso de Pedagogia a distância da UFJF, um movimento de aproximação entre os tutores presenciais e a distancia, promovido pela coordenação de tutoria que naquele período era responsável pelo acompanhamento de todos os tutores. Porém, devido ao grande número de tutores a distancia e da demanda de formação *online*, o trabalho ficou restrito ao grupo de tutores a distancia. Atualmente, o curso possui duas coordenações, uma para tutoria presencial e outra para a tutoria a distância. Nas reuniões de coordenação que acontecem semanalmente no curso, debates sobre a integração desses profissionais têm ocorrido com frequência, o que ratifica a premência de ações integradas nessa direção, mas que não dependem somente do desejo dos atores do curso, pois o tutor presencial está sob a responsabilidade do CEAD. Dando continuidade à reflexão sobre o tempo do docente, retomo à fala da tutora Lia:

***Lia: é que parece que é um tempo diferente do aluno pro tutor. Ele [o tutor] tem que esperar este retorno do aluno, mas o tutor não pode esperar. Ele tem que responder logo para o aluno, ainda que ele pare pra pensar, não pode esperar muito tempo pra responder, tem que ser mais imediato. O aluno, ele vai da maneira que ele acha que tem que ir.***

Lia destacou que o tempo do tutor está associado ao tempo do aluno, pois para que a mediação aconteça, ele [tutor] precisa, necessariamente, da interação dos alunos nos espaços das atividades, como foi também destacado pela tutora Sara. Nesse trecho, Lia traz um elemento novo para a análise: a questão do tempo de resposta.

A tutora Lia explicitou seu entendimento sobre a responsabilidade do tutor sobre o tempo de devolutiva das interações e postagens dos alunos na plataforma. Segundo ela, o tutor deve responder “logo”, “mais de imediato”. Pesce (2008) que em suas pesquisas analisa o tempo como categoria recorrente e a serviço da ‘era de produtividade’ contemporânea, nos oferece pistas para reflexões mais pontuais. A autora percebeu que:

Em meio à discussão dos resultados de pesquisa e às considerações tecidas em diálogo com os estudiosos visitados resta o desafio de trabalhar com o tempo nos programas de formação docente *online*, sem submetê-lo ao ritmo alucinado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao frenesi de produção e consumo da contemporaneidade. (PESCE, 2008, p.12)

Lia destaca a importância do *feedback* para o aluno, mas nem ela e nem as outras tutoras do grupo citam ou questionam sobre a falta de tempo para que as relações e mediações se estabeleçam no curso. O ritmo alucinado que muitas vezes prejudica alguns cursos de formação online, conforme a pesquisa de Pesce (2008), não é apontado pelas tutoras participantes desta pesquisa como algo que aconteça no curso. A preocupação com a aprendizagem do aluno levou Lia a destacar a rapidez na devolutiva aos alunos, e não o aligeiramento da formação. Cabe destacar que o fato de não ter aparecido nas falas dos sujeitos esta relação mais ampla não significa que isso não ocorra no curso.

Outro aspecto destacado pelos sujeitos é a diferença da relação com o tempo por parte dos professores e dos tutores do curso.

No curso de pedagogia UAB/UFJF, o professor é o coordenador da disciplina, das atividades acadêmicas dos tutores atuantes nela e dos conteúdos sob sua coordenação. Ele não desenvolve a mediação direta e não interage com os alunos. Isso cabe ao tutor a distancia, conforme já analisado na categoria mediação.

O trecho do grupo focal 1 abaixo traz a diferenciação feita pelos sujeitos desta pesquisa acerca do tempo vivido pelo professor do curso:

**Adriana:** *E você acha que esse tempo ele é mais vivenciado pelo tutor do que pelo professor?*

**Laura:** *Tranquilamente. Do meu ponto de vista.*

**Sara:** *É, porque assim, é... O professor ele já pega o todo, tipo um **mini flashback do tempo**.*

**Adriana:** *Uhum.*

**Sara:** ***Você já chega pra ele [professor] você já leva tudo compilado** “olha, aconteceu isso, isso e isso”. Esse tempo da espera, esse tempo da angústia da resposta, esse tempo pra saber se ele entendeu, o aluno né, ele, o professor não tem.*

Sara com a confirmação de Laura relatou que o tutor expõe para o professor o processo das interações e atividades com os alunos de forma sintética, nomeado por Sara como um “mini *flashback* do tempo”. O tutor tem seu trabalho atrelado ao do aluno no que se refere ao tempo, já o professor deste curso não tem a dinâmica do seu trabalho atrelada ao tempo do aluno, pois atua diretamente com o tutor. Mas isso não significa que o professor está alheio às dinâmicas que ocorrem nos polos e na plataforma, pois, juntamente com os tutores, eles desenvolvem as atividades que possibilitarão as construções de conhecimento no decorrer do curso.

Portanto, o entendimento de que os professores, assim como o tutor, são os atores responsáveis pela docência no curso nos alerta para a necessidade de um entendimento mais profundo sobre o tempo na formação online. Segundo Saraiva (2010):

Estamos hoje nos defrontando com os novos significados de tempo e espaço da Contemporaneidade, fragmentado como parecem estar todas as categorias. A determinação da distancia é cada vez mais incerta e o significado de tempo é cada vez mais obscuro. As limpas, elegantes e diretas medidas da Modernidade estão borradas e embaralhadas. Já não estamos seguros nem mesmo de ocupar um lugar no espaço, talvez porque o “cibereu” não possa ocupar lugar algum. As transformações que aqui mostramos nos significados e usos do espaço e do tempo na sociedade ocidental estão fortemente associadas com outras transformações sociais, nas formas de produzir a subjetividade que está sendo produzido. (SARAIVA,2010, p.63)

A vivência do tempo na UAB pelos tutores se integra às categorias anteriores, permitindo entender como a tutoria é dinamizada no curso e a importância de uma formação específica para a docência *online*.

A análise dos dados evidenciou que SER TUTOR faz-se a partir da relação com o outro em seus diferentes aspectos, numa multiplicidade de possibilidades de SER encontradas nas relações que estabelecemos, nas reflexões que construímos e nos questionamentos que fazemos ou que nos fazem acerca de nossas ações de tutoria.

Considerando-se que para falar de tutoria podem-se fazer diversas opções terminológicas, as quais são carregadas de significados, conceitos, concepções, ideias e propostas, vale destacar que a escolha pelo uso do termo TUTOR, nesta pesquisa, ocorreu de modo consciente, pois tal termo já era de uso corrente entre os sujeitos da pesquisa. A escolha de outro termo poderia gerar incompreensões e estranhamentos, os quais, de certa maneira, poderiam comprometer e, até mesmo, inviabilizar a reflexão sobre o SER TUTOR por parte dos sujeitos.

Nesta pesquisa, entretanto, o termo TUTOR apresentou um sentido diferenciado da perspectiva comumente empregada de tutor como mero facilitador da aprendizagem, de uma maneira assistencialista. Quando falamos de tutoria no curso de Pedagogia da UAB/UFJF, falamos, também, de docência. As concepções que tratam o tutor como simples transmissor de conhecimentos prontos, “treinado” por um professor mais experiente para o exercício da tutoria têm cedido lugar à outra abordagem: a atuação do tutor como protagonista de sua ação, enfatizando os saberes construídos no cotidiano do curso, e o processo de formação para a docência *online*.

O SER TUTOR está relacionado em ser Laura, ser Sara, ser Júlia, ser Erica, e mais, é ser professora, é ser do grupo de geografia, de psicologia é, também, ser do polo X ou Y, é se encontrar em tempos diferenciados, é andar com o professor, com o aluno, com outros tutores. Enfim, o SER TUTOR implica ser múltiplos sujeitos, que se fazem e desfazem em suas trajetórias, experiências e contextos de atuação. E que, portanto, são plurais em seus modos de conceber e lidar com a docência *online*, assim como o próprio conceito de SER TUTOR é plural e, também, singular.

A tutoria configura-se em concepções, inclusive de docência, as quais se estabelecem de forma coletiva no outro: o outro professor, o outro aluno, o outro tutor, o outro coordenador. Não há como limitar a tutoria a uma mera definição, visto

que isso seria reducionista, desconsiderando as realidades e as trajetórias específicas dos próprios tutores, que se constituem tutores a partir de suas vivências plurais.

## **SÊ PLURAL COMO O UNIVERSO**

### **Considerações Finais**

Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.

Como o panteísta se sente árvore e até a flor, eu sinto-me vários seres. Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente, como se o meu ser participasse de todos os homens, incompletamente de cada, por uma suma de não-eus sintetizados num eu postiço.

Sê plural como o universo!

FERNANDO PESSOA

No excerto acima, Fernando Pessoa convida-nos à pluralidade. Durante esta pesquisa aprendi a, refletir sobre este ponto de vista considerando que somos plurais como o universo. Os sujeitos desta pesquisa evidenciaram, em suas falas, o SER PLURAL como característica do SER TUTOR no curso de Pedagogia UAB/UFJF, como foi mencionado no final do capítulo anterior. Pode-se considerar que um dos sentidos chave evocado pelos tutores foi a PLURALIDADE – pluralidade de ações, pensamentos, reflexões e tempos que os constitui e, ao mesmo tempo, os faz grupo de sujeitos da pesquisa.

Compreender as experiências dos tutores permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o tutor ensina, até os procedimentos didáticos que ele emprega. Esse fato pode ser observado na recorrência nas falas dos sujeitos dos três temas escolhidos como foco central da análise das vozes do tutores: COLABORAÇÃO, MEDIAÇÃO e TEMPO.

Com base no compartilhar dessas experiências do SER TUTOR, eventos têm problematizado as implicações da manutenção do termo TUTOR em relação a outros termos e a própria função de docência do tutor. Um exemplo disso foi vivenciado por mim no I Encontro Regional de Tutores a Distancia ocorrido em 2010 na Universidade Federal de Juiz de Fora. No evento percebi que as discussões sobre o uso do termo TUTOR têm sido amadurecidas, coletivamente, inclusive em outros grupos de tutores de diferentes regiões do Brasil.

O SER TUTOR, sob o olhar dos sujeitos nos grupos focais, indicou características específicas como foi tratado no capítulo 1 e na análise das categorias

no capítulo 4. Por sua função, a tutoria, ser associada como algo frio e distante, devido à comunicação via internet, as tutoras manifestaram a necessidade de compartilharem angústias, anseios e desafios, visto que a interação não é feita com a máquina, mas com pessoas e por meio dela. Tal dinâmica permitiu pensar que SER TUTOR implica também em lidar com as tecnologias na construção de uma docência própria à educação *online*, garantindo assim a interação mediada pelo computador.

As reflexões apresentadas nos capítulos 2, 3 e 4, a exemplo do primeiro capítulo, contribuíram para uma melhor compreensão dos processos formativos de tutores e dos saberes que caracterizam a docência *online*. O desenvolvimento da pesquisa, com os grupos focais, permitiu ouvir as vozes das tutoras, a partir do seu olhar acerca do sentido de SER TUTOR e da própria tutoria. Na pesquisa destacou-se o tutor a distância como um ator central em todo o processo de construção do conhecimento na educação *online*, possibilitando uma abordagem mais abrangente dos diferentes enfoques do exercício da docência *online* no contexto da UAB/UFJF.

Nesse viés, cabe apontar alguns desafios que permeiam o ser tutor, que não serão desenvolvidos nesse trabalho, mas que servem para o desenvolvimento de outras pesquisas e/ou reflexões. As políticas públicas do MEC tem dado ênfase, como discutimos no primeiro capítulo, à formação de professores na modalidade a distancia, e o tutor, como podemos observar, nesse contexto, como um profissional essencial para o desenvolvimento dos cursos, tem tido condições de trabalho problemáticas. Um exemplo disso pode ser observado no sistema Universidade Aberta do Brasil, em que os tutores (presenciais ou a distância) recebem uma bolsa mensal no valor atual de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), cujos depósitos em conta corrente - além de estarem aquém do desejado para sua real atividade docente - nem sempre ocorrem no prazo determinado, ou mesmo o descaso para com o trabalho destes profissionais, como reflete o valor da bolsa e no tratamento auferido a estes profissionais, que na prática docente assumem-se como professores mas são remunerados e tratados como tutores – no sentido de acompanhamento do estudante e não da docência e suas implicações. Outro desafio estaria relacionado com a sua prática e autonomia para desenvolver seu trabalho no curso.

Na pesquisa os tutores apontaram a autoria e autonomia como uma ação específica do curso, mas sabemos que há formatos diferentes de tutoria, e que em

muitos casos os tutores atuam a partir da autoria de outra pessoa, o tutor seria nesse caso apenas um reproduzidor da autoria alheia. Isso pode ser também outro desafio que se apresenta ao tratarmos sobre o SER TUTOR. O tutor como responsável pela sua prática e mediações pedagógicas se fez central nas vozes dos sujeitos dessa pesquisa, e se apresenta como elo central do processo de aprendizagem nos cursos *online*.

Percebeu-se, assim, que o tutor-professor se destaca, no sentido de que é em sua mediação que se estabelece o contato direto e efetivo com os alunos, sem o qual a docência *online* não se realiza. Os caminhos para a aprendizagem, nessa direção, podem ser pensados e planejados coletivamente, mas o contato profícuo com a turma de estudantes, em particular, é promovido pelo tutor, assim como o atendimento às necessidades de cada pólo e de cada aluno. Desta forma, justifica-se a importância de uma formação específica para a docência *online*, conforme apresentado no capítulo 4.

Nessa direção, há uma ampliação do olhar sobre o que significa SER TUTOR por meio de questões propostas pelos próprios sujeitos em relação à colaboração, à mediação e ao tempo, levando-me, por exemplo, a problematizar as relações com o tempo em minha própria trajetória de pesquisa e de (re)constituição com tutora e pesquisadora. Além disso, é possível afirmar, após a pesquisa, que o(s) tempo(s) do próprio tutor se ressignifica(m) na medida em que ele precisa (re)construir sua relação com o ciberespaço e com seus pares, de forma consciente e sistematizada, ao mesmo tempo em que (re)faz suas próprias concepções do que seria a docência *online*, o seu SER TUTOR. Os tempos constituem-se por meio de cada ator, visto que o tempo do aluno traz implicações ao tempo do tutor, o tempo do tutor ao tempo do professor e assim por diante.

Embora a tutoria aconteça numa perspectiva colaborativa, muitas vezes ela se restringe ao âmbito da disciplina, não se ampliando para além da mesma. Neste sentido, a colaboração que poderia se dar nos diferentes espaços colegiados do curso fica, muitas vezes, reduzida ao grupo que naquele momento, por exemplo, compõe a disciplina. Portanto, a pesquisa demonstra que há a necessidade de se rever como a colaboração é concebida e como ela se desenvolve no curso como um todo. Mesmo por que o “Espaço de Formação de tutores” não aparece com tanta intensidade nas falas dos sujeitos, o que nos permite inferir que seu objetivo e propósito não se estabelecem somente em sua existência, mas na própria

concepção que leva os tutores a se apropriarem ou não desse espaço como oportunidade de formação e colaboração.

O debate em torno do que seria uma mediação *online* revela as múltiplas concepções dos tutores, influenciando e guiando uma pluralidade que conduzirá ações do SER TUTOR em relação à mediação na disciplina. Saber que a mediação é central na ação do tutor no curso é fato, mas a ação de mediar se desfaz e refaz o tempo todo, sendo permeada por múltiplas perspectivas que vão desde a identificação com a disciplina até a postura diante dela.

Certa de que as vozes não se calam com a conclusão desta dissertação, mas se ampliam e se disseminam por meio de ideias plantadas e pelo ecoar de vozes que não se restringem a este grupo de sujeitos, fazem-se necessárias novas investigações que possibilitem outras reflexões capazes de estabelecer elos com outros grupos, outros intercessores, outros cursos, outros lugares e outras vozes do curso que, sem dúvida, anseiam para serem ouvidas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Grupo focal**: experiências exitosas no trabalho com jovens de camadas populares (mimeo.).

ALBUQUERQUE, Luciete Basto de Andrade. **Formação contínua de tutores no/para o ensino a distância: representações dos tutores e professores-especialistas do curso de pedagogia a distância da UFMT**. 1v. 206p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo, 2005.

ÁVILA, Cristna d'. Por uma didática colaborativa no contexto das comunidades virtuais de aprendizagem. In: SANTOS, Edméa. **Práticas Pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

APARIA, Roberto; ACEDO, Sara Osuna. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distancia. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antonio (orgs) **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

ASSMANN, H. Tempo pedagógico: *chrónos* e *kairós* na sociedade aprendente. In: **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 189-236.

BARBERO, Jesús Martin. **Dos Meios às Mediações**: comunicações, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008

BARBOSA, Luciana Caixeta. **O diálogo professor-aluno em interações mediadas pela Internet**: contribuições para a gênese de um processo de tutoria dialógico. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008

BARBOSA, Maria de Fátima S. O. e REZENDE, Flavia. **A prática dos tutores em um programa de formação pedagógica a distância: avanços e desafios**. *Interface (Botucatu)* [online]. 2006, vol.10, n.20, pp. 473-486. ISSN 1414-3283. doi: 10.1590/S1414-32832006000200014.

BARBOUR. Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sara Kopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. São Paulo: Porto Editora, 1994.

BERNAL, E. G. Formação do tutor para a Educação a Distância: fundamentos epistemológicos. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 55-88, jan./jun. 2008.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Acesso em abril de 2010 : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

\_\_\_\_\_. **Portaria no. 4.059**, de 10/12/2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto no. 5.622** de 19/12/2005. *Diário Oficial da União*, 20/12/2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório final da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF, agosto. 2002.

BRUNO, Adriana Rocha; BORGES, Eliane Medeiros; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto (orgs). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, Marcio Silveira. **A dialética professor-tutor na Educação Online**: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva.III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, out. 2009.

BRUNO, Adriana Rocha. **A Linguagem Emocional em Ambientes Telemáticos**: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002, 228 p.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem do educador**: estratégias para a construção de uma didática *on-line*. Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo. 2007. 352 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Docência online**: devires emergentes no processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais em rede. MIMEO, 2011.

CASTELLO, Maria Lilia Paterno. , **Formação continuada de professores no ensino superior: inclusão digital nos ambientes de aprendizagem online**.1v 95p. Dissertação (Mestrado) Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro, 2007

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Leandro Jorge Duclos da. **Corpo e movimento na modalidade online: limites e possibilidades**. 2008. 103p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estácio de Sá - Educação, Rio de Janeiro, 2008.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Volume 2.** São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Volume 5.** São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, Paulo. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs). **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

DIAS, Sandra Rodrigues da Silva. **Dialógica e interatividade em educação online.** 1v. 189p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2005

DINIZ, Luciana Cândida de Lima. **A interação professor/aluno/tutor na educação a distância: características e representações.** 2009. 181p. Tese (Mestrado) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DOTTA, Silvia Cristina. **Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: Estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância.** 2009. 211p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUTRA, Janine Cristina Coutinho de Souza. **Tutoria e relação dialógica em ambientes de aprendizagem online.** 1v. 131p. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2008

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 12<sup>a</sup> Edição, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302007000300026.

FREITAS, Maria Teresa de A. **O ensinar e o aprender na sala de aula.** *Cadernos para o professor*, Juiz de Fora, vol. 6, n. 6, pp. 6-13, 1998.

FURTADO, Valéria de Almeida. **A formação em serviço do tutor de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade.** 2009. 389p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GANGA, Lana Lobo da Silva. **Docência online: um desafio a enfrentar.** 2009. 130p. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília:Líber Livros Editora, 2005.

\_\_\_\_\_.**Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília:Líber Livros Editora, 2005.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: KOHAN, Walter O. & BORBA, Siomara (org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 115-339.

GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Iara Melo (org) **Educação a Distância: uma articulação entre teoria e a prática**. Belo Horizonte: Puc Minas Virtual, 2003

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. **Revista SimproRio**, Rio de Janeiro, n.2, p.42-49, jan. 2008.

LEMONS, André. Cibercultura como território recombinante. IN: Martins, Camila Duprat; Castro e Silva, Daniela; Motta, Renata (Org.), **Territórios recombinantes: arte e tecnologia – debates e laboratórios**, São Paulo, Instituto Sérgio Motta, 2007, p. 35-48.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITWIN, Edith (org). **Educação a Distância: temas e debates de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora,2001.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Progestão: guia do tutor**. Brasília: CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MACHADO, Suelen Fernanda Machado. **Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2009.

MAGALHÃES, Rui. **Deleuze: a pluralidade metafísica**. Sobre Gilles Deleuze, *Diferença e Repetição*, Relógio d'Água, Lisboa, 2001. Publicado originalmente em *Ciberkiosk*, 2001. Referência [http://sweet.ua.pt/~f660/docs/Deleuze\\_DR.pdf](http://sweet.ua.pt/~f660/docs/Deleuze_DR.pdf)  
Rui Magalhães – Uso livre, indicando a fonte.

MAGGIO,Mariana. O tutor na Educação a Distância.In:LITWIN, Edith (org). **Educação a Distância: temas e debates de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora,2001.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. **Docência on-line: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente** 1v. 189p. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás. Educação. Goiás, 2009.

MINAS GERAIS. Veredas: Formação Superior de Professores. **Manual do Tutor**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002

MIRANDA, Sônia Regina e BARBOSA, Erica Alves. **Para uma ação-reflexão necessárias do tutor a distância num curso EAD**. Juiz de Fora, UFJF, 2009.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, p. 7 – 20, 1998.

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

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da Educação Online. In: SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Referencias de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf> Acesso em: 03 out. 2007.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EAD como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (org) **Educação Online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Carmem Lúcia de Araújo Paiva. **Práticas Docentes na Educação Online: a tutoria no Mídias na Educação**. 2009. 100p. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

PESCE, Lucila. A Problemática do **Tempo nos Programas de Formação Docente Online**. GT-16: Educação e Comunicação. Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. I. Kayser. S. Leopoldo/RS, Editora Unisinos, 2003.

OLIVEIRA, Maria Estela de. **Docência online no ensino superior: o desafio da formação de professores.** 140p. Dissertação (Mestrado) Universidade Estácio de Sá- Educação. Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. **Saberes Docentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** 1v. 211p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Educação. Bahia, 2008

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância.** Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

PINHEIRO, Sheila Costa Vilhena. **Temas Capitais da Educação a Distância: nós e Entrenós que tecem a rede da Formação de Professores.** 1v. 161p. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS, Pará, 2006

PRIMO, Alex. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador.** 2005. Disponível em: <[http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques\\_desfoques.pdf](http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.1, pp. 77-95. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022008000100006.

RECH, Jane. Significações da consciência em ambientes virtuais.VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento(orgs). **Aprendizagem em ambientes virtuais** compartilhando ideias e construindo cenários.Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

RODRIGUES, Adriane Pires. **As relações afetivas na aprendizagem em Educação a Distância.** 1v. 110p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2008

RODRIGUES, Tatiana Claro dos Santos. **Saberes docentes na educação online: a perspectiva da interatividade.** 1v. 182p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira. **Docência Online: rupturas e possibilidades para a prática educativa.**1v 183p. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia – Educação e contemporaneidade, Bahia, 2006

SANCHEZ, Fábio. (coord.) **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD/2008).** São Paulo: Instituto Cultural e Editorial Monitor, 2008.

SARAIVA, Karla. **Educação a distancia** outros tempos outro espaço. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SARMET, Maurício Miranda; ABRAHAO, Júlia Issy. **O tutor em Educação a Distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras.** *Educ. rev.* [online].

2007, n.46, pp. 109-141. ISSN 0102-4698. doi: 10.1590/S0102-46982007000200004.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 22, dezembro 2003, quadrimestral

\_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007

SANTOS, Edméa. **Formação de professores e cibercultura**: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente, 2005 Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: Silva, Marco; Pesce, Lucila; Zuin, Antônio(orgs). **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. (p. 29-48)

SILVA, Ângela Noletto da. **A formação por um fio: o tutor na EaD no Estado do Tocantins**. 2007. 149p. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.73, pp. 209-244. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302000000400013

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Educação a distancia: Política social e formação de professores. IN: BRUNO, Adriana Rocha; BORGES, Eliane Medeiros; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto (orgs). **Tem professor na rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

VECCHIO, Rosângela Del. **A experiência na formação do professor que atua em ambientes virtuais**. 1v. 178p. Dissertação( Mestrado). Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007

VIZENTIN, Rosimeire Moreira. **Os recursos de Linguagem como contribuição a construção de sentidos entre formadores e professores em formação em ambientes virtuais**. 1v. 175p. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de São Paulo, 2009

ZUIN, Antonio A. S. **Educação a distância ou educação distante?** O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.

## **ANEXOS E APÊNDICES**

**APÊNDICE 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa do Programa de Pós graduação em Educação da UFJF “Olhares e vozes dos tutores sobre o ‘Ser Tutor’”. Neste estudo, a partir do cenário do curso de Pedagogia a Distância da UAB/UFJF e do olhar do tutor a distância, busco compreender o que é ser tutor e o que significa tutoria para estes sujeitos. Para isso, partirei dos diálogos travados no Espaço de Formação de Tutores, no que se refere às reflexões construídas coletivamente no fórum “Debatendo sobre o tutor e a tutoria” no Espaço de Formação de Tutores na plataforma Moodle. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por meio de dois critérios: maior participação neste espaço de discussão e compreensão explícita do significado de ser tutor. A partir das pistas encontradas neste fórum farei dois grupos focais para produção dos dados para a análise do olhar dos sujeitos sobre o ser tutor. Sendo assim, o objetivo geral da minha pesquisa é entender o sentido construídos pelos sujeitos da pesquisa sobre o “ser tutor”, bem como sobre o seu trabalho na tutoria do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora da Universidade Aberta do Brasil. E a partir deste derivam alguns objetivos específicos: Mapear o significado de “ser tutor” para os sujeitos da pesquisa; Conhecer como é o trabalho do tutor com o professor da disciplina no referido curso; Compreender a contribuição da formação continuada oferecida aos tutores a distância para o desenvolvimento do seu trabalho; Identificar a importância que o Espaço de Formação de Tutores para a constituição de sua identidade e de redes de aprendizagem. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): análise documental do material produzido no Curso de Pedagogia (UAB-FACED-UFJF), disponibilizado na plataforma Moodle, online, no Espaço de Formação de Tutores, bem como registros e análises dos dois encontros dos grupos focais. A partir dos materiais coletados, frutos das interações co-construídas nos cursos, será realizada análise qualitativa dos dados produzidos. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora


**MATRIZ CURRICULAR UAB III - CURSO DE PEDAGOGIA - UAB - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA**


Eixo 1: Ed. Inf e Ens. Fundamental		Eixo 2: Conhecimentos Pedagógicos		Eixo 3: Transversal				
Módulo de acolhimento								
1	Prática reflexiva na Educação (60)		Sociologia da Educação (60)	Psicologia da Educação I (60)		Matemática e Saberes (60)	Tecn. da Informação e Comunicação (60)	300
2	Atividade e Lazer (60)	Fund. Teor. Metod. Ciências I (60)	Filosofia da Educação (60)	Psicologia da Educação II (60)				300
3	Fund. Teor. Metod. Língua Portuguesa I (60)	Fund. Teor. Metod. Ciências II (60)	História da Educação (60)	Curículo e Org. da Prática Pedag. (60)		Educação online: reflexões e práticas (60)		360
4	Fund. Teor. Metod. Língua Portuguesa II (60)		Educação e Diversidade (60)	Antropologia e Educação (60)		Práticas em educação (60)	Estágio (15 + 45)	360
5	Fund. Teor. Metod. História I (60)	Fund. Teor. Metod. Geografia I (60)		O Mito e a Educação (60)		Práticas I (60)	Estágio (15 + 45)	360
6	Fund. Teor. Metod. História II (60)	Fund. Teor. Metod. Geografia II (60)	Práticas Educativas no Brasil (60)	Avulsão educacional (60)		Práticas II (60)	Estágio (15 + 45)	360
7		Ativ. de ensino (Didática) (60)	Educação Base: legislação e sistemas (60)	Planejamento Educacional (60)	Fund. Teor. Met. em EA (60)	TCC (60)	Estágio (15 + 45)	360
8	Língua (60)	Ass. e Educação I (60)	Grande Escala (60)			TCC II (60)	Estágio (15 + 45)	360
9		Ass. e Educação II (60)		Ensino I (60)		Ensino II (60)	Ensino III (60)	300
<b>Total</b>							<b>3120</b>	<b>3120</b>

3120 + 100 (Atividades Culturais) = 3220

## ANEXO 1