Universidade de São Paulo

Instituto de Biologia
Instituto de Física
Instituto de Química
Faculdade de Educação

Tamara Aluani

Atividade de Tutoria na Educação a Distância:
um estudo de caso em curso de formação
continuada de professores de Biologia

São Paulo

2015

Tamara Aluani

Tutoria na Educação a Distância:
um estudo de caso em curso de formação continuada
de professores de Biologia

Dissertação de mestrado apresentada
ao Instituto de Biologia, Instituto de
Física, Instituto de Química e a
Faculdade de Educação para obtenção
do título de Mestre em Ensino de
Ciências – Biologia.

Área de Concentração: Ensino de
Ciências

Orientadora: Profa Dra Suzana Ursi

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE TRABALHO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE. A REPRODUÇÃO COMERCIAL, EM TODO OU EM PARTE, POR QUALQUER MEIO, SOMENTE É PERMITIDA COM EXPRESSA AUTORIZAÇÃO ESCRITA DO AUTOR.

FICHA CATALOGRÁFICA

**Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo**

Aluani, Tamara

Atividade de Tutoria na Educação a Distância: um estudo de caso em curso de formação continuada de professores de Biologia. São Paulo, 2015.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.
Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências

Orientador: Profª Drª Suzana Ursi

Área de Concentração: Ensino de Biologia

Unitermos: 1. Formação continuada do Professor;
2. Educação a distância; 3. Tutoria.

USP/IF/SBI-028/2015

Nome: Aluani, Tamara.

Título: Tutoria na Educação a Distância: um estudo de caso em curso de formação continuada de professores de Biologia

Dissertação apresentada ao Instituto de Biologia, Instituto de Física, Instituto de Química e a Faculdade de Educação para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências – Biologia.

Área de Concentração: Ensino de Ciências

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico esse trabalho a três mulheres.

*A minha irmã Thaisa, que sempre esteve ao meu lado com sua ternura e
sabedoria infindáveis.*

*À Rosa Andrea, que é uma fonte de compreensão e exemplo para a
construção de minha própria história.*

*E, por fim, a minha pessoa, que reconhece que, dentre muitas conquistas
dedicadas aos demais, está na hora de se enxergar.*

Agradecimentos

É uma tarefa árdua essa de agradecer. Muitos daqueles que passaram por minha vida e permitiram a construção de minha pessoa, seja de forma positiva, seja de forma turbulenta, contribuíram para a formação dessa pessoa que aqui se apresenta. Entretanto, algumas merecem especial referência, como as seguintes.

Prof. Dra. Suzana Ursi, querida orientadora. Agradeço pelo apoio irrestrito às minhas escolhas metodológicas ao longo do programa, bem como pelos conselhos dados. Agradeço pela compreensão e paciência ao longo de todo processo, assim como às oportunidades de sorrir.

Juliano Camillo, pessoa indispensável nesse processo de construção pessoal como pesquisadora. Com sua solicitude, amizade e sabedoria, você conseguiu me ajudar em inúmeros momentos de dúvidas e frustrações. Seus apontamentos e indagações me ajudaram (e ainda ajudam) em momentos que superam a academia.

Thaís Aluani, companheira de uma eterna jornada. Você sempre foi peça fundamental de minha formação como pessoa. E, portanto, não poderia deixar de fazer parte desse agradecimento.

Rosa Andrea, eu repito quantas vezes for necessário, minha amiga: não há palavras na Terra que consigam traduzir a importância que sua amizade tem em minha vida! Por este motivo, obrigada infinitamente.

Professor Cristiano Mattos que permitiu a minha participação no grupo ECCO, assim como fez importantes apontamentos para o desenvolvimento deste trabalho. Seu carinho e dedicação só não superam sua competência e seu bom humor.

Companheiros de jornada, queridos amigos do Grupo BOTED (Botânica na Educação): Luis Carlos Saito, Naomi Towatta, Geisly Arruda, Juliana Salles Leme, Marina Macedo, Thierry Faria Lima, Carol Franco, Sara Megumi Uchiyama, [Talita Eloá Mansano Navarro](#), Amanda Viana, João Rodrigo Silva. Aprendi muito com vocês ao longo de nossas reuniões, em assuntos acadêmicos e gerais, agradeço por fazerem parte de minha vida.

Também companheiros de jornada, queridos amigos do Grupo ECCo (Ensino de Ciências e Complexidade): José Luís Ortega, Jucivagno Francisco Cambuhy Silva, André Rodrigues, Walter Mendes Leopoldo, Fernanda Cavalieri, Leonardo Lago, Danila Ribeiro, Gabriela de Paula Souza, Luciani Tavares, Francisco Mendes, entre outros que encontrei poucas vezes. A convivência, as discussões e as inúmeras risadas fizeram-me amadurecer como pesquisadora e como pessoa.

Tutores do curso EspBio por me fornecerem os dados e autorizações necessárias que me permitiram a realização desse projeto.

Bruna Pozzi Rufato e a Nathalia Mondo, amigas que me apoiaram ao longo desse trabalho e em momentos que se mostraram verdadeiras provações. É muito bom poder contar com vocês ao meu lado.

Pércia Paiva Barbosa, amiga de grupo de pesquisa e da vida, que discutiu inúmeras vezes comigo assuntos relacionados aos nossos referenciais além de me ajudar na construção de alguns dos instrumentos de coleta. Você é especial!

André de Freitas Barbosa, amigo de jornada, você é para mim um exemplo de pessoa! Sua amizade me torna uma pessoa mais completa, apesar de você não acreditar em tais pieguices.

Evandro Grioles, amigo inestimável, eu agradeço pela confiança e apoio ao longo desse trabalho e desses períodos turbulentos. Agradeço a constante torcida e preocupação, espelho-me em você. Admiro-te.

Minha família, principalmente a Tia Leda e o Tio Pelloso. O apoio de vocês me faz me sentir sempre segura!

Luis Guilherme Brunetto pelo apoio e pelo carinho nesses momentos finais deste trabalho. Algumas pessoas nos marcam positivamente pelo que têm a nos acrescentar, a nos agregar. Você é uma dessas pessoas.

Zara Rubia V. R. Arruda e Maria Isabel Gut, pelo carinho e apoio que me forneceram o equilíbrio necessário para continuar.

E meus amigos, que me ajudaram a manter a mente sã ao longo desses muitos anos: Thiago Marinho Del Corso, Rodolfo Thomazelli, Denise Pozani, Valentim Bueno de Souza, Guilherme Pozzer, José Herculano da Silva, Felipe Pinheiro, Leandro Hisadomi, Rafael Pellizer, Rafael Galleoti, Haydée Turqueto e Gustavo Turqueto Duarte, Leonardo Barichello, Sandra Bizello Barichello, José Durval Barichello.

Por fim, aos meus alunos e ex-alunos. A convivência com vocês me torna uma pessoa infinitamente melhor. Vocês fazem parte de mim.

*"Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive"*

Ode de Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, datada de 14/02/1933

Resumo

ALUANI, T. **Tutoria na Educação a Distância: um estudo de caso em curso de formação continuada de professores de Biologia**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Ao longo da história educacional brasileira, diversas foram (e são) as tentativas de melhorar o ensino no país e a Educação a Distância (EaD) pode ser considerada uma importante estratégia utilizada por nossos governantes com tal intuito. Além de contar com novos instrumentos de mediação, a EaD também conta com um novo e importante ator: o tutor. A tutoria e os tutores são o foco de estudo e os sujeitos deste trabalho, que aborda especificamente um curso de Especialização para Docentes em Biologia (EspBio) da Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor). No caso, a escolha da investigação da tutoria dá-se por sua importância no contexto da EaD e pela necessidade de uma melhor caracterização de tal profissional. O referencial escolhido insere-se na perspectiva sócio-histórico cultural e optamos, especificamente, pela Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004), que utiliza a atividade como unidade de análise. Os objetivos gerais da pesquisa eram contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a tutoria na Educação a Distância (EaD) analisando-a através da ótica desse referencial, tendo, portanto, foco na atividade em si, bem como em seu contexto de realização e fazer uma caracterização do tutor na EaD, bem como apontamentos que pudessem contribuir para a melhoria da formação e da prática profissional desse tutor. Para tanto, analisamos a tutoria exercida no curso de EspBio da RedeFor como uma atividade a partir tanto das concepções dos tutores envolvidos, quanto de dados documentais referentes ao curso (primeiro objetivo específico). Tal estudo só foi possível a partir da análise dos diversos tipos de sistemas de atividades dos quais ela pode ser constituinte (segundo objetivo específico), até chegarmos ao sistema de atividades do curso EspBio, onde a tutoria emerge como atividade. Em posse das análises realizadas e dos dados obtidos, sugerimos uma caracterização geral da atividade de tutoria na EaD, estabelecendo as principais ações do profissional tutor, bem como possíveis aproximações entre tutoria e docência (terceiro e último objetivo específico). Verificamos a possibilidade de caracterizar a tutoria a partir de duas principais áreas nas quais pudemos identificar ações que fazem parte dessa atividade. Parte delas concerne

interações com os cursistas, por este motivo foram categorizadas como ações de uma área denominada Tutor-Cursista. As demais ações encontram-se em outra área denominada área Tutor-Instituição, e estão relacionadas a tarefas gerenciais do próprio ofício que não concernem interações diretas com os cursistas, embora possam ter características que as associem a tal sujeito. Como identificamos duas grandes áreas de ações que definem a atividade de tutoria, para realizar uma formação adequada, acreditamos que os cursos deveriam utilizar essa linha de referência para elaborar os processos de formação de seus tutores. Uma melhor preparação do tutor refletirá em maior segurança para sua atuação e, possivelmente, a variável experiência perde parte de sua importância para que se atinja uma boa atuação, o que possibilita ao tutor um desempenho mais consistente ao longo de todo o curso, sendo a experiência então apenas uma ferramenta de aprimoramento e não de aquisição de conhecimento sobre a prática de tutoria.

Palavras-chave: Tutoria; Tutor; Teoria da Atividade; Educação a Distância, Formação Docente

Abstract

ALUANI, T. **Tutoring in Distance Education: a case study in a biology teachers' formation course**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Along Brazil's educational history, many were (and are) the attempts to improve education in the country and Distance Education (DE) can be considered an important strategy used by our leaders to such purpose. Besides having new mediation tools, distance education also has an important new actor: the tutor. Tutoring and tutors are the focus and the subjects of this study, which deals specifically with a Specialization Course for Biology Teachers (EspBio) of a Network for Teacher Training (RedeFor). In this case, the research choice for tutoring choice occurs by its importance in the context of distance education and the need for greater characterization of such professional. The chosen referential is part of the cultural and socio-historical perspective we chose specifically for Activity Theory (LEONTIEV, 2004), which uses the activity as unit of analysis. The general objectives of the study were to contribute to the expansion of knowledge about tutoring in Distance Education (DE) analyzing it through the lens of this framework, and therefore focus on the activity itself, as well as their realization of context and do a characterization of the tutor in distance education, and appointments that could contribute to the improvement of training and professional practice of this tutor. Therefore, we analyzed the tutoring carried out in the course of the EspBio RedeFor as an activity from both the conceptions of the tutors involved, as the documentary evidence relating to the course (first specific objective). This study was possible only through the analysis of various types of activity systems that tutoring can be a part of (second specific objective), until we reach the course activity system of EspBio, where tutoring emerges as activity. In possession of the analyzes performed and the obtained data, we suggest a general characterization of tutoring activity in distance education, setting out the main actions of the professional tutor, as well as possible similarities between tutoring and teaching (third and final specific objective). We verified the possibility to characterize tutoring based on two main areas in which we could identify actions that are part of this activity. Part of them concerns interactions with course participants, Therefore were categorized as shares in a area called "Tutor-

Course Participant”. The other actions are in another area called “Tutor-Institution”, and are related to managerial tasks of his profession not concerning direct interactions with the course participants, although they may have characteristics that associate with such actors. Since we identified two major areas of actions that define the tutoring activity, to conduct a proper training, we believe that the courses should use this reference line to develop the training processes of their tutors. A better preparation of the tutor will reflect in increased security for his performance and possibly the variable experience will lose some of its importance to the achievement of a good performance, which enables the tutor more consistent performance throughout the course, being the experience then only one enhancement tool and not the acquisition of knowledge of the practice of tutoring.

Keywords: Tutoring; Tutor; Activity Theory; Distance Education; Teacher Training.

Lista de Ilustrações

Figura 1. Relação entre sujeito e objeto mediada por artefatos segundo Engeström (2001).....	23
Figura 2. A estrutura de um sistema de atividade segundo Engeström (1999)	24
Figura 3. estrutura de uma atividade segundo Leontiev (2004).	25
Figura 4. Níveis hierárquicos da atividade segundo Camillo (2011).	25
Figura 5. Dois sistemas de atividade em interação segundo Engeström (1999).	27
Figura 6: Representação esquemática de um sistema de atividades com base na representação proposta por Camillo e Mattos (2014)	30
Figura 7. Representação da intersecção entre objetos de diferentes atividades que compõem um sistema de atividades.....	48
Figura 8. Determinação histórica e concreta do tutor.	64
Figura 9. Questões 1A e 2A do relatório qualitativo. Questões relativas aos tipos de mensagens trocadas com os cursistas	69
Figura 10. Questões 3A e 4A dos relatórios qualitativos. Questões relativas as funções mais desempenhadas pelos tutores e a ordem de frequência.	70
Figura 11. Questão 1B do relatório qualitativo. Questão relativa à importância do grupo de e-mails na atuação do tutor.....	70
Figura 12. Questões 1C, 2C e 3C do relatório qualitativo. Questões relativas à importância e frequência das reuniões presenciais.	70
Figura 13. Questões do questionário online. Perguntas relativas à montagem do perfil profissional dos tutores sujeitos de pesquisa.	72
Figura 14. Questão Q4 do questionário online. Questão relativa os motivos para o tutor participar do programa	72
Figura 15. Sistema de atividades do sistema educacional brasileiro.....	74
Figura 16. Sistema de atividades da EaD no Brasil.	76
Figura 17. O sistema de atividades do programa RedeFor.....	78
Figura 18. Sistema de atividades do curso EspBio	80
Figura 19. Representação dos possíveis níveis de análise em sua complexidade.	81
Figura 20. Esquema representativo de um sistema de atividades formação de professores de ciências no EEC-FEUSP-REDEFOR, segundo Nery (2014).....	81
Figura 21. Estrutura do modelo RedeFor de aperfeiçoamento do magistério	83
Figura 22. Esquema representativo de um sistema de atividades formação de professores de ciências no curso EspBio.....	84
Figura 23. Correspondência entre regras e divisão do trabalho da atividade de tutoria.	86
Figura 24. O produto social do objeto da atividade	87
Figura 25. Ações da atividade de tutoria segundo dados obtidos nos relatórios qualitativos	101
Figura 26. Grandes áreas de funções da atividade de tutoria	103
Figura 27. Áreas de ações dos tutores e a supra-área de auto-avaliação	105

Lista de Tabelas

Tabela 1. Ondas da EaD no Brasil37

Tabela 2. Caráter das funções desempenhadas por um professor online segundo Baran et al (2011)57

Tabela 3. Funções dos tutores segundo Denis (2003).59

Tabela 4. Principais motivos dos tutores para a atividade89

Tabela 5. Importância atribuída ao grupo de email pelos tutores, segundo relatórios qualitativos.92

Tabela 6. Importância atribuída as reuniões presenciais pelos tutores.93

Tabela 7. Categorias relativas a frequência das funções realizadas pelos tutores.96

Tabela 8. Especificações referentes à categoria "outros" da questão “das funções apontadas abaixo, assinale todas aquelas que você desempenhou ao longo do presente módulo” do relatório qualitativo respondido por tutores do curso EspBio – RedeFor.96

Tabela 9. Resultados obtidos da questão 4- a do relatório qualitativo dos tutores. As cores permitem verificar qual a frequência das funções realizadas pelos tutores.97

Tabela 10. Respostas obtidas a partir da questão “assinale todos os tipos de mensagens que você recebeu dos cursistas ao longo do presente módulo” do relatório qualitativo respondido por tutores do curso EspBio - RedeFor98

Tabela 11. Especificações referentes à categoria "outros" da questão “assinale todos os tipos de mensagens que você recebeu dos cursistas ao longo do presente módulo” do relatório qualitativo respondido por tutores do curso EspBio - RedeFor98

Tabela 12. Exemplos de trechos classificados pelos tutores como pertencentes a cada uma das categorias da questão 1100

Tabela 13. Papéis que fazem parte do ofício de professor segundo Vangelisti et al (2013)109

Tabela 14. Comparação entre as ações de um professor segundo Vangelisti et al (2013) e as ações pertencentes a um tutor de EaD110

Tabela 15. Comparação entre as ações de um professor segundo Vangelisti et al (2013) e as ações pertencentes a um tutor do EspBio111

Sumário

1.INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	16
2.UMA TRAJETÓRIA PESSOAL SOBRE OS DOIS OFÍCIOS	19
3.OBJETIVOS	21
4.A TEORIA DA ATIVIDADE.....	22
4.1 A TEORIA	22
4.2 COMO CARACTERIZAR UM SISTEMA DE ATIVIDADES?	28
5.EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	30
5.1 DEFININDO ESSE CONCEITO.....	30
5.2 O DESENVOLVIMENTO DA EAD	31
5.3 AS TECNOLOGIAS CONDICIONAIS AO LONGO DAS GERAÇÕES DA EAD	37
5.4 OS PRESSUPOSTOS DA EAD.....	40
5.4.1 <i>O pressuposto dos baixos custos de um curso a distância.....</i>	<i>40</i>
5.4.2 <i>O protagonismo e persistência do cursista como premissas. ....</i>	<i>41</i>
5.4.3 <i>O tempo dedicado a um curso a distância é menor.....</i>	<i>43</i>
5.5 A LEGITIMAÇÃO DA EAD.....	44
5.6 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ATIVIDADE.....	45
6.TUTORIA	50
6.1 O QUE É UM TUTOR?.....	50
6.2 UMA BREVE HISTÓRIA DO TERMO “TUTOR” SEGUNDO A CULTURA OCIDENTAL.....	50
6.3 TUTORIA COMO UM OFÍCIO.....	52
6.4 PROBLEMAS EMERGENTES DA FALTA DE UM OFÍCIO RECONHECIDO.....	60
6.5 TUTORIA COMO UMA ATIVIDADE	62
7.O ESTUDO DE CASO	65
7.1 METODOLOGIA	65
7.1.1 <i>Situação e Sujeitos de Pesquisa.....</i>	<i>65</i>
7.1.2 <i>Instrumentos de coleta.....</i>	<i>67</i>
7.2 A TUTORIA NO REDEFOR	71
7.2.1 <i>O sistema educacional brasileiro como um sistema de atividades.....</i>	<i>72</i>
7.2.2 <i>A EaD Brasileira como um Sistema de Atividade.....</i>	<i>74</i>
7.2.3 <i>O Programa RedeFor como um sistema de atividades.....</i>	<i>76</i>
7.2.4 <i>O Curso EspBio como um Sistema de Atividades.....</i>	<i>78</i>
7.2.5 <i>Caracterização da Atividade de Tutoria.....</i>	<i>80</i>
8.UMA PROPOSTA DE CARACTERIZAÇÃO PARA A TUTORIA EAD	101
9.COMENTÁRIOS FINAIS.....	110
10. REFERÊNCIAS	116

1. Introdução e Justificativa

Um assunto tratado com relativa frequência em pesquisas na área das ciências humanas é a invasão da tecnologia nas relações que se estabelecem entre os homens. O termo invasão, por mais forte que pareça, tem razão de ser. A compreensão de como se dão as relações humanas, se é que podemos nos arriscar a dizer que chegamos perto de tal compreensão, já é, há algum tempo, uma busca árdua de pesquisadores da área. Quando pensamos, então, no desenvolvimento das tecnologias que foram inseridas nessas relações e na velocidade com a qual essa inserção se deu (e se dá, continuamente), percebemos que se trata mesmo de uma invasão, já que acontece de forma rápida e muda radicalmente a natureza dessas diferentes formas que o homem tem de se relacionar. Dentre essas relações, a que nos atemos no presente trabalho são as de ensino e aprendizagem, resumidas aqui ao termo de “relações educacionais”. Nossa preocupação, especificamente, é a compreensão do processo educacional mediado e determinado pelas tecnologias envolvidas na Educação a Distância¹ (EaD).

Pode-se afirmar que, basicamente, o princípio que norteia o conceito de EaD se fundamenta na distância existente entre o aprendiz e o mestre. Uma vez separados, faz-se necessária uma tecnologia que sirva de meio de interação e de transmissão de informações. Embora represente uma prática antiga, a EaD emergiu recentemente como tema de diversas pesquisas na área educacional, devido à elaboração e aplicação de diversos cursos que utilizam de forma abrangente as tecnologias hoje disponíveis. Contudo, a EaD apresenta uma dinâmica e uma complexidade que ainda não são compreendidas por inteiro, existindo muitas lacunas teóricas a serem sanadas, o que têm dificultado a realização de boas práticas por tal modalidade (MILL, 2012).

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) sempre tiveram seu espaço no cenário educacional, mesmo quando se fala em educação presencial, ou seja, aquela na qual aprendiz e mestre se encontram no mesmo local ao mesmo tempo. Tanto presencialmente quanto à distância, qualquer processo educacional é mediado por ferramentas, sejam elas elementos essencialmente histórico-culturais, como a

---

¹ O termo “educação a distância” em detrimento de outros termos também relacionados, como ensino a distância, *e-learning*, etc. foram usados com o mesmo sentido discutido por Daniel Mill (2012, p. 21).

linguagem, ou mesmo ferramentas concretas como computadores, projetores, etc. Essas ferramentas possuem importância variável de acordo com a modalidade da educação com a qual se trabalha.

Ao longo da história educacional brasileira, diversas foram (e são) as tentativas de melhorar o ensino no país e a EaD pode ser considerada uma das importantes estratégias utilizadas por nossos governantes com tal intuito. Historicamente, temos o desenvolvimento das TIC (materiais impressos, projeção, etc.) que periodicamente inserem novas maneiras de se entender e de se produzir a EaD. Essas TIC são consideradas, a nosso ver, ferramentas condicionais de cada um dos diversos momentos históricos da EaD no Brasil.

Apesar dos aspectos positivos trazidos pela EaD, também é importante considerar suas limitações. Nesse contexto, pode-se pensar, por exemplo, nas mensagens assíncronas, ou seja, aquelas que não são trocadas em tempo real. Tais mensagens escritas em ambientes virtuais possuem uma característica própria do estilo discursivo e eliminam aspectos importantes do processo de comunicação em práticas de ensino-aprendizagem, como os gestos, a entonação, a expressão facial, entre outras. Essas limitações podem levar, muitas vezes, a uma complexificação dos trabalhos à distância por dificuldade de comunicação em um tipo de tarefa que, ao longo da vida escolar, normalmente, é realizada presencialmente. Portanto, ao analisar um instrumento mediador, como no caso das mensagens assíncronas, devemos ter em mente que ele pode desempenhar um duplo papel no processo, de “limitador” ou de “possibilitador”, que dependerá dos outros elementos que, em conjunto, determinam tal processo.

Além de contar com novos instrumentos de mediação, a EaD também conta com um novo e importante ator: o tutor, cuja aquisição de responsabilidades e funções não aconteceu uniformemente. Isso, ao longo do tempo, resultou em uma falta de definição clara de seu ofício, fato que será abordado com mais detalhes posteriormente no presente texto. Contudo, costuma-se assumir que os tutores na EaD geralmente estabelecem uma mediação entre os cursistas e todo conhecimento disponível no ambiente virtual, seja tácito ou não. Neste sentido, a compreensão da atividade de tutoria faz-se necessária para condução de uma prática reflexiva e pensada cujo resultado, se bem executada, será a possível melhoria dos processos de ensino e aprendizagem que a envolvem.

A tutoria e os tutores são justamente o foco de estudo e os sujeitos deste trabalho, que aborda especificamente um curso de Especialização para Docentes em Biologia (EspBio) da Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor). No caso, a escolha da investigação da tutoria dá-se por sua importância no contexto da EaD e pela necessidade de uma melhor caracterização de tal profissional, bem como suas funções que, muitas vezes, são restritas a uma analogia não-planejada da atividade docente da modalidade presencial, sem levar em consideração suas peculiaridades.

O referencial escolhido insere-se na perspectiva sócio-histórico cultural e optamos, especificamente, pela Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004), que utiliza a atividade como unidade de análise. Embora existam diversas definições associadas a essa teoria (HOLZMAN, 2006), faremos uso de uma perspectiva específica que será explicitada e discutida posteriormente.

A escolha do referencial foi feita pela possibilidade da atividade humana como unidade de análise ser capaz de suportar uma teorização das relações entre o social e o psicológico, de tal modo que os aspectos culturais e sócio institucionais deixem de ser considerados como parte do “erro” e sejam introduzidos como elementos-chave numa tese unificada (DANIELS, 2002). O uso desse referencial permite, neste aspecto, um olhar sobre a formação do gênero humano sem reduzi-lo a fatores estritamente psicológicos ou biológicos (CAMILLO, 2011). Tal referencial já foi utilizado em outro trabalho do grupo (BARBOSA et al, 2012), porém, tendo o cursista como sujeito da atividade. Aqui, o tutor toma esse papel central na análise.

2. Uma trajetória Pessoal sobre os dois ofícios

O interesse por esse tema de pesquisa foi algo que nasceu através de minha preocupação com a função docente. Sempre tive interesse em estudar o papel de um professor, até porque sempre tive a vontade de me tornar um deles. Sentia, antes da graduação, que a disciplina relacionada ao curso que eu escolhesse não seria tão importante, desde que eu pudesse ensiná-la posteriormente. Por este motivo escolhi a biologia, pois resolvi casar minha vontade de lecionar com a eterna curiosidade que os mecanismos relacionados à vida e à natureza me despertam.

Nessa perspectiva, antes de concluir meu curso como licenciada em Biologia, já comecei a lecionar essa disciplina em escolas particulares. Primeiramente, ajudando colegas com suas licenças, posteriormente, assumindo a cadeira de professora em algumas dessas escolas. E este ano completo dez anos que entro em sala de aula, lecionando biologia e ciências para as mais diferentes séries. Entretanto, ainda na faculdade, durante as disciplinas de licenciatura na faculdade de educação, tive contato com a pesquisa na área de educação. O interesse na área foi crescendo, a ponto de realizar trabalhos para essas disciplinas que foram apresentados em congressos de estudantes.

Esse contato com a academia reforçou meu olhar como pesquisadora e a necessidade de compreender melhor os processos que permeiam minha profissão, portanto resolvi buscar um mestrado na área, depois de adquirir certa experiência em sala de aula.

No meu mestrado, com total apoio de minha orientadora Suzana Ursi, e de muitos outros protagonistas que não merecem o título de meros coadjuvantes, consegui delinear um projeto para estudar a importância do tutor em educação a distância. Juntei então dois temas que me interessavam por muito tempo: a educação a distância e a tutoria.

A educação a distância me interessava muito por considerá-la um tema cheio de pressupostos e preconceitos que dificultam sua legitimação. E sempre houve uma curiosidade inerente de minha parte em compreender até que ponto poder-se-ia falar de ensino e aprendizagem nesses ambientes. E tutoria era outro interesse pois, dado que a educação a distância representa uma modalidade alternativa ao ensino presencial, o

surgimento desse novo ator me fazia questionar o papel que o mesmo desempenharia nessa função educacional que, no ensino tradicional presencial, é quase que ausente.

Contudo, percebi que para realizar essa análise seria necessário não só dar voz aos tutores (coletando dados junto a eles), mas também abordar a tutoria em um contexto mais amplo. Busquei, então, um referencial teórico que me possibilitasse um olhar amplo e consistente sobre os temas que tanto chamaram minha atenção. Referencial, esse, que me possibilitasse resgatar a construção do contexto o qual estudo, já que me coloco como processo e produto de um contexto multiplamente determinado, seja biologicamente, socialmente, culturalmente ou historicamente.

Já em posse de minha perspectiva como docente, que sem dúvida alguma influencia a minha percepção sobre o ofício docente, fui convidada por minha orientadora para atuar como tutora do RedeFor, já com o projeto em andamento. A princípio, preocupei-me com a possibilidade em enviesar o trabalho que estava produzindo, mas concluímos que a perspectiva de docente já estava presente e a atuação como tutora só enriqueceria minha visão sobre o meu próprio projeto. A atuação durou apenas dois meses, mas senti nela uma oportunidade de compreender minha pesquisa não apenas de um aspecto parcial de docente, mas agora também tendo atuado como tutora.

Ao coletar os dados e realizar as análises que constituem esta pesquisa (apresentadas posteriormente), pude perceber que tanto a vivência como professora, quanto como tutora, permitiram-me olhar a tutoria de forma mais abrangente.

Minha atuação como tutora me auxiliou a entender até que ponto a tutoria (no caso específico do curso no qual atuei) se assemelhava com minha atuação como professora, e, confesso, que senti certa afinidade entre as duas funções. Entretanto, minha porção pesquisadora compreendia que minha experiência não bastaria, já que ambas são restritas a contextos extremamente específicos. Por este motivo, a trajetória de construção teórica e experimental desse trabalho culminou nas considerações que serão apresentadas no fim do texto. Por fim, concluo esse tópico compreendendo que ainda há muito a aprender no decorrer do meu processo de formação, não só como uma professora e como uma tutora, mas principalmente como uma pesquisadora.

3. Objetivos

Pretendemos contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a tutoria na Educação a Distância (EAD) analisando-a através da ótica da Teoria da Atividade, tendo, portanto, foco na atividade em si, bem como em seu contexto de realização. Esperamos que, ao final do processo de pesquisa, seja possível fazer uma caracterização do tutor na EAD e apontamentos que possam contribuir para a melhoria da formação e da prática profissional desse tutor.

Nossos objetivos específicos são:

- analisar a tutoria exercida no curso de EspBio da RedeFor como uma atividade (buscando estabelecer suas ações) a partir tanto das concepções dos tutores envolvidos, quanto de dados documentais referentes ao curso;
- investigar o contexto no qual essa atividade está inserida, buscando analisar os diversos tipos de sistemas de atividades dos quais ela pode ser constituinte;
- sugerir uma caracterização geral da atividade de tutoria na EAD, estabelecendo as principais ações do profissional tutor, bem como possíveis aproximações entre tutoria e docência.

4. A Teoria da Atividade

4.1 A Teoria

A Teoria da Atividade é fundada na filosofia marxista (SANNINO et al, 2009) através de um esforço direcionado para emergência de uma psicologia de cunho sócio-histórico-cultural, porém dizer que ela é uma teoria psicológica seria ignorar sua natureza multidisciplinar (SANNINO et al, 2009). Ela nasce dos trabalhos de Vigotski², Luria e Leontiev, sendo que a denominação da teoria apareceu de forma explícita nos trabalhos desse último autor (DUARTE, 2002; SANNINO et al, 2009).

Ela tem suas raízes nas ideias desenvolvidas por Vigotski, já que a obra desse autor representa o princípio da construção de uma teoria concreta do desenvolvimento humano. Em sua teoria, Vigotski desenvolveu o conceito de mediação, além de realizar contribuições que concernem à importância da história e da transformação humana na relação com o social. O autor não analisou a atividade humana profundamente. No entanto, entendia que é através do processo histórico que se concretiza em atividade humana, ou seja, da atividade como sinônimo de relação fundamental do homem com o mundo e consigo mesmo (muitas vezes representada através das relações de trabalho) que as potencialidades humanas poderiam se desenvolver. Portanto, esse desenvolvimento se dá através de uma atividade que não se limite a uma prática puramente pragmática, ou seja, não reflexiva, que não se eleva ao pensamento consciente (CAMILLO; MATTOS, 2014). Para Vigotski, a mediação é um processo constitutivo do mundo e da própria consciência, e sua ocorrência depende de um artefato (ou instrumento) mediador (Figura1). O sujeito representa o agente a ser analisado, indivíduo que pertence e não mais pode ser compreendido sem o seu meio cultural. Esse indivíduo produz e utiliza artefatos ou o que podemos chamar de instrumento mediador por representar o conjunto de ferramentas, não necessariamente materiais, utilizado por este sujeito para concretizar sua atividade. O objeto, por sua vez, representa um processo histórico apropriado pelo sujeito, ou seja, esse sujeito se apropria de um conjunto complexo de sentidos construídos historicamente e que darão

---

² O nome do autor é encontrado escrito de diferentes formas em outros trabalhos. Optamos por utilizar, neste trabalho, a mesma grafia utilizada por nossas referências brasileiras.

sentido a sua atividade. Assim, a relação existente entre o instrumento mediador e o objeto consiste na caracterização e constituição da atividade, o sujeito se constitui na utilização de instrumentos mediadores, apropriando-se dos mesmos, sendo que a compreensão do sentido da ação orientada para o objeto toma importância.

FIGURA 1. Relação entre sujeito e objeto mediada por artefatos segundo Engeström (2001).

Para Engeström, a figura 1 esquematiza o que ele considera como a primeira geração da teoria da atividade. A segunda geração da teoria teria sido desenvolvida por Leontiev que, ao apresentar a noção de mediação através da atividade humana, seria o responsável por uma elaboração mais explícita do conceito de atividade. Engeström (2001) considera a primeira geração limitada por centrar a análise no indivíduo sem levar em consideração o contexto no qual ele se insere. Já para Leontiev, o entendimento de uma ação necessita da compreensão do motivo por trás da atividade na qual ela está inserida, ou seja, é necessário compreender a atividade que a engendra (LEONTIEV, 2004). Na atividade humana, há divisão social do trabalho que confere sentido às ações individuais, tornando possível uma separação entre objeto (para onde se dirige) e motivo (o que leva a fazer) da atividade (CAMILLO, 2011). Podemos dizer que a possibilidade de separar objeto e motivo é algo que pertence à atividade humana, mas é importante considerar que essa separação proporciona, ao mesmo tempo, complexificação da atividade e da consciência e pode resultar em alienação, conceito discutido largamente no referencial marxista sobre o qual não nos aprofundaremos no momento. A atividade humana, portanto, é considerada como imprescindível no processo de humanização e do desenvolvimento do psiquismo, sendo entendida como a unidade básica para a compreensão do mesmo.

A segunda geração da teoria, baseada nas ideias de Leontiev, foi representada por Engeström como ilustrado na Figura 2. Tal representação sugere uma ampliação da análise, transformando a ação mediada proposta anteriormente em um sistema de

atividade que está inserido em um contexto específico. Nesse contexto, há o aparecimento de contradições que fazem parte da dinâmica da atividade e consistem em tensões acumuladas historicamente. Quando essas contradições são superadas, dão lugar a novas contradições que se inserem no contexto gerado pela superação da primeira.

FIGURA 2. A estrutura de um sistema de atividade segundo Engeström (1999)

Em resumo, a segunda geração da teoria se dá através de uma complexificação do esquema de Leontiev por considerar a natureza colaborativa e social da ação engendrada pelo sujeito (ENGESTRÖM, 1999). O triângulo superior dessa estrutura, representa apenas ações individuais que fazem parte, olhando para o restante, como integrante de um sistema de atividades coletivas.

Uma das características mais marcantes da atividade, nesta perspectiva de análise, consiste em sua hierarquização, ou seja, diferenciação dos procedimentos humanos da atividade em níveis (atividade, ação e operação - Figura 3) cuja análise se faz necessária para compreensão e diferenciação dos motivos, metas e condições associados à execução da atividade (LEONTIEV, 2004). Uma atividade possui ações que têm relação direta com os objetivos (LEONTIEV, 2004). Essas ações, em conjunto, compõem uma atividade sem, contudo, constituí-la através de sua somatória (BIZERRA, 2009). A relação entre esses componentes se estabelece de forma não-linear, mas recursiva, gerando uma retroalimentação de seus componentes. A diferença básica entre ação e atividade é que a primeira não está diretamente relacionada ao motivo, ou seja, as ações constituem a atividade em conjunto, entretanto, analisadas isoladamente elas podem parecer contraditórias ao objeto da atividade em si. Para

entender melhor tal afirmação, faz-se uso de um exemplo largamente utilizado no referencial: o exemplo da caça³. Nele podemos verificar que a atividade de caça, para resultar em sucesso, necessita de ações coordenadas de diferentes sujeitos, e se olharmos essas ações de forma isolada, algumas delas podem parecer antagônicas ao fim que se pretende chegar.

FIGURA 3.estrutura de uma atividade segundo Leontiev (2004).

Essa relação entre atividade, ações e operações não é fixa. Uma ação pode se transformar em atividade caso o motivo passe a ser o fim de uma ação em uma atividade mais complexa. Isso significa, por fim, que pode haver deslocamento entre motivos e fins. São nesses casos, quando há um deslocamento do motivo, que ocorre a formação de novas atividades (LEONTIEV, 2004). Nesse sentido, as atividades se diferenciam uma das outras pelo seu motivo, ou seja, por seu objeto já que este é capaz de concretizá-lo, contê-lo. Este objeto, em suma, é a síntese das necessidades que levam à atividade e a coordenação de ações e operações. Na estrutura da atividade o motivo exerce um fundamental papel, pois ele regula a atividade do sujeito. O sujeito, por sua vez, movido pelo motivo, desenvolve ações que estão subordinadas aos objetivos conscientes e acaba por desenvolver operações consideradas como a forma de execução de uma ação (SANNINO et al, 2009) (Figura 4).

---

³ O exemplo é esmiuçado em Leontiev (2004, pg 77).

FIGURA 4. Níveis hierárquicos da atividade segundo Camillo (2011).

A necessidade é o que desencadeia uma atividade e acaba por motivar o sujeito a desenvolver objetivos para agir e satisfazer tal necessidade (BIZERRA, 2009). É importante ressaltar que o motivo da atividade é diferente daquilo que motiva a pessoa a engendrar a atividade, pois o que motiva o sujeito na atividade é sua relação consciente com o objeto. Um sujeito está envolvido em um sistema de atividades e os sentidos por trás desse sistema são complexos e apresentam uma hierarquia fluida, ou melhor, em diferentes momentos de sua vida, esse sujeito prioriza alguns objetos em detrimento de outros, pois diferentes contextos impõem condições concretas de existência com as quais esse sujeito precisa lidar. Ao estabelecer suas prioridades, esse sujeito elenca as ferramentas mediadoras que utilizará nesse processo, conscientemente ou não. Tais ferramentas não são apenas objetos, são também produtos sociais, por serem elaborados ao longo da história do trabalho coletivo atribuído a ele (LEONTIEV, 1978). Essas ferramentas podem, inclusive, ser ideais não se consistindo em objetos físicos materiais.

Acreditamos ser relevante também ter em conta como o fenômeno da atividade em estudo se desenvolveu até o formato atual, pois as transformações que ocorrem com a atividade ao longo do tempo levam à sua compreensão abrangente e significativa. Além disso, faz-se necessário o desenvolvimento de novas ferramentas conceituais para se compreender o diálogo e a interação entre os diversos sistemas de atividade que nunca são isolados. Para tanto, novas perspectivas devem ser adicionadas à análise. Engeström (1999) elabora a assim chamada terceira geração da teoria da atividade, incluindo a interação entre diferentes sistemas de atividades, exemplificado na Figura 5 através da interação entre dois sistemas de atividade. Nessa imagem, temos um deslocamento do objeto em um estado inicial de não-reflexão para um objeto com um significado construído coletivamente pelo sistema de atividades (ENGESTRÖM, 2001).

FIGURA 5. Dois sistemas de atividade em interação segundo Engeström (1999).

Na teoria da atividade, portanto, o comportamento de uma pessoa extrapola o contexto individual. Assim, a atividade é um processo coletivo (SANINNO et al, 2009). Usando a atividade como unidade de análise, admite-se que todo fenômeno só pode ser compreendido em sua história e em seu processo de mudança. Pela atividade humana, o homem se apropria da natureza e a modifica em função do desenvolvimento das necessidades impostas por sua existência. Neste sentido, o homem pode ser compreendido como ser radicalmente social, o qual só se transforma a partir da mediação da coletividade. LEONTIEV (1978) ainda considera que o trabalho modifica qualitativamente as operações que constituem a atividade. Nesse ponto, retomando os objetivos da presente investigação, consideramos fundamental a necessidade da análise do contexto para compreender a atividade de tutoria na EaD em um aspecto mais amplo.

A atividade humana é, por fim, interminavelmente multifacetada, aspecto que conferem uma complexidade desejável a sua utilização como unidade de análise, pois apresenta possibilidades de abordagem que não limitam a perspectiva do pesquisador a apenas um dos aspectos de seu contexto, permitindo uma ampla visão do objeto de pesquisa. Em termos gerais, pode-se afirmar que esta teoria vê o comportamento humano como fruto de uma atividade mais complexa, a atividade humana, algo que extrapola a noção do indivíduo e abarca noções do contexto (LEONTIEV, 2004).

O ser humano, nesta perspectiva, só pode existir a partir das atividades que estabelece ao longo de sua vida, pois é na atividade e por meio dela que o gênero humano se produz e se reproduz ao longo de sua história e é por meio dela também que os indivíduos se apropriam das aptidões humanas construídas historicamente. Assim, no

gênero humano, a mente, a linguagem, a transformação da natureza, das relações sociais dão-se no interior desse processo chamado por Leontiev de Atividade Humana.

Sendo a intenção do presente trabalho compreender as concepções do tutor sobre sua prática profissional, bem como enxergar o tutor como um sujeito constituído pelo contexto gerado pelo curso no qual ele atua e pelo sistema educacional de nosso país, a teoria da atividade emerge como ferramenta pertinente para nossa investigação. A escolha desse referencial, como já discutido, dá-se pela potencialidade de estabelecer uma teorização das relações entre o social e o psicológico, de tal modo que os aspectos culturais e sócioinstitucionais deixem de ser considerados como parte do “erro” e sejam introduzidos como elementos-chave numa tese unificada (DANIELS, 2002), pois esse referencial permite, neste aspecto, um olhar sobre a formação do gênero humano sem reduzi-lo a fatores estritamente psicológicos ou biológicos (CAMILLO, 2011).

Nessa perspectiva, a tutoria na EaD é um ofício que existe em um contexto específico, por exemplo, o que aqui analisamos (curso EspBio do RedeFor), mas que abarca outros contextos de outras atividades de mesma natureza e que o constituem e o fazem existir como específico. É, portanto, processo e produto da história das atividades educacionais de maneira geral e mais especificamente dos processos de EaD que estão participando da constituição de tal profissional. Aqui, no presente trabalho, ele será visto como constituído por esta história. A caracterização do tutor como histórica e culturalmente constituído, assim como é desenvolvida no presente trabalho, não tem a intenção de tirar do indivíduo o protagonismo que lhe cabe, mas destacar que a individualidade e o protagonismo não são características inerentes do indivíduo isolado, mas somente possíveis num contexto sócio-histórico-cultural.

4.2 Como caracterizar um sistema de atividades?

Segundo Engeström (2001), podemos sintetizar a teoria da atividade em sua forma atual em cinco principais princípios. Esses princípios serão utilizados ao longo desse trabalho para caracterizar as atividades analisadas nesse estudo de caso, com foco na atividade de tutoria.

O primeiro princípio é de que um sistema de atividade orientado para um objeto e mediado por um artefato é tomado como a primeira unidade de análise.

O segundo princípio diz que um sistema de atividade é sempre uma comunidade com múltiplos pontos de vista, tradições e interesses, portanto, múltiplas vozes. Essas vozes se encontram refletidas através da divisão de trabalho, que cria diferentes posições na atividade para os sujeitos que dela participam. Essas múltiplas vozes existem também temporalmente, o que faz com que haja uma complicada rede de interação entre sistemas de atividades. Essa rede é uma potencial fonte de problemas que gera uma demanda de inovação por exigir ações de tradução e negociação entre sujeitos.

O terceiro princípio é relativo à historicidade. Segundo Engeström (2001) sistemas de atividades são formados e transformados durante longos períodos de tempo. Portanto, seus problemas e suas possibilidades só podem ser compreendidos se dentro de sua própria história. Assim, toda atividade precisa ser localizada na história para ser compreendida.

O quarto princípio se refere às contradições como força motriz das mudanças e do desenvolvimento da atividade. Mas é importante ressaltar que o termo “contradição” aqui não tem o mesmo sentido que conflito, as contradições representam tensões estruturais acumuladas historicamente dentro de um sistema de atividades.

O quinto, e último, princípio mostra que é possível haver transformações expansivas nos sistemas de atividades, pois os sistemas de atividade possuem uma dinâmica circular de transformações qualitativas. Quando há um aumento significativo nas contradições de um sistema de atividades, os sujeitos que dele participam começam a se questionar e a gerar uma turbulência nas normas estabelecidas. Algumas vezes, essa turbulência evolui para uma colaboração visionária e um esforço coletivo para o estabelecimento de uma mudança que pode ser entendida como uma jornada através da zona de desenvolvimento proximal, conceito importante da obra de Vigotski.

Através da utilização desses cinco princípios, discutiremos a tutoria na EaD como sistemas de atividades, utilizando os dados empíricos coletados com tutores do curso EspBio do RedeFor para dar suporte com a análise teórica.

Utilizaremos a imagem a seguir como base para a análise dos sistemas de atividades do presente estudo de casos. Nessa imagem escolhemos representar as

mediações entre o sistema de atividades, as atividades que o constituem e as ações que, por sua vez, constituem cada uma de suas atividades.

FIGURA 6: representação esquemática de um sistema de atividades com base na representação proposta por CAMILLO e MATTOS (2014)

5. Educação a Distância

5.1 Definindo esse conceito

Educação a Distância (EaD) é um termo largamente utilizado e conhecido. Postula-se, em geral, que a EaD consiste em relações de ensino-aprendizagem nas quais os atores se encontram fisicamente separados. Para Moore (2011), o princípio que norteia o conceito de EaD se fundamenta na distância existente entre alunos e professores. Assim, eles são dependentes de algum tipo de tecnologia para conseguirem transmitir informações e estabelecer uma interação. A definição pode ser ainda mais ampla. Segundo Romiszowski & Romiszowski (1998), um processo de EaD incluiria qualquer forma de ensino-aprendizagem que se desse fora de um contexto formal-presencial. Neste caso, um grupo de e-mails entre alunos de um curso presencial poderia ser considerado uma forma de EaD.

Apesar de reconhecer que estes processos informais são também formas de se aprender e ensinar a distância, consideramos aqui a EaD de forma institucionalizada. Ou seja, quando nos referimos ao termo, estamos nos referindo a um processo educacional que possui uma infraestrutura institucional abarcando diferentes atores, formas de interação, divisão de trabalho, regras etc. Assim, segundo nossa visão, EaD consiste em um conjunto de interações de ensino-aprendizagem intencionais e determinadas por uma instituição ou organização e são mediadas por tecnologias indispensáveis à ocorrência das interações.

Essas tecnologias mediadoras podem variar de curso para curso e de momento histórico para momento histórico. Já que essas tecnologias são indispensáveis, portanto determinantes, dessa modalidade educacional, de tempos em tempos há mudanças radicais na natureza da EaD. Nem todas essas ferramentas possuem a mesma importância nos processos educacionais a distância. Segundo nossa visão, elas podem participar de forma adicional ou de forma condicional no processo. Entende-se aqui, uma ferramenta adicional como uma ferramenta que acrescenta algo no processo educacional, porém o mesmo não depende dela para acontecer. Enquanto que uma ferramenta condicional seria aquela que se faz necessária para que a interação aconteça. Quando falamos de EaD, referimo-nos essencialmente a ferramentas condicionais não corriqueiras na modalidade presencial. Portanto, referimo-nos frequentemente às

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Mas é importante lembrar que, mesmo nessa modalidade, as ferramentas adicionais também se fazem presentes.

5.2 O desenvolvimento da EaD

As ferramentas condicionais da EaD mudaram ao longo da história. Podemos delinear momentos históricos distintos se analisarmos o desenvolvimento do uso dessas ferramentas. O autor norte-americano Michael Moore realizou tal delineamento, levando em conta a perspectiva mundial e relacionando-a ao cenário americano. A partir dessa análise, definiu cinco gerações da EaD. Historicamente, segundo Moore (2011), a primeira geração da EaD foi a educação por correspondência, seguida pela transmissão por rádio e televisão (segunda geração), fundação das universidades abertas (terceira geração), teleconferências (quarta geração) e, por fim, a última (quinta) geração que se caracteriza pelo uso da internet.

Obviamente, o Brasil possui algumas importantes diferenças de contexto se comparado aos Estados Unidos. Essas diferenças se refletem no desenvolvimento histórico da modalidade a distância. Embora temporalmente a utilização de tecnologias de EaD não tenha sido tão tardia no Brasil, o reconhecimento dessas tecnologias como parte de um processo educacional legítimo demorou um pouco mais. Por este motivo, ao estudar o contexto de nosso país (foco do presente trabalho), é necessário realizar uma comparação mais cuidadosa e redefinir as gerações propostas por Moore (2011), como abordaremos a seguir, traçando um paralelo entre tais gerações e a realidade brasileira.

A EaD tem seus primeiros registros com cursos de correspondência, cujos materiais eram entregues pelo correio. É difícil afirmar exatamente qual teria sido a primeira iniciativa neste sentido, pois diferentes publicações consideram o início desta modalidade de educação em pontos distintos da história. Para exemplificar, Saraiva (1996) e Nunes (2009) afirmam que, provavelmente, o primeiro registro de educação por correspondência data de 1738, quando algumas aulas de taquigrafia eram enviadas para alunos em uma publicação chamada Gazette de Boston (EUA). Já Moore (2011) afirma que o início desta modalidade deu-se no começo da década de 1880, com a expansão da rede ferroviária dos Estados Unidos, quando cursos de correspondência começaram a se institucionalizar. O bispo norte-americano John H. Vincent, por

exemplo, criou o Circulo Literário e Científico Chautauqua (1878), uma organização que oferecia cursos por correspondência com duração de quatro anos (MOORE, 2011).

Pode-se observar também, iniciativas de EaD por correspondências também em países como a Suécia (1833) ou na Inglaterra, na mesma época, onde Isaac Pitman troca cartões postais com seus alunos sintetizando os princípios da taquigrafia (SARAIVA, 1996). De qualquer forma, facilitada por uma rede ferroviária ou não, observamos que a primeira tecnologia utilizada como ferramenta mediadora entre aprendizes e professores (se é que podemos chamar de professores os emissores dos conteúdos ministrados nestas correspondências).

No Brasil, em pesquisas realizadas pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Economia Aplicada) através de jornais editados, identifica-se que antes de 1900 já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Esses cursos não possuíam uma instituição como suporte. Ao contrário, eram ministrados por professoras de iniciativa particular. Ações institucionalizadas começaram a aparecer apenas a partir da segunda metade do século XIX (SARAIVA, 1996). Em 1904, ocorreu a instalação das Escolas Internacionais, existentes até hoje. Essa instituição constituía-se em unidades de ensino filiais de uma organização norte-americana que tinha por objetivo ministrar cursos voltados para pessoas a procura de emprego na áreas do comércio e de serviços (ALVES, 2009).

Segundo Nunes (2009), até a Segunda Guerra Mundial, diversas experiências contribuíram com um melhor desenvolvimento das metodologias relacionadas ao ensino por correspondência. Essas metodologias acabaram sofrendo influência da introdução de novos meios de comunicação em massa, que caracterizaram as novas gerações da EaD. A necessidade de recrutamento de soldados capacitados durante a Segunda Guerra gerou uma demanda de novos métodos de ensino. Um dado que ressalta a influência da guerra no desenvolvimento da EaD é o fato de mais de 7 milhões de membros das Forças Armadas Americanas terem cursado o ensino médio e tantas outras pessoas terem se matriculado em cursos universitários nessa mesma época (MOORE, 2011), sendo todos eles na modalidade a distância.

Na segunda geração, a utilização do rádio e da televisão trouxe novas perspectivas à EaD, por esses meios propiciarem a comunicação em massa, tendo maior

alcance se comparados aos cursos por correspondência. Essas tecnologias apresentam também outra característica vantajosa que se relaciona ao seu alcance. Porém, não em termos de distância, mas em termos de mídia. Além do público já atingido pela educação por correspondência, o rádio e a televisão permitem a exploração de um novo público alvo que dificilmente usaria a correspondência como método de aprendizagem, principalmente por dificuldades formais com a língua. A partir dessa perspectiva, esse novo público teve seu acesso à educação formativa possibilitado pelo uso de novas mídias, no caso, as mídias de caráter auditivo e visual, considerados mais facilmente assimiláveis (DEL BIANCO, 2009).

No Brasil, nessa mesma época, a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi uma iniciativa privada de grande reconhecimento nacional. Porém, há relatos de que teria trazido preocupações aos governantes em relação à possibilidade de divulgação de conteúdo subversivo pelos revolucionários da década de 30 (ALVES, 2009). Surgiram no país, nas décadas de 60 e 70, vários sistemas radiofônicos de aprendizagem voltados à alfabetização de adultos e à educação supletiva (DEL BIANCO, 2009). Assim, vemos que o Brasil, nesse momento, segue a tendência mundial, alterando suas tecnologias condicionais à medida que as mesmas se encontram disponíveis para o público.

O telecurso é outra iniciativa que se destaca em nosso país, sendo caracterizado por um conjunto de diversos programas desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de preparar milhares de jovens para os exames supletivos. O Telecurso teve seu início com aulas para o 2º grau (atual Ensino Médio) em 1978, expandindo seu público para o 1º grau (Ensino Fundamental) em 1981. Os fascículos eram vendidos em bancas de jornal e os programas passavam na televisão aberta. Através desses meios, muitas pessoas tiveram a oportunidade de concluir os Ensinos Fundamental e Médio. Em 1995, ambos os programas foram substituídos pelo “telecurso 2000” que apresentava significantes alterações, como a criação de espaços de aprendizagem com o uso da metodologia “telessala”. Esses espaços, geralmente instalados em escolas, eram equipados com aparelhos de televisão, DVDs, mapas, livros, etc. Neste contexto, o “Telecurso 2000” deixou de ser apenas um programa de televisão, transformando-se em uma política pública. Desde então, mais de 32 mil salas foram instaladas em todo o Brasil. Em 2008, o programa adotou o nome de “Novo Telecurso”, principalmente por

ter se adequado às disciplinas que foram incluídas no Ensino Médio, como Filosofia, Sociologia, Artes Plásticas, entre outras.⁴

O grande salto da EaD no mundo foi dado a partir da década de 60, com a institucionalização de diversas ações no campo da educação superior, marcando a terceira geração da EaD com a criação, principalmente, da Universidade Aberta do Reino Unido. Fundada em 1969, ela não pode ser considerada a primeira que se dedicou de forma integral ao aprendizado a distância, pois os britânicos só a criaram depois de analisar experiências anteriores. Em um intervalo de pouco tempo, a experiência britânica mostrou ser bem sucedida a ponto de servir de modelo para outras instituições. Politicamente, a criação dessa universidade tinha o intuito de diminuir as barreiras de acesso ao ensino superior pelas classes trabalhadoras, isso justifica o uso do termo “aberto” com uma perspectiva social, o que nem sempre acontece com as demais instituições que fazem uso do termo (MOORE, 2011; ALVES, 2009). Hoje, pode-se afirmar que mais de 80 países, nos cinco continentes, possuem programas de EaD em todos os níveis de ensino, atendendo milhões de estudantes (NUNES, 2009).

A quarta geração, segundo Moore (2011), seria a da “Teleconferência” que teve seu espaço na década de 1980 e era voltada para a educação de grupos. Esse fenômeno teve lugar nos Estados Unidos e atraiu muitos simpatizantes por ser uma forma de EaD que mais se aproxima do ensino presencial. No entanto, no Brasil, não há relatos que conferem à teleconferência importância que justifique sua classificação como uma geração. O que acontece em nosso país, aproximadamente na mesma época, é uma estagnação da EaD em comparação ao movimento que ocorre em outros locais do mundo. Isso aconteceu devido a impasses legislativos gerados em disposições infralegais, que culminaram em entraves das organizações voltadas para essa modalidade (ALVES, 2009). Assim, o crescimento da EaD no Brasil só teve seu espaço em entidades que atuavam de maneira livre, enquanto as instituições governamentais nada promoveram de inovador durante este período.

Essa estagnação nasceu do fato de que uma legislação específica para a EaD demorou a aparecer no cenário político nacional. O princípio que fundamenta a possibilidade do desenvolvimento de cursos nessa modalidade foi estabelecido já pela

---

⁴ <http://www.telecursos.org.br/historico/> acessado em 10/07/2013.

constituição federal ao afirmar que, no Brasil, é livre o direito de ensinar e de aprender. Porém, o primeiro documento a citar de forma explícita a modalidade foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. É importante notar, contudo, como a existência de uma legislação específica é tardia se comparada ao uso das modalidades a distância para o ensino em nosso país. Pois, apesar de ter sido citada explicitamente na LDB de 1961, foi apenas em 1996, na nova versão da mesma lei (35 anos depois), que a modalidade a distância foi permitida de forma legal e explícita em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, podemos dizer que o processo visando instituir uma universidade aberta brasileira foi bastante conturbado devido a diversos entraves burocráticos. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) teve seu sistema criado apenas em 2005 e, infelizmente, a UAB não é uma universidade, mas um consórcio de instituições públicas de ensino superior. E, como já referido anteriormente, não é “aberta”, já que não possui os mesmos princípios norteadores empregados em outras Universidades Abertas como, por exemplo, a do Reino Unido.

A quinta geração da EaD, segundo Moore (2011), constitui-se pela introdução de aulas virtuais baseadas no computador e no acesso à Internet. Tal geração merece especial destaque neste trabalho uma vez que é esse o cenário de nossa investigação.

No campo da educação, os computadores foram introduzidos no Brasil por meio das universidades na década de 70. Naquela época, os equipamentos eram muito grandes e seu custo era exorbitante (ALVES, 2009; MOORE, 2011). Com o decorrer do tempo e do desenvolvimento dessa tecnologia, eles ficaram gradualmente mais baratos e acessíveis à população. Hoje, podem ser encontrados com facilidade nas residências brasileiras. A consolidação do uso do computador na EaD aconteceu com o aparecimento da Internet (NUNES, 2009; MOORE, 2011).

Por fim, propomos, em contraste com a proposta de Moore (2011), que a EaD no Brasil possui três importantes “ondas”⁵, cujo critério de definição consiste nas tecnologias condicionais predominantes (tabela 1). Baseando-se na classificação

---

⁵ Termo sugerido por Roberto Palhares (2009) justamente por não conseguir definir na EaD um caráter estanque. Ainda hoje utilizam-se as tecnologias de outros momentos históricos, assim como no mar, a separação entre as ondas não ficam muito claras e acabam por se confundir o início de uma fase com o término de outra.

proposta pelo autor, excluimos a terceira (universidades abertas) e a quarta (teleconferências) de nossa lista. Baseamo-nos no fato de que a política de Universidades Abertas não se deu no Brasil com a mesma intensidade que observamos no Reino Unido e em outros países. Além disso, os mecanismos de teleconferência não foram largamente utilizados com o mesmo sucesso que nos Estados Unidos.

TABELA 1. Ondas da EaD no Brasil

Ondas	Tecnologia mediadora
Onda I	Correspondência
Onda II	Rádio e Televisão
Onda III	Computador com Internet

Essas ondas, de acordo com nossa visão, possuem representatividade em nosso país. Apesar do critério de definição ser baseado em tecnologias mediadoras ele não deixa de ser, ao mesmo tempo, cronológico. É importante também destacar que apesar de uma nova tecnologia entrar em evidência, as outras utilizadas nas gerações anteriores continuaram a existir. Mesmo com inúmeros cursos online, ainda encontramos cursos por correspondência e pela televisão sendo oferecidos atualmente.

5.3 As tecnologias condicionais ao longo das gerações da EaD

O presente relato realizado sobre o desenvolvimento da EaD evidencia que a inserção de novas tecnologias a cada geração promove alterações substanciais na forma de entender a própria EaD. Tomando como referência a proposta de três ondas como representante do desenvolvimento da EaD no Brasil, faremos a seguir uma breve análise das tecnologias condicionais presente em cada uma delas.

A primeira onda, que possuía como tecnologia condicional a correspondência, hoje já quase não é mais usada (PALHARES, 2009) apesar de representar a mais longa das ondas. Hoje em dia, a correspondência é mais utilizada como suporte para cursos que já acontecessem online. Alguns deles realizam entrega de materiais impressos e, para isso, utilizam a correspondência. Outros utilizam a correspondência para mediar o

trabalho realizado pelo tutor, geralmente relacionado à correção de produções escritas, entre outros.

A segunda onda, que possuía como tecnologia condicional predominante o rádio e a televisão, teve grande sucesso e alcance em nosso país. A transmissão radiofônica tem por característica sua linearidade e sua temporalidade (DEL BIANCO, 2009), o que a tornam efêmera. Primeiramente, o aluno de um curso por rádio não tem a possibilidade de mudar a ordem das informações obtidas assim como poderia fazer com um material impresso enviado por correspondência ou mesmo através do material eletrônico (através da escolha de um link, por exemplo). Posteriormente, um curso radiofônico exige audiência em tempo real, isso significa que o aluno precisa estar ouvindo o curso no momento de sua transmissão o que culmina em certa inflexibilidade, salvo casos nos quais o aluno tenha condições de gravar o conteúdo para ouvi-lo posteriormente.

Por ser de natureza unissensorial, ou seja, basear-se essencialmente em um código sonoro, esta ferramenta de mediação é inadequada para transmissão de qualquer mensagem de conteúdo abstrato ou que necessite de visualização simultânea espacial, como aquelas que utilizam mapas, tabelas, etc. No Brasil, predomina o serviço radiofônico de padrão privado e comercial, que é voltado para o entretenimento e informação jornalística, sendo que apenas oito por cento das emissoras do país (cerca de quatrocentas emissoras) possuem caráter exclusivamente educativo e cultural (DEL BIANCO, 2009).

Das iniciativas relacionadas à televisão, temos como principal exemplo o Telecurso, como já citado, desenvolvido pela fundação Roberto Marinho em parcerias com órgãos públicos. Embora não seja a única iniciativa na área, por serem transmitidos pela televisão aberta, os cursos promovidos pela fundação tiveram rápido reconhecimento. O material era disponível em bancas de jornal. Assim, alunos de todo o país, nas mais diferentes condições, eram capazes de adquiri-los e acompanhar as aulas que eram transmitidas em horários alternativos aos trabalhadores de período integral.

A televisão já se mostra com vantagens em relação ao rádio, por utilizar imagens, além de permitir a apresentação de processos via vídeos e animação. A utilização de imagens permite a abordagem de conteúdos mais complexos por suas abstrações já que a análise visual de quadros, mapas e infográficos torna-se um recurso

amplamente explorado. Ou seja, a televisão permite a contextualização do que está sendo ensinado através de técnicas de dramaturgia e de comunicação audiovisual (BARRETO, 2009)

Por fim, a terceira onda conta com o computador conectado à internet como ferramenta condicional predominante. Existem importantes considerações a serem feitas sobre esses dois novos elementos: o computador e a internet. Eles constituem-se em diferentes e complementares ferramentas educacionais. No caso, trataremos ambas como ferramentas condicionais, já que muitos dos cursos promovidos atualmente usam-nas como condição necessária para sua realização. A inserção dessas ferramentas traz aspectos inteiramente novos que chegam até mesmo a mudar a natureza das relações tradicionais de ensino e aprendizagem a distância por gerar, entre outras coisas, uma mudança radical na clientela discente (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Outro importante fator que surge nesse novo contexto é o domínio da ferramenta. É importante ponderar sobre a necessidade de uma “alfabetização computacional”, pois para que se possa considerar o computador uma ferramenta de ensino-aprendizagem eficaz, os indivíduos que o utilizam precisam ter domínio sobre ele. Tal percepção corrobora com a afirmação de Dotta & Giordan (2007) sobre a necessidade de uma “(...) preparação técnica para uso de ferramentas de comunicação à distância ou de ambientes virtuais de aprendizagem” (p. 14). Assim como na primeira onda da EaD, onde a tecnologia condicional mediadora era a correspondência, uma pessoa que não possui domínio da língua na qual a mensagem é transmitida terá dificuldades para aprender o conteúdo do curso.

No caso da terceira onda, tal necessidade é ainda mais presente, porque a linguagem não foi eliminada, ela continua presente. Seu domínio é igualmente importante, porém a inserção de uma tecnologia como o computador e a internet apresenta-se como novo desafio, o que culmina na seguinte ponderação: faz-se necessário uma preparação explícita do aprendiz para utilizar a ferramenta tecnológica antes de se pensar na construção de conhecimento pretendida por meio de seu uso. Os mesmos autores argumentam que, além da necessidade desta preparação técnica, é importante inserir na discussão a emergência de signos comuns à linguagem escrita tradicional e do surgimento de novos gêneros discursivos, entre outros.

O que acontece hoje, no entanto, é a utilização da EaD justificada basicamente por seu baixo custo se comparado à manutenção de um curso presencial, além da incorporação de justificativas que contêm outros pressupostos (que serão comentados a seguir) julgados inerentes à modalidade. Contudo, o foco na redução de custos tem frequentemente ofuscado vantagens interessantes que justificariam, por si só, a utilização dessa modalidade. Assim, observamos a proliferação de diversos cursos a distância que não fazem uso de uma prática reflexiva que procura explorar os aspectos positivos e minimizar os aspectos negativos da adoção dessa modalidade, resultando, muitas vezes, em programas de baixa qualidade. Como resultado, essa baixa qualidade acaba por conferir à EaD o status de estratégia educacional limitada e gerar preconceitos (CORRÊA; SANTOS, 2009) que, a nossa ver, só tendem a contribuir para a perpetuação da baixa qualidade na produção de cursos que poderiam contribuir de forma mais efetiva com o desenvolvimento do país.

5.4 Os pressupostos da EaD

Hoje, quando se pensa em EaD, há alguns pressupostos que a acompanham. Deixemos claro aqui que nos referimos ao momento histórico da terceira onda da EaD, portanto, referimo-nos ao computador conectado à internet como tecnologia mediadora. A princípio, identificamos pressupostos de duas perspectivas distintas: de quem idealiza um curso a distância e do aluno que busca um curso a distância.

5.4.1 O pressuposto dos baixos custos de um curso a distância

Entre as ideias mais disseminadas entre as instituições que optam pela elaboração de cursos online está o baixo custo que esses cursos oferecem quando se leva em consideração o investimento inicial necessário em infraestrutura. No entanto, o investimento necessário para um curso a distância é muito relativo, pois depende do que o curso pretende oferecer.

O trabalho realizado por Stotzer et al (2013), por exemplo, mostrou que o custo de um mesmo curso oferecido a distância e no campus da universidade foi diferente, sendo que o primeiro custou, em média, 3.2 vezes mais que o segundo. Os autores atribuíram essa diferença principalmente aos profissionais adicionais necessários à manutenção do curso online, entre os necessários à administração do curso, suporte aos

cursistas etc. Os autores deixam claro que a pesquisa relacionada aos custos não abarca conclusões relativas à qualidade ou eficácia dos cursos comparados.

Há cursos a distância que oferecem um material elaborado por especialistas, diferentes mídias e formas de aquisição das informações, mediação de atividades realizadas por tutores e cobram atividades periodicamente de seus cursistas, bem como a correção das mesmas, para obtenção de certificado. Alguns deles até mesmo exigem atividades presenciais para complementação da formação de seu cursistas. Chamaremos esses cursos de “cursos de maior complexidade”. Em contraste, há cursos que oferecem um material que deve ser lido pelo aluno para que o mesmo possa responder algumas poucas perguntas que o tornam apto à obtenção de certificado. Neste último, é importante ressaltar que diferença alguma haveria se esse cursista recebesse o material por correspondência. Portanto, é um tipo de curso que usa as ferramentas que chamamos de condicionais sem o aproveitamento amplo de suas potencialidades. Isso resulta na conclusão de que o curso provavelmente sofreria prejuízo mínimo se a ferramenta mediadora condicional fosse substituída por qualquer outra. No presente texto, iremos nos referir a esses cursos como “cursos de menor complexidade”.

Entre esses dois extremos, podemos encontrar cursos intermediários com diferentes níveis de abordagem. Se fossemos pensar em um critério para classificá-los, o mais adequado nos parece ser o cuidado na exploração da ferramenta condicional adotada. De qualquer forma, podemos inferir que a oferta de tão diferentes características resulta em igual diferença no investimento realizado pelos oferecedores do curso. Assim, analisar custos da EaD em relação à educação presencial deve ser uma tarefa cuidadosa, levando em conta esses fatores. Por exemplo, um curso de maior complexidade precisará de uma infraestrutura mais complexa quando comparado ao de menor complexidade.

Perguntamo-nos se a intensidade de exploração de uma ferramenta condicional na EaD seria diretamente proporcional à qualidade do curso. Investigações são necessárias para responder essa pergunta de forma satisfatória, acreditamos que qualidade seja uma característica aliada a mais variáveis e não apenas as duas apresentadas (custos e exploração da ferramenta), como a formação e atuação dos tutores, qualidade do material elaborado por especialistas e a participação desses junto aos cursistas e também tutores, características dos cursistas, etc.

5.4.2. O protagonismo e persistência do cursista como premissas.

Outro pressuposto relacionado à EaD é a exigência de um maior protagonismo do aluno, entenda protagonismo aqui como sinônimo de pró-atividade. O raciocínio é lógico e faz sentido: o indivíduo busca um curso a distância e é necessário que parta dele a iniciativa de acessar os materiais e realizar as tarefas.

As diferentes complexidades dos cursos a distância exigem do cursista níveis distintos de dedicação. Em cursos de maior complexidade, com atividades semanais a serem corrigidas, os cursistas precisam apresentar maior disponibilidade para realizar todas as atividades propostas. Em cursos de menor complexidade, o nível de exigência para com o cursista é significativamente menor. Por este motivo, sua dedicação pode ser proporcional.

Cragg et al. (2008) verificaram que para um mesmo curso oferecido presencialmente e a distância, os alunos do primeiro esperavam a introdução dos tópicos do conteúdo ser realizada pelo professor para iniciar qualquer interação, enquanto na versão a distância a fonte primária das interações era a leitura do material proposto. Este tipo de observação demonstra que a natureza do curso a distância, com um menor foco no professor, exige do aluno a busca do material para que as interações tenham início. Os mesmos autores verificaram que houve uma mudança de natureza das interações: enquanto na modalidade presencial elas ocorreram essencialmente entre professor e aluno, na versão online elas se deram entre os alunos.

Embora seja esperado este protagonismo do aluno, não se deve confundir o mesmo com motivação. O fato de ter de partir do cursista a ação de realizar as atividades e os materiais não quer dizer que o mesmo se encontrará motivado para realizá-las. Podem ser inúmeros os motivos que levam o cursista a escolher um curso a distância (BARBOSA 2014), entretanto a pró-atividade é uma característica comportamental que pode independe-los. A nosso ver, um aluno pode continuar tendo como uma característica pessoal sua pró-atividade e mesmo assim não estar motivado e abandonar seu curso.

A persistência na tarefa, essa sim, está diretamente relacionada às razões que levam um indivíduo a realizá-la. Há diversos estudos que tentam compreender qual a motivação que leva à permanência ou desistência de um curso a distância pelo seu cursista.

Kember (1989) propôs um modelo para a desistência de cursos a distância. Embora suas colocações mereçam um estudo mais atual, elas ainda são de grande valia para reflexão. Primeiramente, Kember coloca que embora existam diversos modelos para explicar a desistência em cursos presenciais, dificilmente sua transferência para a perspectiva a distância seria satisfatória, já que na modalidade a distância as pessoas são ensinadas geralmente como indivíduos e não como grupos e que quase sempre há uma presença menos significativa de educadores durante o processo se em comparação com o modelo presencial.

A primeira parte do modelo proposto pelo autor se refere às características pessoais dos cursistas, embora não se tenha conseguido mostrar de forma satisfatória a relação direta entre as características pessoais desses cursistas e as taxas de desistência, o fator continua sendo considerado no modelo por influenciar os outros fatores considerados mais determinantes, como os descritos a seguir. O autor chama as características relacionadas à motivação (seja ela extrínseca ou intrínseca) de “comprometimento com metas” e, nesse caso, já consegue estabelecer uma relação mais consistente com as taxas de desistência. Ele ainda afirma que a motivação intrínseca parece desenvolver maior influência em adultos já que eles possuem o conceito de auto-direcionalidade mais desenvolvido, ou seja, veem-se como pessoas capazes de determinar sua trajetória profissional. A relação entre o cursista e a instituição acadêmica também é levada em consideração nesse modelo proposto por Kember (1989). Ainda, o tutor aparece nessa perspectiva como capaz de integrar o cursista ao curso e à instituição, contribuindo para diminuir as taxas de desistência. Ele pondera, por fim, que as variáveis podem se alterar de instituição para instituição dependendo da natureza dos cursos oferecidos.

Assim, generalizações (se possíveis) devem ser feitas de maneira cuidadosa e sempre com diversas ressalvas. Como a EaD comporta inúmeros formatos de cursos que comportam, igualmente, inúmeros tipos de interações é importante que pretensas fórmulas sobre taxas de desistência e pró-atividade do aluno sejam analisadas sempre

com cautela. E não há nada que, até o momento, sustente que as taxas de desistência ou abandono do curso sejam menores na modalidade a distância de forma suficientemente consistente para determinar ações assertivas que sejam capazes de as diminuir.

5.4.3 O tempo dedicado a um curso a distância é menor

Essa é outra confusão comum. Acredita-se, equivocadamente, que o tempo necessário para a realização de um curso a distância é necessariamente menor que o dispendido em um curso presencial. Em verdade, o que se pode argumentar com certeza em economia de tempo é apenas o tempo que se é preservado no deslocamento que seria necessário em um curso presencial. Contudo, por esta crença, os alunos que se inscrevem em cursos a distância geralmente são adultos que possuem limitações familiares ou mesmo de tempo para realizar em curso presencial (ROMERO; BARBERÀ, 2011). O fato de um curso a distância permitir flexibilização do tempo dedicado é geralmente mal interpretado, levando à ideia de que se é gasto menor tempo. Como o cursista tem a possibilidade de decidir em qual momento de seu dia ele se dedicará à realização das tarefas propostas, há a sensação de que o tempo não é perdido. Sensação essa presente frequentemente em cursos presenciais com horários rígidos.

A flexibilização do tempo é uma das características mais atrativa do ensino a distância, tanto para os cursistas como para os outros atores envolvidos como elaboradores de material e tutores, entre outros (ROMERO; BARBERÀ, 2011). Essa flexibilização permite que o estudante passe a alocar seu tempo, quantitativamente e qualitativamente, em atividades acadêmicas produtivas.

Romero e Barberà (2011) afirmam que há dois tipos de tempo utilizados em qualquer processo educacional: o tempo qualitativo e o tempo quantitativo, sendo o primeiro definido pela vontade de investir cognitivamente em uma tarefa. Raramente eles são sinônimos, ou seja, muitas vezes o tempo investido em quantidade não representa o tempo investido em qualidade, o que resulta em uma menor produtividade. Alguns estudos demonstraram que há uma mínima correlação entre notas e quantidade de tempo alocado em estudos online. A vantagem da EaD é que o aluno pode, geralmente, escolher o seu tempo quantitativo quando estiver disposto a se dedicar qualitativamente à tarefa. Contudo, pelo perfil dos alunos que geralmente se dedicam a

esse tipo de curso, há uma menor disposição de horário, portanto o cursista se vê obrigado a se dedicar em horários não muito proveitosos. Os autores, investigando um curso a distância oferecido pela Universidade Aberta de Catalunha, estabeleceram uma correlação entre o horário utilizado pelo aluno para desenvolver as atividades e as notas obtidas. Com exceção das notas obtidas quando os alunos se engajavam nas atividades durante a manhã, não houve diferença significativa detectada.

5.5 A Legitimação da EaD

A legitimação da EaD como uma modalidade educacional é uma tarefa trabalhosa. No Brasil, onde se vive uma política de valorização de títulos e diplomas, onde a qualidade da formação, muitas vezes, é uma preocupação secundária, a EaD ligada às instituições privadas de ensino é considerada uma estratégia lucrativa (para idealizadores) e prática (para cursistas) de obtenção de titulação. Entretanto, quais seriam os caminhos para sua legitimação?

Essa é uma pergunta de difícil resposta. Acreditamos que a realização de trabalhos cuidadosos sobre suas características possam contribuir para a formação de um perfil positivo no imaginário da população. Compreender suas limitações e suas potencialidades é o primeiro passo para a promoção de políticas públicas que tenham como escopo o oferecimento de cursos de qualidade. E, apenas através de experiências bem sucedidas na área, será possível criar uma tradição em EaD de qualidade que possa servir de modelo. Nesse sentido, a academia tem um papel fundamental de desconstruir a visão oportunista que frequentemente se tem da EaD, promovendo pesquisas que visem elucidar os diferentes aspectos da modalidade que, as vezes, levam a crenças pejorativas em sua relação.

5.6 A Educação a Distância como atividade

Neste item, tentamos caracterizar a EaD no Brasil como uma atividade (conforme postulada pela Teoria da Atividade) seguindo-se os cinco princípios descritos por Engeström, já apresentado no item 4.2 (“Como caracterizar um sistema de atividades?”) do presente no capítulo de Teoria da Atividade.

Considerar a EaD como um sistema de atividades é apenas um dos possíveis níveis de análise que podemos tomar, pois ela está inserida em um contexto complexo o qual pode ser considerado um sistema de atividades em si. Esse contexto representa o sistema educacional brasileiro que, em uma perspectiva reducionista, contém a EaD representando apenas uma estratégia alternativa ou mesmo uma novidade referente às estratégias tradicionais de ensino.

No entanto, referimos uma perspectiva na qual a EaD supera uma possível concepção reducionista de simples estratégia didática, pois a compreendemos como um sistema de atividades único. Um sistema de atividades que, à semelhança das demais atividades constituintes do sistema educacional brasileiro, tem como objeto a tarefa do “ensinar”. Entretanto, diferentemente dessas outras atividades, na EaD, algumas de suas ferramentas mediadoras ganham especial visibilidade, o que geralmente não é contemplado de forma tão enfática nas atividades convencionais presenciais de ensino e aprendizagem.

Reforçando ainda a ideia de EaD como sistema de atividades constituído por artefatos mediadores que são modificados e modificam a natureza da atividade, podemos argumentar que, ao mesmo tempo em que a linguagem escrita permite a existência de mecanismos assíncronos de EaD, a EaD e os novos contextos da atividade podem gerar modificações na linguagem escrita que passam a ser utilizadas pelos sujeitos como, por exemplos, novos termos e jargões pertencentes a um novo dialeto tecnológico, porém de domínio necessário para a distinção dos processos computacionais envolvidos com as atividades do cotidiano da atividade. Esse aspecto reforça a caracterização da EaD como atividade, pois representa as transformações expansivas citadas por Engeström como representantes de uma dinâmica circular de transformações qualitativas.

Ao longo do capítulo, o processo de construção da EaD no país foi evidenciado, mostrando que a EaD, que é objeto de estudo neste trabalho, possui uma historicidade nítida. As ondas que representam as mudanças das ferramentas condicionais traduzem mudanças fundamentais nos paradigmas dessa modalidade de ensino, que são capazes de trazer à tona a discussão de diversos problemas e potencialidades emergentes. Entre esses problemas, surge o problema da definição do ofício do tutor, personagem de

extrema importância nessa modalidade, que escolhemos como problema principal a ser discutido neste estudo de caso.

Em um curso online, encontramos diversos atores que engendram diferentes atividades para permitir a conclusão de seus objetivos centrais, portanto, o sistema de atividades da EaD conta com diferentes atividades que são engendradas por diferentes atores como, coordenadores, técnicos, autores de material didático, investidores, entre outras funções.

Dentre os objetos dessas inúmeras atividades, encontramos certas contradições, já que suas necessidades e motivos são parcialmente diferentes, mas para permitir o funcionamento do sistema de atividades como um todo, o objeto dessas diferentes atividades apresenta certa unidade. Buscamos representar tais relações no diagrama apresentado na figura 7, na qual escolhemos apenas cinco hipotéticas atividades e representamos a intersecção de seus objetos. A figura 6 é um diagrama de Venn, onde podemos encontrar uma representação que evidencia a relação entre conjuntos. Através desse diagrama, pretendemos demonstrar a relação entre as diferentes atividades com possíveis intersecções que não abrangem todos os objetos. Assim, consideramos que um sistema de atividades se constitui quando ocorre a intersecção dos diferentes objetos das atividades que o constitui.

diminuir a efetividade dos programas desenvolvidos. Os aspectos diretamente relacionados à função desse sujeito serão discutidos no próximo capítulo.

O desenvolvimento de novas tecnologias trouxe desafios que geraram conflitos, aqui representados também como contradições geradas no processo de construção do sentido de EaD no Brasil. Um dos conflitos mais conhecidos na área é a resistência do corpo docente à adoção da nova tecnologia em seu trabalho. Apesar de a tecnologia estar cada vez mais disponível nos dias de hoje, professores continuam resistentes a integrar a tecnologia a sua prática (HOWARD, 2013). Butler, D.L. e Sellborn, M. (2002) apontam que, em um trabalho sobre as barreiras para a adoção da tecnologia realizado na Universidade Estadual de Illinois (EUA), as principais causas da resistência encontrada, são: falha ou mal funcionamento do equipamento, tempo para aprender a nova tecnologia, equipamentos muito diferentes entre classes, fraco suporte do campus, softwares desatualizados entre outras. Como as potencialidades da EaD não são completamente claras, os professores podem se sentir em risco ao investir seu tempo nessas ferramentas (HOWARD, 2013).

Outro conflito refere-se à necessidade de investimentos em infraestrutura. Para locais que já possuem uma infraestrutura adequada para a utilização de computadores e internet, os cursos a distância representam um investimento inicial mais baixo. Entretanto, para outras regiões, o investimento inicial pode ser muito alto, pois as instalações necessárias para uma rede de telecomunicações geralmente é cara, o que inviabiliza, muitas vezes, o desenvolvimento de projetos que façam uso dessa ferramenta. É por esse motivo que países em desenvolvimento, como o Brasil, ainda usavam, na década de 90, materiais como videocassete, cópias em papel, televisão e rádio (GALUSHA, 1997).

Esses conflitos nas atividades pré-estabelecidas acabaram servindo de força motriz para as mudanças das novas formas de compreender e se fazer EaD. Entretanto, as transformações sofridas nessas atividades acabaram por gerar novas formas de conflitos. Por exemplo, uma vez superado a instalação das redes de telecomunicações e infraestrutura computacional de um determinado local, um novo conflito relativo à resistência dos professores em relação à nova tecnologia pode surgir. Trabalhos como a presente investigação inserem-se nos esforços necessários para compreender esses novos conflitos.

Como Engeström afirma, quando há aumento significativo nas contradições de um sistema de atividades, os sujeitos que dele participam começam a se questionar e a gerar uma turbulência nas normas estabelecidas. Trabalhos como este, nascem da identificação de algumas dessas contradições e têm como objetivo a compreensão das mesmas para que se possam sugerir ações com o intuito de superação das mesmas.

6. Tutoria

6.1 O que é um tutor?

Dado que o objeto de pesquisa é a atividade de tutoria, o tutor representa nosso sujeito de pesquisa, pois é o ator que engendra essa atividade. Portanto, uma pergunta que nos emerge nesse contexto é: Por que esse sujeito recebe a denominação de tutor? Queremos compreender o sentido dado o título “tutor”, pois ele pode nos ajudar a entender quais são as responsabilidades que são delegadas a tal sujeito.

Quando atribuímos a um indivíduo o título referente a qualquer ofício, atribuímos a ele, conjuntamente, uma série de características que estão no repertório da noção popular que se tem desse ofício. Por exemplo, quando dizemos que alguém é médico, as pessoas podem automaticamente atrelar a esse indivíduo uma série de características que acreditam fazer parte de seu repertório profissional como: tratar pessoas doentes, fornecer receitas médicas, realizar exames, entre outras. Entretanto, faz-se importante deixar claro que a escolha dessas características por alguém está atrelada ao contexto no qual essa pessoa está inserida, ou seja, o seu momento histórico, a sociedade e a cultura na qual ela se encontra. Uma pessoa que faz parte da elite inglesa no século XVIII, terá provavelmente uma noção significativamente diferentes do que é um médico se comparada a uma que vive em uma comunidade carente de um país em desenvolvimento no século XXI. Entretanto, embora os sentidos do título de médico possam ser diferentes para essas duas pessoas, há, até certo ponto, a preservação de alguns aspectos básicos do significado atribuído a esse título.

Analogamente, quando alguém é intitulado tutor, esse repertório popular também é acessado. Para explicar sobre quais características seriam acessadas no contexto no qual nos encontramos, tentaremos resgatar a etimologia e os diferentes significados atribuídos ao termo para conseguir compreender sobre o sentido atribuído ao tutor atualmente e, mais especificamente, o tutor do presente estudo de caso.

6.2 Uma breve história do termo “tutor” segundo a cultura ocidental

Originalmente, o termo “tutor” utilizado na Roma Antiga, (do latim: *tueri*), está relacionado à pessoa que exerce tutela, protege, defende. Ainda neste momento histórico, o tutor, no âmbito jurídico, representava aquele que possuía o poder legal de cuidar de um menor de idade, poder este que se equiparava aos poderes dos pais biológicos (BAUDRIT, 2000; BERNAL, 2008).

O termo “tutor” foi usado também como um rótulo para o agente de um método de orientação, criado no século XV em universidades, com o objetivo de promover conduta religiosa e moral (MACHADO; MACHADO 2004). Foi apenas no século XX que o termo “tutor” foi associado à academia. Introduzido pelos ingleses, o conceito passou a representar o indivíduo que possuía uma relação próxima e individual com alunos e que objetivava o estímulo de comportamento voltado à curiosidade, mas era ligada a uma orientação de caráter religioso e moral nas universidades (MACHADO; MACHADO, op. cit.). Essa relação tinha como pressuposto uma base sólida de confiança e amizade (BERNAL, 2008). No meio acadêmico, o tutor assumiu um papel de acompanhante orientador de trabalhos de cunho estritamente acadêmicos e foi nesse contexto, que sua função foi transferida à EaD (MACHADO; MACHADO, 2004), pode-se ainda dizer que o status social ocupado por tutor e tutorado, nesse contexto, é bastante semelhante. Entretanto, o tutor se distingue de seu tutorado por características como idade, experiência ou nível de habilidade em determinado assunto (BAUDRIT, 2000), e essas características são úteis inclusive para selecioná-los para desempenhar sua função.

Uma palavra não tem seu significado estático e é isso que faz dela um signo. Devido a sua constante evolução de sentidos e significados, a palavra é um produto ideológico (CAMILLO, 2011). Por esse motivo, já era de se esperar que encontrássemos o termo “tutor” relacionado a esses outros contextos, extrapolando o contexto jurídico e abarcando, no presente estudo de caso, o contexto educacional. E pudemos notar que a construção desses diferentes sentidos se deu em distintos momentos históricos, portanto, diferentes sociedades e culturas igualmente.

Através da perspectiva histórico-cultural adotada, entendemos que o ofício de tutor tem ao menos duas determinações: uma histórica e outra concreta. A tutoria

depende de sua história, ou seja, depende de sua origem e desenvolvimento, como uma atividade que fornece proteção e vigia. E a atividade atual, portanto, concreta de tutoria só existe através das possibilidades fornecidas pelo estabelecimento da atividade primeira. Em verdade, a tutoria a que nos referimos hoje representa um momento das inúmeras atividades de tutoria que existiram no passado, que existem no presente e que ainda existirão no futuro, por este motivo apresenta uma unidade semântica com seu passado.

Buscamos, portanto, a etimologia do termo, porque a utilização atual desse termo, apesar de diferente, mantém uma unidade semântica com sua origem. Ou seja, apesar das mudanças significativas pelas quais o termo possa ter passado, quando nos referimos ao seu sentido e seu significado, há uma unidade que faz esse termo estar ainda atrelado a sua noção original.

Para saber até que ponto essa unidade semântica realmente é significativa, é necessário considerar quais são as funções geralmente atribuídas a um tutor. E nesse ponto, encontramos na literatura sobre o assunto, que o termo “tutor” é utilizado como sinônimo de termos. Esse fato nos ajuda a compreender melhor o sujeito de pesquisa, pois, indiretamente, conseguimos acessar diferentes sentidos que o termo toma, apenas pelos seus considerados sinônimos, o que enriquece e, ao mesmo tempo, complexifica a presente discussão.

6.3 Tutoria como um ofício.

Como já apresentado, o termo “tutor” é utilizado como sinônimo de “professor online”, “e-moderador”, “facilitador” e “instrutor online” (BARAN et al, 2011). Baran et al (2011) escolhem o termo “professor online” e o definem como “um membro da faculdade que ensina online” e definem o ensino online como “tipo de ensino que é conduzido principalmente online” em contraste com o ensino presencial que é conduzido em uma classe física. Ao considerar esses diferentes termos, os autores acabam trazendo algumas das funções que são atribuídas a esses atores, pois tanto o termo moderador quanto o termo facilitador, por exemplo, estão relacionados a uma ação de atenuação. No caso, aparentemente, esse sujeito tem uma função de tornar mais

fácil, suave, a relação do cursista com o curso. Assim, nota-se que o termo atual “tutor” ainda mantém certa unidade semântica com o significado do termo tutor no passado.

Entretanto, algo que nos chama a atenção é o fato do tutor ser considerado sinônimo de professor online. Alguns autores chegam a dizer que a função de tutoria é a mesma que a função docente (BOTELHO; MAFFRA, 2009), enquanto outros aproximam os dois ofícios diretamente (SCHLOSSER, 2010) ou indiretamente ao afirmar que “um bom docente será também um bom tutor” (MACHADO; MACHADO, 2004). O ofício de professor nos remete a características mais bem definidas que o ofício de tutor, assim como o ofício de médico do exemplo anterior. Mas é importante ressaltar que, mesmo o ofício de médico, assim como o de professor, são ofícios como quaisquer outros, ou seja, que estão em constante redefinição e acabam por se constituir em termos tão polissêmicos que a discussão do sentido que se toma em cada contexto é de extrema importância, apesar de ser extensa.

Se levarmos em consideração que o tutor é, de fato, um professor online, faz-se necessário definir o que é um professor. Todas as atividades humanas são compostas por inúmeros tipos de saberes que nem sempre são formalizados e pessoas que engendram a atividades similares apresentam uma sobreposição desses saberes. Professores, portanto, possuem saberes que constituem seu repertório e alguns deles, só são partilhados com outros professores. Os saberes que constituem o repertório de um ofício são construídos em um contexto específico, por este motivo possuem variáveis comumente não acessáveis em generalizações. Entretanto, diversos autores inferem sobre esse repertório de forma bastante consistente. Utilizaremos aqui algumas dessas referências para conseguir traçar a importância do papel atribuído ao tutor ao usarmos o termo professor online para a ele se referir.

Maurice Tardif, pesquisador canadense, define que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diversas fontes, sendo eles então classificados como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. E ressalva que, apesar de sua importância social estratégica, o professor é desvalorizado em relação aos saberes que possui e “transmite”.

Tardif (2002) define saberes profissionais como aquele conjunto de saberes que são “transmitidos” pelas instituições de formação de professores, sendo eles constituídos por saberes pedagógicos que se apresentam como doutrinas ou concepções

provenientes de reflexões sobre a prática educacional. Os saberes disciplinares são definidos pelo autor como saberes que correspondem aos conhecimentos formais associados às universidades na forma de disciplinas e cursos. Os saberes curriculares são saberes que se apresentam concretamente na forma de programas escolares que contêm objetivos, conteúdos e métodos que o professor adquirirá ao longo de sua prática. Por fim, Tardif relaciona os saberes experienciais àqueles adquiridos e validados através da experiência que são traduzidos por competências e habilidades que o professor desenvolve ao longo de sua prática.

No decorrer de um de seus livros, Tardif (2002) conceitua e desenvolve as definições dadas aos saberes que constituem o repertório de um professor. Ele escolhe o termo “saber” por considerar que um saber é uma atividade discursiva que consiste em tentar validar por meio de argumentos e outras operações igualmente discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma preposição ou uma ação. Para o autor, um saber possui uma dimensão social fundamental, na medida em que representa uma construção de natureza coletiva, mas enriquecida pelo indivíduo. O autor argumenta a necessidade de transformar a docência em uma prática reflexiva, partindo do princípio que ele precisa se reconhecer no seu próprio ofício. Sem fazer uso do termo, o autor desenvolve o conceito de alienação, mostrando que o docente se encontra alienado de sua própria prática e, por esse motivo, apresenta pouco protagonismo.

Shulman (1987), por sua vez, desenvolve as ideias relativas ao conhecimento do professor para propor uma reforma educacional. Shulman (1986) indica os conhecimentos básicos que devem ser incluídos no repertório de um professor. Entre eles figuram: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento de conteúdo pedagógico, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento de contexto educacional e conhecimento da finalidade da educação. Ao categorizar o conhecimento docente, Shulman introduz algumas novas variáveis interessantes como: conhecimento dos alunos e de suas características e os conhecimentos relativos à finalidade da educação.

Sobre a primeira nova variável, pode se considerar que Tardif (2002) a tinha considerado quando falou do aspecto contextual dos saberes docentes. Como Shulman (1987) também cita o contexto, a discriminação dessa categoria em específico parece

valorizar o saber docente como um processo consciente de troca com outro ator que também deve ser levado em consideração de forma atenciosa. Sobre a segunda nova variável, Shulman traz um aspecto que valoriza a prática reflexiva, que em termos gerais consideramos importante. Ao discriminar o conhecimento da finalidade, propósito e valores da educação e seus fundamentos históricos e filosóficos, Shulman deixa claro que além de se pensar no "para quem", "como", "onde" ensinar devemos também refletir sobre o "para que" ensinar.

Existe ainda Rafael Porlán, pesquisador espanhol que, assumidamente construtivista, também acredita que os conhecimentos dos professores apresentam uma evolução ao longo do tempo. Ele demonstra em seus trabalhos uma maior preocupação com a epistemologia da docência e aponta que os principais estudos são feitos em três frentes de pesquisa: aquelas que pesquisam a relação do docente com o conteúdo que ele ensina, aquelas que relacionam os professores com suas crenças e estratégias pedagógicas e, em terceiro, pesquisas que estão preocupadas com a epistemologia da docência e mostram geralmente a distância e a deformação criada pelos professores em seus alunos em relação a verdadeira natureza da ciência. Nesse sentido, Porlán (1998) demonstra preocupação com a formação docente, pois através de seus estudos localiza a existência de obstáculos epistemológicos para a formação de professores reflexivos.

Através desses três importantes autores que personificam grandes referências de conhecimentos relativos à docência, conseguimos compreender a complexidade do assunto e nos perguntar se o ofício do tutor estaria relacionado a essa mesma complexidade. Existem muitos trabalhos relativos à função de professores online, termo considerado sinônimo de tutor.

Baran et al (2011) determinaram quais os principais trabalhos da literatura existente sobre os papéis desempenhados e as competências de professores online que chamaremos aqui de tutores. No total, os pesquisadores enumeraram doze trabalhos publicados em diferentes periódicos de 2001 a 2010. Apesar da proposta dos trabalhos serem diferentes e possuírem diferentes metodologias, todos se dedicavam a compreender melhor o papel desses atores. A noção de que ensinar online requer o desenvolvimento de diferentes e novas habilidades e abordagens pedagógicas se comparado ao ensino tradicional, desencadeou o interesse pela pesquisa na área. Também fomentou a contundente crítica de que o ensino online estava sendo realizado

través de simples transferência de práticas pedagógicas do contexto tradicional presencial, sem a devida adequação de contexto, o que tem sido apontado como a principal dificuldade na melhoria dos cursos online.

A partir de suas análises, os pesquisadores do trabalho supracitado chegaram a seis principais papéis desempenhados pelos professores online em geral, sendo eles classificados nas categorias representadas na tabela 2. Esses papéis chegam a se sobrepor em termos de tarefas e funções indicadas pelos próprios artigos, que são extremamente variadas e abarcam ações muito distintas, relativas a funções administrativas, de conselheiro, de avaliador entre muitas outras.

TABELA 2. Caráter das funções desempenhadas por um professor online segundo Baran et al (2011)

Caráter das funções
Pedagógico
Facilitador
Design instrucional
Social
Gerencial
Técnico

No trabalho, os autores definem essas funções. A função pedagógica concerne ao tutor as tarefas relacionadas ao professor, como o design e a implementação de estratégias de ensino, descrição que aparece também na definição que os autores dão para a classificação da categoria de facilitador, sendo essa última distinta da primeira devido a uma espécie de função e guia que o tutor desempenharia diretamente em sua relação com o cursista.

O design instrucional refere-se ao planejamento, organização e estruturação dos componentes do curso, além de considerar também a construção de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de tecnologias interativas, bem como modelos e estratégias de ensino. Consideramos curiosa a menção da construção de estratégias de aprendizagem sendo que essas, uma vez que concernem aos cursistas, são de difícil acesso.

A função gerencial, por sua vez, refere-se à administração das tarefas pedagógicas relacionadas com o gerenciamento do curso de forma mais direta, evidenciando a sobreposição de tarefas anunciada pelos autores. Além disso, a função gerencial também se refere ao estabelecimento de regras e mecanismos regulatórios que envolvem funções mais burocráticas como cadastro de cursistas, registro das atividades e segurança.

Por fim, os autores especificam a função social do tutor, considerando-a como papel de construção e melhoria dos relacionamentos professores-cursistas em ambientes virtuais de aprendizagem. E não caracterizam ao longo do texto a categoria “técnico”, referente às funções técnicas desses tutores.

A grande interseção entre as diferentes funções reforçam a dificuldade da definição das funções dos tutores na literatura sobre o assunto. Acreditamos que isso se deve justamente à falta da definição do ofício.

Denis (2003) buscou a função dos tutores especificamente da EaD em seis trabalhos diferentes da literatura francesa sobre o assunto. Encontrou que, no geral, esses trabalhos atribuem aos tutores função de estimular (com sentido de ser capaz de motivar os aprendizes) e de moderar, mas classificou as funções principais dos tutores em diversas ações que se resumem na tabela 3.

TABELA 3. Funções dos tutores segundo Denis (2003).

Funções	Ações relacionadas
Acolhimento e orientação voltada às ações de formação	Contatar os aprendizes, conhecê-los, se apresentar a eles, promover ações para aumentar a relação com os aprendizes, verificar se os objetivos do curso estão sendo cumpridos etc.
Acompanhamento Técnico	Responder perguntas simples relativas ao funcionamento técnico do curso ou encaminhar as dúvidas aos técnicos do programa, aconselhar sobre as escolhas de ferramentas ideais de comunicação de acordo com o momento do curso, etc.
Acompanhamento disciplinar	Fornecer recursos como referências, artigos complementares, etc sobre o conteúdo disciplinar do curso etc.
Acompanhamento metodológico	Ações centradas em métodos de trabalho e organização dos aprendizes como a solicitação da decomposição das etapas do trabalho e a planificação das tarefas, além de garantir a divisão de tarefas em trabalhos colaborativos. Além disso, mensagens motivacionais convidando os aprendizes a realizar as tarefas propostas, e mensagens de reforço positivo sobre a realização de tarefas. Também de motivar a comunicação e colaboração entre aprendizes do curso.
Autorregulação e Metacognição	Solicitar aos aprendizes a redação de um diário de bordo, além de manter um diário de bordo próprio sobre as tarefas realizadas e a realizar, a fim de tomar consciência e autorregular a sua prática.
Avaliação	Comunicar e relembrar aos aprendizes os critérios de avaliação das atividades, além de solicitar uma auto avaliação dos aprendizes.
Pessoa de contato designada	Aconselhar os aprendizes sobre as escolhas a serem feitas no curso e fornecer aos elaboradores do curso as informações obtidas através de suas interações com os aprendizes com o fim de promover futuras melhorias

Em trabalhos nacionais, encontramos também uma variedade de funções que são atribuídas a esses profissionais, como um guia que participa de um processo de progressão dos alunos até que esses se tornem independentes e não mais necessitem de seu auxílio até a função de uma forma mais criativa, como aquele capaz de desenvolver competências e habilidades a partir da observação da progressão dos alunos que necessitam de sua atenção (BERNAL, 2008).

Em algumas dessas definições, fica claro que o vocábulo tutor não é considerado um exato sinônimo de docente (MARQUES, 2000). Vemos então que, apesar do crescimento significativo da EaD na educação superior, não pudemos verificar na literatura a existência de pesquisas focando uma perspectiva mais crítica sobre o papel dos tutores. A maior parte enumera as diversas análises mais amplas, por exemplo de contexto de trabalho, etc. É nesse sentido que reforçamos a escolha do tema desta pesquisa.

Entendemos que a caracterização do ofício de tutor compreende um contexto do qual não se é possível se dissociar. Cada programa que possui o tutor como um de seus atores define quais são as funções que o tutor realizará. Portanto, define também o sentido que esse termo assumirá. Por isso, afirmamos que, apesar de possuir a atribuição geral de moderar os cursos de EaD, o ofício de tutor não possui uma definição minimamente sólida, ficando a cargo de cada uma das instituições qual papel o tutor desempenhará e o local hierárquico que ocupará nas divisões de trabalho. Isso significa que falar da tutoria de forma genérica, para qualquer curso a distância, sem contextualizar a situação histórica, social e cultural na qual esse ofício está inserido não nos permite afirmar quem é esse ator para os empregadores, quem é este ator para os cursistas que são por ele apoiados e quem é esse ator, por fim, para o próprio indivíduo que atua como tutor. Sem esse conhecimento, qualquer generalização que se tente fazer sobre o ofício de tutor, a nosso ver, torna-se vaga.

6.4 Problemas Emergentes da falta de um ofício reconhecido.

Entre os problemas emergentes da falta de um ofício, encontramos aqueles relativos à formação profissional, aos direitos trabalhistas, à consolidação de uma carreira, à estabilidade financeira etc.

Pensando-se no primeiro problema, emerge a questão: como realizar a formação de um profissional que não possui uma definição? Uma vez que a modalidade a distância tem ganhado grande importância no cenário educacional atual, a formação de tutores tem se tornado um desafio a ser resolvido (SCHLOSSER, 2010). Nesse caso, o problema é gerenciado, geralmente, através do oferecimento de programas de formação para tutores a partir das próprias instituições para as quais esses sujeitos atuarão. Muitos programas, entretanto, não apresentam programas de formação de seus tutores, confiando que as tarefas podem ser desempenhadas apenas através de orientação e definição simplificada de suas funções. Pretendemos, através do presente estudo de caso, argumentar a favor da importância da formação formal e bem pensada desse profissional.

Além da formação, a falta de consolidação desse ofício também se apresenta como um problema. Uma função que não possui definição exata está à mercê das divisões de trabalho de cada atividade instituída e dos demais sujeitos que a constituem, resultando em dificuldade de formação de uma classe de trabalho. Sem a formação de uma classe de trabalhadores definida, há dificuldades na formação de sindicatos que possam representar o interesse dessa classe a fim de garantir seus direitos trabalhistas. Assim, não há legislação a qual recorrer em caso de descontentamento ou exploração dos profissionais para com seus superiores. Além disso, a falta de uma definição faz com que não exista uma titulação mínima para o desempenho da função, seja o curso no qual o tutor atua destinado para o ensino básico ou para o ensino superior. Essas características não permitem uma consolidação de carreira, que pode ser o objetivo profissional de alguém que tenha afinidade a ela, caracterizando as funções de tutoria como tarefas desempenhadas por tempos geralmente curtos e restritos, também acarreta falta de valorização, inclusive financeira, desse cargo. Assim, as instituições conseguem manter o baixo custo de seu investimento em folha de pagamento.

Notamos que há uma tentativa sutil de tentar contornar esse problema através de uma boa definição por escrito, por parte dos empregadores, de quais as tarefas exatamente esses tutores irão desempenhar e o tempo de dedicação necessário para a relação dessas tarefas no momento da contratação. Mas, supondo que nem todo programa seja tão minuciosamente planejado, nos perguntamos que tipo de respaldo esse profissional possui?

Após qualquer emprego, um profissional coloca em seu currículo sua experiência a fim de conseguir, futuramente, ser reconhecido como competente em uma área por ter desempenhado específica profissão. Quando um profissional possui em sua experiência profissional e em seu currículo a atuação como tutor em um programa de ensino a distância, ficam vaga suas competências e habilidades aos seus futuros empregadores, principalmente, pela falta de uma consolidação dessa profissão, o que pode tornar a função menos atrativa para muitos profissionais. Igualmente, para os empregadores, a falta de definição do ofício pode fazer com que existam certas dificuldades para se escolher o perfil profissional que se espera para o desempenho da função.

Indagamos então, o que levaria alguém a querer desempenhar a função de tutor. Poderíamos supor que a tutoria acaba atraindo geralmente profissionais outras que busquem uma renda extra por período curto de tempo. Isso faz sentido, uma vez que dificilmente encontraremos oportunidades de trabalho de longo prazo e com registro profissional para o tutor EaD.

Por fim, acreditamos que um dos mais preocupantes problemas emergentes no momento atual é a falta de definição das funções desse sujeito. Aparentemente, os tutores apresentam um acúmulo de funções que deveriam ser delegadas a diferentes atores. Isso por que algumas delas possuem naturezas tão diferentes que encontrar profissionais com qualificação para exercer a todas elas com excelência torna-se uma tarefa praticamente impossível tendo em vista a falta de cursos de formação específicos a esse sujeito. Assim, como em qualquer outro ofício, principalmente um ofício que muitas vezes se estabelece como relação trabalhista, é de extrema importância a definição dos papéis desempenhados por um tutor porque eles podem nos fornecer informações importantes sobre como treiná-los e apoiá-los ao longo da realização de suas tarefas (BARAN et al, 2011). Acreditamos que através desse treino e desse apoio, é

possível melhorar diretamente a qualidade dos cursos que são oferecidos e, indiretamente, contribuir para a melhoria da educação do país.

6.5 Tutoria como uma atividade

Utilizamos os princípios definidos por Engeström para caracterizar um sistema de atividades para afirmar que a EaD representa um desses sistemas. Também argumentamos que a tutoria pode representar uma das atividades constituintes desse sistema complexo. A partir disso, passamos agora a caracterizar aqui a tutoria como uma atividade. Lembramos, porém, que a exemplo da EaD, a tutoria também poderia ser analisada com diferentes níveis focais, ou de aproximação, podendo igualmente ser considerada um sistema de atividades em si.

Reconhecemos aqui a tutoria como um ofício, portanto, à semelhança de qualquer outro ofício, a tutoria se estabelece dentro de uma divisão de trabalho específica que varia de acordo com o programa ou instituição na qual ela está inserida. Assim, o sujeito tutor faz parte de uma comunidade com múltiplas vozes, caracterizando a polissemia esperada em um sistema de atividades. A semelhança de atividades que se constituem como ofícios, podemos considerar os diferentes tipos de tutoria existentes dentro da realidade da educação brasileira como constituintes desse cenário, ou até mesmo dentro de um mesmo programa. Entretanto, se olharmos para um quadro mais amplo, onde a tutoria representa apenas uma das vozes de um sistema de atividades, ela se relaciona com as vozes dos diferentes atores, como elaboradores de material, técnicos, entre outros, que agregam sentido e complexidade à atividade.

Como podemos caracterizar a polissemia de uma atividade inclusive sob o aspecto temporal, podemos olhar para a tutoria como um sistema de atividade abarcando todo histórico estudado anteriormente nesse mesmo capítulo, o que traz à tona margem também a historicidade evidente desse sistema. O tutor da EaD de hoje é processo e produto de um longo fenômeno histórico e social que podemos tentar representar através da imagem abaixo (Figura 7), que apresenta os diferentes estratos de análise que podem ser evidenciados ao tomarmos como referência um eixo temporal.

Figura 8. Determinação histórica e concreta do tutor.

Isso quer dizer que a constituição do tutor como sujeito da atividade se deu e se dá continuamente por múltiplas determinações. Uma influência histórica, que determinará o significado e os sentidos que a atividade tomou ao longo do tempo, e uma influência de momento presente, que não deixa de ser histórica, mas tem um foco localizado em um presente definido. No caso, o foco seria nas políticas públicas educacionais brasileiras, as políticas educacionais estaduais e as políticas específicas de cada programa.

É importante deixar claro que acreditamos que a representação da história através de uma linha do tempo é limitada. Neste sentido, a representação em eixos, utilizada acima tem o intuito de demonstrar como a atividade em estudo é localizada e se aplica a um contexto específico e que este contexto é fruto de uma construção histórica, que se deu de forma contínua. Como o contexto de formação do ofício de tutor é extremamente amplo, a presente pesquisa apresenta algumas limitações, pois seria impossível fazer uma análise minuciosa de todos os fatores que determinaram sua atividade historicamente.

Como exposto por Engeström (2001), as contradições representam a capacidade de gerar uma força motriz que podem resultar em transformações expansivas e culminar

em mudanças qualitativas. Algumas das contradições encontradas na tutoria foram discutidas através do levantamento feito a respeito dos problemas emergentes da falta da definição do ofício, no tópico anterior. Exemplificando, uma dessas contradições é o grande número de funções atribuídas ao tutor. A atribuição de tarefas tão importantes, mas sem definição e consolidação desse ofício, certamente, é resultado de contradições acumuladas historicamente. Consideramos esta pesquisa um esforço que se traduz em uma dessas tentativas de transformações expansivas para auxiliar na superação dessas contradições, uma vez que trazê-las à tona e refletir sobre elas, pode ser uma primeira contribuição nesse sentido.

Pretende-se compreender melhor a atividade de tutoria a partir das informações obtidas no estudo de caso focado no presente trabalho. Assim, considerações serão feitas com intuito de compreender até que ponto a atividade de tutoria se aproxima de uma atividade de docência e de produzir sugestões palpáveis para a melhoria dessa atividade.

7. O estudo de caso

7.1 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, sendo, no entanto, passível de quantificações simples. A dificuldade em isolar variáveis em fenômenos sociais faz com que, em sua maioria, eles não possam ser compreendidos apenas com abordagens quantitativas. Sendo assim, o uso da abordagem qualitativa na presente pesquisa é justificado. Entre as características da pesquisa qualitativa, que se mostram importantes para nossa pesquisa, destacamos o fato de grande parte dos dados coletados serem de caráter descritivo, além de o pesquisador utilizar a perspectiva dos participantes para compreensão dos mecanismos internos das situações-problema (BOGDAN; BIKLEN, 1982, *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso é uma das modalidades da pesquisa qualitativa que permite a interpretação de contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986), abordagem utilizada no presente trabalho. Além disso, geralmente é utilizado quando o pesquisador visa identificar processos interativos em ação e mostrar influências na forma que esses processos têm no funcionamento de uma organização (BELL, 2008), possibilitando um aprofundamento analítico por ser centrado em eventos localizados. Assim, essa metodologia faz-se necessária devido ao referencial teórico adotado (Teoria da Atividade), que exige a análise de contextos no qual o sujeito de pesquisa se encontra inserido. Através dessa abordagem é possível analisar peculiaridades que possibilitam que a atividade tome o formato que se observa ao longo do trabalho.

7.1.1 Situação e Sujeitos de Pesquisa

A atividade de tutoria focada no presente estudo de caso teve lugar no curso de Especialização para Docentes em Biologia (EspBio – início em outubro de 2011 e término em 2012 no mesmo mês), organizado e coordenado por docentes do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo – USP e oferecido pelo programa RedeFor (Rede São Paulo de Formação Docente) cujos cursos eram semipresenciais.

O programa RedeFor foi resultado de uma parceria entre as universidades públicas estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e a secretaria de Educação (SEESP) para a oferta de cursos de especialização para professores. Sua criação advém de uma

demanda de aperfeiçoamento profissional que tomou lugar no cenário educacional a partir da implementação de um novo currículo para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio que visava a melhoria da qualidade do ensino público estadual. Diversos cursos foram oferecidos nesse programa, sendo um deles foco do presente trabalho.

O curso EspBio consistiu em uma oportunidade para a formação continuada de professores da rede pública e tinha por objetivo, segundo informações fornecidas pelo próprio programa, a consolidação do “(...) entendimento da Biologia, como ciência dinâmica, indissociável da vida cotidiana e presente em todas as situações vividas pelos seres humanos. O curso pretende também propiciar vivências que permitam aos professores em formação trabalhar, na situação de alunos, as temáticas da disciplina, como etapa de sua preparação para aplicá-las com seus alunos da educação básica”.⁶

A versão do curso EspBio, utilizada no presente estudo de caso, contou com 360 horas que foram organizadas em quatro módulos compostos por duas disciplinas de quarenta e cinco horas. Cada disciplina apresentava a duração de dez semanas, tendo o propósito de serem unidades independentes, o que possibilitava a flexibilidade de estudos. No total, as disciplinas somavam as seguintes: Biologia Celular, Ecologia, Fisiologia Humana, Biodiversidade, Zoologia, Genética e Biologia Molecular, Botânica e, por fim, Evolução.

As interações entre os sujeitos do curso se estabeleceram em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), através de computadores conectados pela internet, assim, segundo a análise da história da EaD no Brasil realizada anteriormente, o programa RedeFor pertence à onda III, caracterizada pelo uso dessas mesmas ferramentas. As ferramentas específicas do curso serão caracterizadas de forma minuciosa posteriormente.

Os tutores sujeitos do presente trabalho possuem formação inicial em Biologia (em curso ou já finalizada), e atuaram na segunda versão do curso de Especialização para Docentes em Biologia (EspBio – início em outubro de 2011 e término em 2012 no mesmo mês), organizado e coordenado por docentes do Instituto de Biociências da

---

⁶ Segundo o portal do curso, no sítio do RedeFor: . Acesso em 08/04/2014.

Universidade de São Paulo – USP e oferecido pelo programa RedeFor (Rede São Paulo de Formação Docente) cujos cursos eram semi-presenciais.

A segunda versão do Espbio contou com aproximadamente 500 cursistas que foram organizados em 11 grupos, cada um desses grupos foi orientado por uma dupla de tutores. Assim, o presente trabalho, contou com o número amostral de 22 tutores no total, como já exposto anteriormente. Como a cada módulo do curso há o desenvolvimento de duas disciplinas, um mesmo grupo de cursistas possui dois tutores, um para cada uma das disciplinas do módulo em questão.

No caso, os tutores, foco do presente projeto, são os chamados “tutores online” já que o curso também conta com tutores locais, como será explicado no item 7.2.5 (Caracterização da Atividade de Tutoria). Algumas informações obtidas através dos instrumentos de coletas permitem uma maior compreensão do universo desse sujeito e, portanto, da atividade, principalmente por ter dado voz aos tutores, os seja, as respostas obtidas para as perguntas trazem a perspectiva do próprio sujeito de pesquisa.

7.1.2 Instrumentos de coleta

Os tutores, ao final de sua atuação em cada módulo (de duas disciplinas), entregam aos coordenadores do curso um relatório qualitativo registrando as impressões obtidas ao longo de sua atuação na disciplina em questão. Esse relatório conta com cinco diferentes tópicos, sendo eles: interações com os cursistas, interações entre tutores, reuniões presenciais, autoavaliação do tutor e considerações finais. O primeiro tópico visava elucidar aos coordenadores como foram as relações que esse tutor estabeleceu com os seus cursistas ao longo do módulo, já o segundo visava compreender como se deu e o quão vantajosa foram as interações que ocorreram com os tutores já que estes trabalhavam em duplas e possuíam um grupo de e-mails através do qual se comunicavam para partilhar dúvidas e soluções. O terceiro tópico, relativo às reuniões presenciais, tinha a intenção de servir de verificação em relação à importância da manutenção dessas reuniões ao longo do módulo. Os coordenadores tinham o interesse de saber o quão importantes essas reuniões demonstravam ser aos tutores para a manutenção e suas ações. O quarto tópico tinha a intenção de fazer o tutor refletir e fazer considerações sobre sua própria atuação. Por fim, o quinto tópico tinha como fim

deixar um espaço livre aos tutores para que os mesmos pudessem fazer, livremente, quaisquer comentários.

Em suma, os diferentes tópicos visavam elucidar, aos coordenadores (segundo os mesmos), as impressões que os tutores obtiveram ao longo de sua atuação em cada uma dessas áreas, para que ações pudessem ser tomadas com o intuito de melhorar o curso e as condições de trabalho para esses tutores. Os tutores assinaram um termo consentindo a utilização dos dados fornecidos para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Apenas algumas questões foram utilizadas no presente trabalho, já que esse relatório é um documento voltado à coordenação, nem todas as questões relacionavam-se diretamente com nosso escopo de pesquisa. Algumas delas foram utilizadas para a elaboração de publicações diversas de nosso grupo de pesquisa (ex. BARBOSA, 2014), sendo eu autora de uma delas (ALUANI; URSI, 2012). As questões dos relatórios qualitativos utilizadas no presente trabalho foram as seguintes:

<u>A - Interação com os Cursitas</u>	
1. A – Assinale todos os tipos de mensagens que você recebeu dos cursistas ao longo do presente módulo.	
1	Dúvidas sobre o conteúdo
2	Dúvidas sobre encontros presenciais
3	Dúvidas sobre o ambiente virtual de aprendizagem (moodle).
4	Elogios em geral
5	Reclamações em geral
6	Outros:
2. A Copie e cole trechos de mensagens que exemplifiquem as classes escolhidas por você na questão 1.	

FIGURA 9. Questões 1A e 2A do relatório qualitativo. Questões relativas aos tipos de mensagens trocadas com os cursistas

3. A - Das funções apontadas abaixo, assinale todas aquelas que você desempenhou ao longo do presente módulo.

1	Entrar em contato com os cursistas quando eles deixavam de participar das atividades
2	Tirar dúvidas a respeito do conteúdo das disciplinas
3	Tirar dúvidas técnicas a respeito do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
4	Tirar dúvidas sobre o funcionamento do curso, como data de encontros e prazos de entrega das atividades propostas.
5	Estabelecer um relacionamento cordial com o cursista em troca de mensagens pessoais
6	Corrigir as atividades propostas
7	Participar de fóruns e enquetes, como forma de estimular a participação dos cursistas.
6	Outros : _____

4. A - Organize as funções, por você, assinaladas na questão anterior por ordem de frequência na qual você as desempenhou.

FIGURA 10. Questões 3A e 4A dos relatórios qualitativos. Questões relativas as funções mais desempenhadas pelos tutores e a ordem de frequência.

B - Interação entre tutores

1. B – Qual o papel da interação realizada no grupo de e-mails para sua atuação como tutor?

FIGURA 11. Questão 1B do relatório qualitativo. Questão relativa à importância do grupo de e-mails na atuação do tutor.

C - Reuniões Presenciais

1. C - Quanto às reuniões presenciais entre tutores realizadas no presente módulo, elas foram úteis para te auxiliar a exercer sua função como tutor? Justifique sua resposta. Atenção: lembre-se que esse relatório tem o objetivo de melhorar o curso e o trabalho de tutores e coordenação, portanto, fique bastante à vontade para expressar sua opinião sincera.

2. C - Você acredita que a frequência das reuniões deve ser alterada? Justifique.

3. C - Quais sugestões você teria para melhorar as reuniões presenciais?

FIGURA 12. Questões 1C, 2C e 3C do relatório qualitativo. Questões relativas à importância e frequência das reuniões presenciais.

Houve também, no decorrer do trabalho, um segundo instrumento de coleta de dados. Nesse caso, o instrumento consistiu-se em um questionário online⁷. A existência desse questionário foi comunicada aos tutores pelo grupo de e-mail e a participação nessa etapa da pesquisa era opcional. Diferentemente dos relatórios a serem entregues aos coordenadores do curso, o questionário online não tinha caráter obrigatório.

Neste questionário, eram pedidas informações sobre a formação de cada um dos tutores para que pudéssemos traçar melhor o perfil de formação profissional desses sujeitos. Foram feitas também perguntas gerais a respeito das concepções sobre motivação que esses tutores possuíam e, por fim, sobre a modalidade de EaD.

Essa parte da pesquisa é particularmente importante, pois, além de falar sobre os tutores, como muitos trabalhos fazem, decidimos dar voz a esse sujeito, unindo a perspectiva do sujeito de pesquisa à perspectiva dos pesquisadores, o que nos permitiria não só encontrar argumentos para incrementar nossas conclusões, como até mesmo informações que nos demonstrassem uma distância de nossas concepções com o que realmente acontece com esses atores ao longo de sua atuação.

Utilizamos apenas algumas das perguntas presentes no questionário online no presente trabalho. As demais serão utilizadas em publicações posteriores com outros membros de nosso grupo de pesquisa.

*1. Qual o seu nome completo e sua área de atuação específica?	
Nome Completo:	____
Idade:	____
Graduação:	____
Como ficou sabendo da vaga de tutor?	____
Possui licenciatura?	____
Possui especialização?	____

FIGURA 13. Questões do questionário online. Perguntas relativas à montagem do perfil profissional dos tutores sujeitos de pesquisa.

---

⁷ O questionário digital foi disponibilizado através da ferramenta de questionário online SurveyMonkey®.

* 4. Qual foi seu principal motivo para entrar no redefor?

FIGURA 14. Questão Q4 do questionário online. Questão relativa os motivos para o tutor participar do programa

A metodologia de análise dos instrumentos de coleta será explicada em detalhes no próximo tópico (7.2), à medida que as questões analisadas forem apresentadas.

Segundo dados coletados nos questionários online, respondido por 11 do total de 22 tutores estudados, alguns dos tutores atuantes no Curso EspBio já possuíam experiência em cursos a distância, enquanto outros já atuaram como docentes. A maior parte deles atribuiu à graduação (8 em 11) e ao mestrado (6 em 11) destaque como parte da formação que contribuiu para a formação como tutor. Sendo que a maior parte deles (9 em 11) declarou possuir licença para atuar com professor, por ter cursado essa modalidade de curso em sua formação inicial.

Além dos dois instrumentos de coleta citados, também tive a oportunidade de atuar como tutora por dois meses, atividade essa que me fez compreender melhor o papel desempenhado pelo sujeito de pesquisa. Meu período de atuação como tutora não coincidiu com o período de coleta de dados através dos instrumentos mencionados, por este motivo, não há informações por mim cedidas no relatório e no questionário. Durante a análise da tutoria, colocarei algumas impressões resultantes do meu período de atuação na atividade.

7.2 A tutoria no RedeFor

Nesse momento, realizamos a análise da tutoria do presente estudo de caso como uma atividade. Para tanto, as considerações feitas ao longo dos capítulos introdutórios serão evocadas novamente em conjunto com os dados obtidos através dos instrumentos

de coleta descritos no capítulo da metodologia. Portanto, no decorrer da caracterização da atividade de tutoria no RedeFor os dados obtidos serão expostos e analisados com a finalidade de amparar os argumentos apresentados. Inclusive dados referentes a uma melhor caracterização do tutor presente neste estudo de caso. Afinal, os sujeitos da presente pesquisa possuem características que os tornam únicos e, portanto, os diferenciam dos demais tutores que existem nos demais programas.

Para realizar a análise da atividade de tutoria, como proposto nos objetivos desse trabalho, é necessário compreender que se deve definir o foco de análise, pois a mesma pode ser feita com distintos níveis de aproximação. Portanto, apresentaremos alguns níveis de aproximação que tem por objetivo mostrar os diferentes focos de análise possíveis dentro de um mesmo sistema de atividades.

7.2.1 O sistema educacional brasileiro como um sistema de atividades

Primeiramente, pode-se, por exemplo, considerar o sistema educacional brasileiro um sistema de atividades que contém a EaD como uma de suas atividades. Segundo esse ponto de vista, o sistema de atividades se organiza como proposto na figura 15.

Figura 15. Sistema de atividades do sistema educacional brasileiro.

Consideramos atividades pertencentes ao sistema educacional brasileiro aquelas que possuem um objeto voltado para um processo de ensino e aprendizagem e não, necessariamente, as atividades educacionais reconhecidas institucionalmente como tal. Nesse sistema de atividades, além dos espaços formais e tradicionais de ensino, representados pela atividade “educação escolar” na imagem, encontram-se também diferentes formas de educar, incluindo espaços não formais como museus e exposições como parte constituinte de educação brasileira que, apesar de apresentar peculiaridades, possuem também um objeto ligado à aprendizagem e à formação de outrem.

A presença desses espaços não-formais (superando a noção popular de que as atividades de ensino e aprendizagem se restringem a uma educação escolar) evidencia a pluralidade de sentidos que a ação de educar assumiu no cenário educacional ao longo de sua história. O número de pesquisas em educação em museus, especialmente aquelas que abordam a relação entre o museu e a escola, tem aumentado (MARANDINO, 2001), o que representa uma mudança qualitativa nesse sistema de atividades ao qual chamamos sistema educacional brasileiro.

Essas mudanças qualitativas são resultado de transformações expansivas, como caracterizado por Engeström (2011). Tal fato também evidencia a existência de múltiplas vozes no sistema de atividades que refletem uma construção coletiva e temporal que ainda se encontra em constante discussão e transformação.

O caráter histórico desse sistema de atividades se reforça também através da presença da EaD como uma de suas atividades, pois, como exposto no capítulo sobre educação distância, houve uma época na qual as atividades que hoje fazem parte dessa modalidade também não eram consideradas uma forma de instrução oficial. E, mesmo quando passou a ser considerada um recurso educacional, a EaD apresentou momentos muito distintos que são representados através das ondas caracterizadas pelas diferentes ferramentas mediadoras. Hoje, apesar da EaD se encontrar entre as atividades que constituem a educação brasileira, à semelhança de espaços não-formais como os museus, sua legitimação ainda está em curso, o que sugere que novas transformações expansivas ainda surgirão nesse processo.

Dada a complexidade de cada uma dessas atividades isoladamente, cabe destacar que cada uma delas poderia, por si só, ser considerada um sistemas de

atividades igualmente complexos. Assim, propomos a alteração do foco da análise para uma situação mais específica.

7.2.2 A EaD Brasileira como um Sistema de Atividade.

Agora, considerando a EaD no Brasil como um sistema de atividades, podemos caracterizar o programa RedeFor como uma atividade em si, sendo que o Curso EspBio representaria apenas uma de suas ações (Figura 15).

Figura 16. Sistema de atividades da EaD no Brasil.

Nesse novo sistema de atividades poderíamos colocar diferentes programas EaD como atividades distintas que o constituem, por exemplo, por alguns dos programas ainda oferecidos atualmente mesmo que pertencentes predominantemente a diferentes ondas do histórico da EaD, como o Telecurso e o Instituto Universal Brasileiro, entre outros cursos oferecidos por diversas universidades e faculdades particulares.

O sistema de atividades EaD pode ser caracterizado de duas formas. Podem-se considerar todas as iniciativas da área, sejam elas públicas ou privadas, o que significaria que o sistema de atividades em estudo não teria, necessariamente, uma

relação direta com o governo. Ou poder-se-ia definir apenas os programas de EaD oficiais promovidos pelos governos municipais, estaduais e federais brasileiros, configurando então um sistema de atividades com respaldo governamental oficial direto, já que as instituições governamentais os gerenciam. Os diferentes focos citados teriam nesse caso diferenças significativas quanto aos objetos que guiam a atividade, pois as instituições privadas tem um objeto educacional que, geralmente, abrange também o lucro como um de seus motivos de forma mais explícita. Embora o produto social de ambos os sistemas esteja relacionado à obtenção de um título pelo cursista.

Tomando a EaD como um sistema de atividades em si, tem-se também a reclassificação do que eram ações agora em atividades. Uma ação pode se transformar em atividade caso o motivo passe a ser o fim de uma ação em uma atividade mais complexa. Isso significa, por fim, que pode haver deslocamento entre motivos e fins. Essa fluidez permite a formação de novas atividades, como percebemos nesse diferente foco de análise. No caso, a EaD passa a ter um motivo em si, passa a ser um programa de formação com características e peculiaridades próprias, deixando de ser considerada apenas uma ação como de um outro sistema de atividades mais abrangente, o que retrata uma superação da EaD como simples estratégia didática nesse foco de análise.

Como apresentado no capítulo “Educação a Distância”, as características sugeridas por Engeström para a caracterização de um sistema de atividades estão presentes nessa modalidade de ensino, o que nos leva ao próximo foco de análise.

Assim, no caso, o motivo do programa RedeFor passa a ser o fim de uma atividade mais complexa que podemos inclusive caracterizar como uma estratégia, entre as inúmeras existentes, de formação continuada de professores pertencente ao sistema de atividades que chamamos de EaD.

7.2.3 O Programa RedeFor como um sistema de atividades

Ao ascender o programa RedeFor ao nível de atividade, encontramos seus cursos como ações. O programa oferece diversos cursos, dentre os quais o curso EspBio será analisado com maiores detalhes (Figura 17).

FIGURA 17. O sistema de atividades do programa RedeFor

Ao ascender o programa RedeFor ao status um sistema de atividades, verifica-se a ascensão concomitante do curso EspBio ao patamar de atividades. No caso, percebe-se também a emergência de novas ações, que o constituem. Nessa configuração de análise, foco maior é dado ao programa RedeFor, sendo que ele é constituído de inúmeros cursos. Os cursos representados na figura 17 podem ser os cursos oferecidos pelas três universidades estaduais. No caso, os cursos oferecidos pela USP são relacionados: Ensino de Ciências, Sociologia, Gestão da Escola, Gestão da Rede Pública, Gestão do Currículo para Professores Coordenadores e, por fim, Ensino de Biologia, curso utilizado no presente estudo de caso. Esses cursos, oferecidos pelo programa, coordenam-se para formar um sistema de atividades que representa uma tentativa de promover uma formação continuada para professores da rede pública de São Paulo. Isso ocorre em um dado momento histórico, caracterizado pela recente implementação de um novo currículo do Estado (SÃO PAULO, 2008).

A necessidade de promoção de educação continuada para os professores da rede pública pode ter diversos possíveis significados, dos quais dois se destacam. Um deles seria o da compreensão da necessidade de investimento na formação contínua do profissional docente, que precisa se atualizar para manter uma prática reflexiva e ministrar aulas de qualidade, visando a melhoria do ensino do país. Outro possível

significado seria o de um reconhecimento da existência de lacunas na formação do professor e a crença de que cursos de formação continuada sejam capazes de sanar, ou ao menos diminuir, essas lacunas de formação inicial. Na apresentação do documento intitulado “Regulamento do curso”⁸, o RedeFor é apresentado como parte de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino público estadual, o que pode contemplar os dois possíveis significados expostos.

Esses dois significados não são necessariamente excludentes, embora o segundo possa representar a existência de uma contradição no sistema. A contradição consistiria na existência do programa em si, por personificar o reconhecimento de lacunas de formação nos profissionais da educação que compõem o quadro de professores do estado. Essa lacuna representaria o reconhecimento de uma falha na formação dos professores, sendo essa formação fornecida pelo Estado ou mesmo por instituições particulares regulamentadas pelo Estado.

Sendo as contradições a força motriz das mudanças e do desenvolvimento de uma atividade, o RedeFor representaria esse movimento de superação dessa contradição através da colaboração dos sujeitos que fazem parte do sistema de atividades, no caso os esforços dos órgãos que participam da parceria estabelecida para sua existência: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as Universidades Estaduais.

Além da existência dessa possível contradição no sistema, com seus inúmeros cursos, o RedeFor representa uma comunidade com múltiplos pontos de vista, tradições e interesses que são evidenciados através da pluralidade de cursos oferecidos pelas diferentes universidades que participam do programa. Essa comunidade apresenta uma divisão de trabalho que será detalhada durante a análise da atividade de tutoria, posteriormente.

7.2.4 O Curso EspBio como um Sistema de Atividades

No intuito de nos aproximarmos da tarefa de caracterizar a tutoria como uma atividade, portanto, é necessária mais uma aproximação no foco de análise, que passa a

---

⁸ Disponível em <http://redefor.usp.br/wp-Content/uploads/2010/12/RedeforRegulamento.pdf>
Acesso em: 12/01/2015.

considerar o curso EspBio como o sistema de atividades em si, elevando a tutoria à categoria de atividade, como podemos notar na figura 18.

FIGURA 18. Sistema de atividades do curso EspBio

Na imagem 17, podemos notar que a tutoria é representada como atividade. A semelhança das análises feitas anteriormente, a tutoria poderia ser igualmente elevada à condição de um sistema de atividades, como foi sugerido no capítulo “Tutoria” (capítulo 6).

Entendemos esse movimento no foco de análise como uma estratégia que nos permite realizar uma análise mais aprofundada de cada um dos fatores que influenciam diretamente ou indiretamente nosso objeto de estudo: a tutoria. Por este motivo, a apresentação realizada aqui se mostra uma ferramenta necessária para a compreensão da complexidade dos fenômenos estudados e para o reforço da escolha da metodologia de trabalho, já que apenas uma abordagem qualitativa nos permite fazer tais observações. Procuramos então representar essa complexidade na imagem 18, na qual a atividade de tutoria emerge de uma vasta gama de possibilidades de análise.

FIGURA 19. Representação dos possíveis níveis de análise em sua complexidade.

A seguir, caracterizaremos a atividade de tutoria do curso EspBio, como proposto anteriormente.

7.2.5 Caracterização da Atividade de Tutoria

A partir do foco de análise que caracteriza a tutoria como uma atividade constituinte de um sistema complexo de atividades, como proposto anteriormente, utilizar-se-á a triangulação teórica proposta por Engeström (1999), presente na figura 2 (página .24).

Pretende-se, através dessa análise, levantar questões que sejam capazes de estabelecer uma aproximação do sujeito tutor com o sujeito professor, como proposto nos objetivos desse trabalho. E, para tanto, apresentamos uma descrição das características da atividade de tutoria que permitirá essa análise conjunta com atividade docente.

FIGURA 20. Esquema representativo de um sistema de atividades formação de professores de ciências no EEC-FEUSP-REDEFOR, segundo Nery (2014)

Ciências para professores de Ciências, como um sistema de atividades. Em sua caracterização, a autora apresentou a triangulação apresentada na figura 20, respeitando também os princípios propostos por Engeström (2011) para caracterizar um sistema de atividades.

Diferente da representação proposta por nós, para o sistema de atividades do curso, a autora seleciona os atores que participam diretamente de atividades que tem por objeto a formação do professor-cursista e os representa como sujeito em um mesmo triângulo. A autora, portanto, assume que as regras, as comunidades e as tarefas relativas à divisão de trabalho apresentam uma unidade de sentido. A autora também coloca como ferramenta mediadora o projeto pedagógico do AVA, por acreditar que essa escolha abrange as demais ferramentas utilizadas no sistema de atividades.

A caracterização da atividade de tutoria, segundo nossa visão, será feita nos próximos itens, o que nos permitirá discutir a representação proposta por Nery (2014).

6.2.5.1 Comunidade, Divisão de Trabalho e Regras

A comunidade em que a atividade de tutoria ocorre está inserida na realidade educacional do estado de São Paulo que, por sua vez, está inserida na realidade

educacional nacional, como observado nos diferentes possíveis níveis de análise apresentados anteriormente. Essa comunidade estabelece e é estabelecida pela divisão do trabalho e pelas regras que compõem o programa, que se constituem devido à existência de inúmeros sujeitos como políticos, professores, técnicos e pós-graduandos mobilizados para criação e funcionamento de diversos cursos em um programa que tem por objetivo a melhoria da formação dos professores, portanto, a promoção de uma formação continuada dos professores da rede pública do Estado de São Paulo.

Podemos observar na imagem 21, encontrada no manual do cursista⁹, a representação dos sujeitos que compõem o que configura o sistema de atividades do RedeFor. O manual apresenta a imagem intitulando-a como “Estrutura do Modelo REDEFOR de Aperfeiçoamento do Magistério”, mas não explica o significado que deve ser atribuído às setas e à posição das instituições e sujeitos nela representados. Presume-se, portanto, que a mesma tenta representar uma relação de hierarquia entre os diversos atores presentes na comunidade constituinte do RedeFor, sendo as posições encontradas na parte superior da imagem hierarquicamente superiores. As setas parecem reforçar as relações de hierarquia demonstradas pela posição das funções, inclusive uma delas, em específico, parece demonstrar que há uma hierarquia entre os tutores, sendo o tutor online hierarquicamente superior ao tutor local, já que ambas as funções se encontram em uma mesma altura do esquema, sendo a única diferença a direção da seta entre elas. O tutor local era um cursista do mesmo programa, porém do curso “Gestão de Coordenação”. Portanto coordenava os encontros presenciais do curso EspBio, mas não tinha relação direta com questões internas da gestão desse segundo curso.

---

⁹ Disponível em <http://redefor.usp.br/wp-content/uploads/2010/12/RedeforRegulamento.pdf>
Último acesso em 12/01/2015.

FIGURA 21. Estrutura do modelo RedeFor de aperfeiçoamento do magistério

Segundo tal visão, portanto, pode-se observar que os coordenadores de cada curso são definidos e estão sujeitos às regras estabelecidas pela Secretaria da Educação e pela Universidade responsável pelo curso. Esses coordenadores, por sua vez, definem os especialistas que têm a função de orientar as atividades presenciais e à distância, além de supervisionar a atividade realizada pelos tutores, segundo informações do próprio esquema. A atividade de tutoria se divide em dois tipos, os tutores locais e os tutores online, sendo esse último o foco do presente estudo. As tarefas desse tutor online, também mencionadas brevemente no esquema, serão analisadas com mais detalhes posteriormente. Por fim, a imagem coloca os cursistas no papel mais basal da hierarquia do sistema.

Se considerarmos a organização do curso EspBio, à semelhança da organização proposta por Nery (2014), a hierarquia do curso pode ser representada com maior nível de proximidade (como no esquema da figura 21).

FIGURA 22. Esquema representativo do um sistema de atividades formação de professores de ciências no curso EspBio

Neste esquema, explicita-se a organização do curso analisado de forma mais específica, evidenciando a existência de outras funções que fazem parte da divisão de trabalho do curso. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em parceria com a USP, no caso, possuem uma posição hierarquicamente superior ao coordenador do curso EspBio. Esse sujeito, por sua vez, coordena os professores autores do curso, já que os mesmo oferecem diversas diferentes disciplinas distribuídas em módulos. Os relatórios respondidos pelos tutores e utilizados como instrumentos de coleta no presente trabalho, por exemplo, foram solicitados pela equipe de coordenação para permitir melhor compreensão do andamento das tarefas desenvolvidas pelo tutor ao longo de sua atuação. É possível notar que entre as funções de “professores autores” e “equipe de coordenação” a seta possui sentido duplo. Isso acontece porque, a partir de

minha atuação como tutora, foi possível perceber uma fluidez e algumas sobreposições de funções entre esses sujeitos, característica particular desse curso em específico (por exemplo: 1. Minha orientadora foi da equipe de coordenação ao longo de todo o curso, mas também foi autora de uma das disciplinas do mesmo; 2. A equipe de coordenação auxiliou na elaboração de várias atividades, atuando junto aos professores autores, que também deram sugestões para a organização geral do EspBio).

A existência dessas diversas funções, dessa divisão de trabalho, representa a complexidade da comunidade que se estabelece nesse sistema de atividades que, apesar de possuir atividades com diferentes objetos, possui uma unidade comum referente à formação continuada de professores. Faz-se importante ressaltar que, além dos sujeitos presentes no esquema, a divisão do trabalho que constitui o sistema de atividades do qual a tutoria faz parte é composta ainda por diversos outros sujeitos como técnicos em informática, designers de informática, coordenadores especialistas em conteúdo, professores autores, etc. A escolha dos sujeitos apresentados na representação, à semelhança de Nery (2014) é realizar um recorte sobre as funções que merecem maior destaque para o escopo dessa pesquisa.

O tutor, para realizar sua atividade, precisa seguir as regras do programa em primeiro lugar, que são em geral pré-estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, depois as regras estabelecidas pelos seus coordenadores de curso (EspBio) e em seguida seguir as regras implícitas estabelecidas ao longo de sua atuação com cada um de seus cursistas.

Essas regras estabelecem uma relação direta com os focos de análise discutidos anteriormente. É inegável que a atividade de tutoria está contida em todos esses diferentes sistemas, o que a faz subordinada também à dinâmica da comunidade e das regras de cada um desses sistemas. As regras que fazem parte apenas da atividade de tutoria, não sendo compartilhada com as outras atividades e sistemas nos quais a tutoria se encontra, são, basicamente, as regras negociadas com os cursistas ao longo da atuação do tutor. Essas regras são adquiridas por meio de um contrato tácito de conduta que se desenvolve à medida que o tutor conhece cada um de seus cursistas, aprendendo como abordar cada um deles e como explicar as correções, realizar sugestões e comentar as correções feitas ao longo das atividades quando necessário.

Assim como ocorre uma organização hierárquica das atividades apresentadas anteriormente, a divisão de trabalho reflete a existência de um sistema de regras que têm diferentes níveis de abrangência. Ou seja, regras correspondentes a funções de menor hierarquia estão contidas em regras correspondentes a funções de maior hierarquia, caracterizando a comunidade da atividade de tutoria. Essa correspondência está representada na figura 23.

FIGURA 23. Correspondência entre regras e divisão do trabalho da atividade de tutoria.

6.2.5.2 Objeto da atividade

O objeto de uma atividade representa um processo histórico que é apropriado pelo sujeito, pois esse sujeito dá sentido à sua atividade ao se apropriar de um conjunto complexo de sentidos construídos historicamente. Na atividade de tutoria isso não é diferente. É o objeto que conecta as ações individuais com a atividade coletiva (ENGESTRÖM, 1999).

Na atividade de tutoria, com sua mudança ao longo da história, pode-se dizer que seu objeto tangencia um suporte pedagógico que é mais ou menos intenso dependendo do curso no qual o tutor atua. No caso específico deste estudo de caso, o tutor possui diversas funções que o caracterizam como responsável pela correção, pela orientação e pelo apoio ao cursista sem, contudo, fazer parte da produção dos materiais

relativos ao conteúdo presentes no curso. Isso evidencia que o tutor do programa RedeFor, mais especificamente do curso EspBio, tem como objeto oficial de sua atividade fornecer suporte pedagógico, sendo que o seu protagonismo possui limites.

A projeção do objeto da atividade para um resultado ou produto, que aqui chamamos de produto social (representado pela seta da imagem 24) faz emergir o motivo da atividade. O motivo seria o que leva o sujeito a engendrar a atividade.

FIGURA 24. O produto social do objeto da atividade

Na representação realizada por Nery (2014 – Figura 19 da presente dissertação), a atividade de tutoria representa uma das inúmeras atividades que constituem o sistema de atividades representado na imagem. Segundo a triangulação proposta pela autora, diversos atores diferentes (referidos como “formador”) representam os sujeitos que, no presente trabalho, correspondem às diferentes hierarquias anteriormente analisadas como parte da divisão de trabalho do curso. O esquema apresenta um objeto comum a todos esses atores, a aprendizagem do professor cursista, sendo a sua formação o produto social desse objeto. A autora identifica um objeto comum aos tutores e a todos os outros que engendram atividades que fazem parte desse sistema de atividades.

Acreditamos que há uma sobreposição de objetos que legitima o sistema de atividades, à semelhança do proposto pela autora. Como apresentado no capítulo de tutoria, porém, consideramos adequada a representação de um diagrama de Venn como capaz de ilustrar a intersecção dos objetos de um sistema de atividades, conforme já explicitado na Figura 7, página 48 da presente dissertação)

Considerando, em concordância com Nery (2014), que o objeto do sistema de atividades do programa RedeFor se caracterize pela aprendizagem do cursista que se materializa através da obtenção do certificado, esse fim comum das atividades isoladas pode ser representado pela área ABCDE da imagem. Dada às peculiaridades das diferentes atividades que formam esse complexo sistema, é possível que haja certa discrepância (que não necessariamente se traduzem em conflitos) entre os objetos dessas atividades em maior ou menor nível. Isso pode ser representado pelas diferentes áreas de intersecção entre duas, três ou mais atividades. Por exemplo, se considerarmos os diferentes cursos que compõem o RedeFor como as atividades representadas pelos triângulos da imagem, o curso “Ensino de Ciências” (triângulo A) e “EspBio” (triângulo B) podem ter em comum o objeto de ensinar aos cursistas noções da Natureza da Ciências (área AB). Esse objeto em comum, entretanto, não é compartilhado com a atividade C (curso Gestão da Rede Pública). Além disso, a atividade do curso EspBio possui objetos que só a ela pertencem (área A), como a habilidade de interpretar textos científicos na área de biologia, por exemplo, o que a caracteriza como uma atividade diversa das demais que encontramos nesse sistema de atividades.

Para compreender melhor o objeto da atividade de tutoria do presente estudo de caso, os questionários online (Questão Q4) forneceram informações relativas aos motivos que levaram os sujeitos de pesquisa a atuarem como tutores no curso EspBio. A questão era aberta e os tutores poderiam escrever o quanto quisessem sobre seus motivos. Compreendemos que o tutor, ao responder essa questão, fez uso do sentido coloquial da palavra “motivo” que significa causa, razão, origem de alguma coisa. Entretanto, a resposta para o sentido coloquial do termo nos serve para análise pois há unidade de sentido com o termo utilizado no referencial.

Como o questionário online era de participação opcional, dez tutores forneceram respostas a essa questão. Entre as respostas dadas, utilizando a categorização de codificação aberta proposta por Strauss & Corbin (2008) visando extrair significado dos tópicos registrados pelos tutores, juntamente com o método indutivo, no qual as categorias de análise são construídas a partir de constantes comparação e contrastação entre as unidades de análise e baseadas no conhecimento tácito do pesquisador, de acordo com Lincoln e Guba citados por Moraes (2003) quatro principais motivos, como exposto na tabela 4, sendo os dois primeiros motivos apresentados os mais frequentes.

TABELA 4. Principais motivos dos tutores para a atividade

Principais motivos dos Tutores
Trabalhar com educação
Experiência para o currículo
Flexibilidade da função
Remuneração financeira

Dentre as dez respostas, apenas quatro tutores colocaram a bolsa como parte de seus motivos. Como a resposta era aberta, encontramos mais de um motivo explicitado por tutor. As respostas mais frequentes (7 em 10) foram classificadas na categoria “trabalhar com educação”, sendo que alguns dos tutores explicitaram esse motivo revelando uma vontade de contribuir com a educação brasileira, enquanto outros deixaram explícito que o motivo de trabalhar com EaD estaria relacionado com uma motivação pessoal tangendo certa realização pessoal.

Na atividade humana, há possibilidade de separação entre objeto e motivo. Por exemplo, no presente estudo de caso, se considerarmos que o objeto da atividade de tutoria sempre tangencia um suporte pedagógico, quando o tutor revela que um de seus motivos se traduz na remuneração, constata-se uma complexificação da atividade que pode significar alienação. Quando o objeto da atividade passa a ser, para o sujeito, a remuneração em si, pode-se dizer que este sujeito está alienado do objeto pedagógico da atividade.

6.2.5.3 Ferramentas Mediadoras

Como proposto no capítulo de EaD, consideramos que nem todas as ferramentas que constituem uma atividade possuem a mesma importância para permitir que a mesma se realize. Assim, propusemos, como já exposto no capítulo 4 (Educação a Distância) do presente texto, a classificação das ferramentas utilizadas como condicionais ou adicionais. As ferramentas condicionais são necessárias para que o processo se concretize, enquanto as adicionais, embora não representem condição para que o processo ocorra, enriquecem a atividade por incrementar as relações entre o sujeito e seu objeto.

Dado que o curso EspBio se encontra na onda III da EaD, segundo classificação no capítulo referente à EaD, as ferramentas condicionais podem ser consideradas, principalmente, tecnologias como o computador e a internet. As ferramentas materiais disponibilizadas pelo programa e acessíveis através do AVA eram assíncronas, ou seja, a interação entre os participantes se realizava sem que esses estivessem conectados à internet necessariamente ao mesmo tempo. Dentre essas ferramentas, podemos citar mensagens eletrônicas, chats, fóruns, enquetes, questionários, entre outras. O curso também contou com ferramentas condicionais imateriais que foram construídas por (e construtoras de) um processo sócio-histórico-cultural. Por exemplo, a utilização dessas ferramentas materiais tem por objetivo a comunicação e, portanto, se utiliza de diferentes tipos de linguagens, se considerarmos que a linguagem representa qualquer meio para exprimir sensações ou ideias. Essas linguagens podem abranger diversas modalidades que estão diretamente relacionadas com as mídias escolhidas para o curso. No caso, utilizou-se principalmente da comunicação escrita, por meio de textos, esquemas, entre outros. Algumas vezes, as linguagens verbal e gestual foram contempladas em vídeo-aulas expositivas, assim como animações que constituem recursos importantes em Biologia.

Como exposto acima, para o sujeito concretizar o objeto da atividade, ele faz uso de inúmeras ferramentas que podem ser materiais ou imateriais. Independente da natureza dessa ferramenta, seu domínio é fundamental. Ao dominar uma ferramenta, o sujeito faz melhor uso dela, podendo aumentar a chance de ter sucesso na busca de seu objeto. Entretanto, a aquisição do domínio de uma ferramenta passa necessariamente por um processo de formação, seja ele formal ou informal, seja consciente ou não. Assim como todo processo formativo representa a apropriação de algum conhecimento, possivelmente resultando em seu domínio, pode-se dizer que o próprio curso EspBio representa um processo de formação que tem por objetivo aumentar o domínio do conteúdo de biologia e suas formas de abordagem pelos professores do Ensino Básico do Estado.

Tomando a perspectiva do tutor como sujeito dessa atividade, o domínio dessas ferramentas é fundamental para que se possa realizar, dentre suas inúmeras tarefas, a função de suporte pedagógico. Só através do domínio das ferramentas, o tutor será capaz de solucionar possíveis problemas que encontrar ao longo de sua atuação. Assim, o tutor torna-se capaz de estabelecer uma relação entre o conhecimento disponível no

curso, através das inúmeras ferramentas materiais disponíveis, e os cursistas, sujeitos de outra atividade que dá sentido à atividade de tutoria.

Entre as ferramentas que estavam à disposição dos tutores do curso EspBio, havia um grupo de e-mails através do qual os tutores podiam se comunicar para melhor desempenhar suas ações. Quando perguntado aos tutores sobre a importância desse grupo de e-mails (questão 1B), todos responderam essa questão demonstrando que as interações com os seus pares apresentou influência positiva em sua atuação.

A maior parte deles se utilizou de expressões que sugerem indícios de apreciação, pois ressaltaram a importância desse grupo para sanar dúvidas e decidir como proceder em casos não previstos de correção de atividades e outras tarefas cotidianas. Na tabela 5, é possível encontrar algumas das respostas dadas pelos tutores, com ênfase nas expressões utilizadas por eles que ressaltam a importância do grupo de e-mails em seu discurso.

TABELA 5. Importância atribuída ao grupo de email pelos tutores, segundo relatórios qualitativos.

Importância atribuída ao grupo de e-mails pelos Tutores
<i>“Acho essa interação <u>fundamental</u>. Os tutores podem trocar experiências, solicitar opiniões sobre como proceder em situações específicas, discutir os gabaritos das atividades e eventuais problemas que venham a ocorrer no sistema. É uma forma bastante <u>eficaz</u> e rápida de obtermos respostas quando surgem dúvidas, sem contar o fato de ocorrer a qualquer hora do dia e em qualquer dia da semana.”</i>
<i>“<u>VITAL</u> para a atividade de tutoria, pois é através dessa interação que tiramos dúvidas sobre prazos, sobre questões de conteúdo (já que temos especialistas das diferentes disciplinas presentes na equipe), sobre opiniões de respostas, sobre balizadores, sobre ajuda a cursistas, etc. <u>Toda nossa atividade de tutoria está embasada no grupo de e-mails de tutores</u>, que torna nossa atividade muito melhor, mais produtiva e dinâmica. No grupo obtemos respostas rápidas às questões, o que melhora a interação com os cursistas.”</i>
<i>“<u>Importante</u> para troca de ideias, informações e dúvidas, sejam elas burocráticas, técnicas ou pedagógicas”</i>
<i>“O grupo de e-mails dos tutores é <u>indispensável</u> para a atuação do tutor, seja pela troca de informações constantes de material auxiliar, dúvidas frequentes dos cursistas, questões de gabarito, balizadores das correções das atividades semanais, etc.”</i>
<i>“Troca de experiências e posturas.”</i>

Mesmo sendo o grupo de e-mails considerado, a princípio, uma ferramenta adicional, mostrou-se de imensa importância para permitir que o sujeito da atividade conseguisse cumprir suas funções com maior segurança e inclusive de forma coletiva.

Isso nos mostra que as ferramentas utilizadas em uma atividade, de acordo com a classificação de condicionais ou adicionais, podem ser analisadas dentro do contexto da própria atividade. O grupo de e-mails acabou por apresentar uma grande importância na atividade de tutoria, uma vez que permitia troca de experiências entre os tutores, modulando suas ações. A esses tutores foi permitida, através das informações trocadas nesses e-mails, uma maior segurança na execução de suas ações e uma maior coesão nas tomadas de decisões dos tutores. Uma pergunta válida a respeito dessa percepção é: será

que a promoção de um processo de formação mais robusto pelo programa diminuiria a importância atribuída ao grupo de e-mails pelos tutores?

Além do grupo de e-mails, os tutores deste trabalho participavam de reuniões presenciais mensais com a coordenação do curso para discussão do andamento do mesmo, para sanar possíveis dúvidas relacionadas à sua atuação e sobre como proceder em casos diversos que não foram anteriormente previstos. Uma das questões presentes no relatório qualitativo dos tutores (1C) indagava a esses sujeitos sobre a importância dessas reuniões. Dos 22 tutores que responderam aos relatórios, as opiniões sobre a importância das reuniões presenciais apresentaram certa divergência, como podemos ver na tabela 6.

TABELA 6. Importância atribuída às reuniões presenciais pelos tutores.

Importância atribuída às reuniões presenciais	número	Frequência
Importante	15	68%
Neutro	5	23%
Desnecessárias	2	9%

Dentre os que consideraram as reuniões importantes, os argumentos utilizados foram os de que é um importante espaço para discussão e por ser um momento presencial para sanar algumas dúvidas que só podem ser sanadas satisfatoriamente dessa forma. Alguns ainda argumentaram que as reuniões presenciais são importantes para sanar problemas relativos à interpretação das mensagens virtuais. Os tutores que argumentaram de forma neutra sobre a realização das reuniões classificaram como informativas e relevantes apenas quando existe a necessidade de passar avisos. Entre os tutores que se expressaram quanto à inutilidade das reuniões, o argumento utilizado foi o de a falta de uma pauta bem definida.

Sobre esse aspecto, quando foi perguntado aos tutores sobre a frequência dessas reuniões (2C), apenas um dos 22 tutores se posicionou a favor da mudança da frequência das reuniões, argumentando que permitiria a resolução de problemas de forma mais eficiente se fosse mais frequente. Em seguida, foi pedido aos tutores que dessem sugestões (3C) para a melhoria dessas reuniões. Entre os 22 tutores, 5 não deram sugestões, 14 referiram-se à necessidade de uma pauta definida para a melhor

condução dos trabalhos, enquanto os demais (3) tutores deram sugestões diversas sobre reuniões em início de módulos para orientações gerais com a participação dos professores, ou sobre a elaboração de atas para consulta e registro, entre outras.

6.2.5.4 Sujeito da atividade, sujeito de pesquisa.

Todo o caminho teórico traçado no percurso desse trabalho objetivou a análise da tutoria realizada pelos sujeitos do presente estudo de caso como uma atividade, conforme definida por Engeström (1999). Assim definimos a atividade de tutoria como nosso objeto de pesquisa e o tutor do programa RedeFor como nosso sujeito de pesquisa. Nesta parte do texto, focamos diretamente a caracterização desse sujeito.

Como indivíduos, participamos de diversas atividades. No caso, os tutores engendram atividades nas quais desempenham diferentes papéis, como o de tutor, de estudante, de filho, entre outras. Quando esse indivíduo assume o papel de tutor, ele não deixa de fazer parte dessas outras atividades, ao contrário, a atividade de tutoria é enriquecida por experiências trazidas dessas outras atividades e que constituem um repertório pessoal que modulará sua forma de agir e pensar mesmo que de maneira inconsciente. Metodologicamente, é geralmente difícil identificar a atividade específica da qual cada indivíduo retira os parâmetros comportamentais que modulam suas ações em contextos específicos, inclusive porque as mesmas raramente são invocadas em nível consciente. Entretanto, conhecer o sujeito com maior cuidado pode ajudar na compreensão de suas ações, operações e no reconhecimento de características de atividades distintas que enriquecem a atividade em estudo.

Caracterizamos, na parte de metodologia, o perfil dos tutores que participaram do presente estudo. Os tutores do EspBio tinham diversas tarefas a desempenhar que, segundo o enfoque da teoria da atividade, serão caracterizadas a seguir como ações pertencentes à atividade de tutoria. Com a definição das ações desses tutores será possível traçar a relação de proximidade da atividade de tutoria com a atividade de um docente.

6.2.5.5 Ações da Atividade de Tutoria

As ações oficiais desenvolvidas pelos tutores do curso EspBio são, basicamente, de: correção de atividades online realizadas pelos cursistas, correção de atividades presenciais que foram postadas no AVA pelos cursistas, promoção de comunicados gerais do curso e elucidação de dúvidas a respeito do conteúdo ou de informações relacionadas a notas e à logística do curso.

Além de atividades disponíveis na rede (que podiam variar entre estudos de material multimídia com bibliografias indicadas, fóruns de discussão, blogs, enquetes, questionários, elaboração de textos, entre outras), havia também aquelas realizadas em encontros presenciais, que não coincidiam com o horário de trabalho do professor (cursista).

Esses encontros ocorriam mensalmente na unidade escolar, organizados pelo professor-coordenador (PC), ou bimestralmente em uma oficina pedagógica, realizadas por área ou disciplina específica. No segundo caso, as atividades produzidas pelos cursistas eram postadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e seriam avaliadas por seus tutores online. Estes cursistas, ao término do curso, tinham que elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), também com a orientação dos tutores (no entanto, apenas aqueles com o título de mestre podiam atuar nesta última tarefa).

As questões 3A e 4A do relatório qualitativo tinham por objetivo investigar quais as funções mais desenvolvidas pelos tutores e sua ordem de frequência, respectivamente. A tabela 7 mostra as funções e o número de tutores que assinalaram essa função como algo que desempenharam ao longo de sua atuação.

TABELA 7. Categorias relativas a frequência das funções realizadas pelos tutores.

Categoria		total	%
1	Entrar em contato com os cursistas quando eles deixavam de participar das atividades	22	100%
2	Tirar dúvidas a respeito do conteúdo das disciplinas	22	100%
4	Tirar dúvidas sobre o funcionamento do curso, como data de encontros e prazos de entrega das atividades propostas.	22	100%
6	Corrigir as atividades propostas	22	100%
5	Estabelecer um relacionamento cordial com o cursista em troca de mensagens pessoais	21	95%
7	Participar de fóruns e enquetes, como forma de estimular a participação dos cursistas.	20	91%
3	Tirar dúvidas técnicas a respeito do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).	18	82%
8	Outros	10	45%

As cores atribuídas a essas categorias foram utilizadas para a análise dos dados presentes na tabela 9. Segundo a classificação fornecida pelos tutores, ao menos quatro funções das propostas na questão são integralmente desempenhadas por eles. As demais apresentam também alta frequência, o que nos permite caracterizar de forma mais contundente quais são as ações que fazem parte de sua atividade. Na categoria outros, configuram as funções listadas na tabela 8.

TABELA 8. Especificações referentes à categoria "outros" da questão "das funções apontadas abaixo, assinale todas aquelas que você desempenhou ao longo do presente módulo" do relatório qualitativo respondido por tutores do curso EspBio – RedeFor.

Especificações da categoria "outros"	frequência
Motivação e estímulo para os cursistas	30%
Explicações e auxílio mais intenso a cursistas com dificuldade	30%
Não especificou	20%
Orientação para conduta em sala de aula	10%
Organização de conteúdo da disciplina	10%

Entre essas outras funções assinaladas pelos cursistas, tem-se que na maioria das vezes, o conteúdo das funções é relativo a conselhos e mensagens motivacionais, o que evidencia que alguns tutores estabeleceram uma relação mais próxima com seus cursistas. A tabela 9 nos ajuda a visualizar a ordem de frequência em que ele desempenhou cada uma das ações apresentadas na tabela 7.

As cores foram colocadas em uma tabela (tabela 9) cuja visualização da esquerda para direita, permite verificar quais as atividades realizadas pelos tutores mais frequentemente, segundo seu próprio julgamento.

TABELA 9. Resultados obtidos da questão 4- a do relatório qualitativo dos tutores. As cores permitem verificar qual a frequência das funções realizadas pelos tutores.

	Frequência							
Tutor 1	6	5	4	2	3	1		
Tutor 2	6	7	5	4	2	8	1	3
Tutor 3	6	7	3	4	5	2	1	
Tutor 4	6	3	5	2	4	7	1	
Tutor 5	6	4	2	3	1	5	8	
Tutor 6	6	7	4	2	5	1		
Tutor 7	5	6	2	7	4	3	1	8
Tutor 8	6	4	2	5	7	3	1	
Tutor 9	6	5	4	3	2	7	1	
Tutor 10	6	5	4	2	1	7		
Tutor 11	6	2	4	1	5	7	3	
Tutor 12	6	5	4	2	3	7	1	
Tutor 13	6	2	3	4	7	1		
Tutor 14	4	5	2	6	7	1		
Tutor 15	6	7	5	1	8	4	2	3
Tutor 16	6	2	7	3	4	1	5	
Tutor 17	6	5	2	3	4	7	1	
Tutor 18	6	5	3	4	8	2	1	7
Tutor 19	6	5	2	4	3	1	7	
Tutor 20	6	8	5	7	2	3	4	1
Tutor 21	6	2	5	7	1	8	4	
tutor 22	6	7	5	4	2	8	1	

É possível perceber que, por ordem de frequência, 20 em 22 (91%) dos tutores indicam a atividade 6 (Corrigir as atividades propostas) como a principal atividade desenvolvida ao longo de sua atuação no módulo. E 17 em 22 (77%) colocaram a atividade 1 (Entrar em contato com os cursistas quando eles deixavam de participar das atividades) entre as duas atividades que menos desempenharam, embora todos os cursistas tenham indicado que realizaram esta atividade de acordo com a questão 3, como visto na tabela 7.

Como entrar em contato com os cursistas para evitar desistências era uma das sugestões dadas aos tutores pelos coordenadores, a menor frequência dessa ação pode estar relacionada a um baixo índice de desistência do curso mais propriamente do que com um problema atitudinal dos tutores em relação a suas funções. A frequência em que essas funções foram desempenhadas pelos tutores é uma importante informação,

pois pode indicar que tipo de instruções devem ser reforçadas pelos coordenadores do curso em relação à atuação dos tutores.

Outra questão colocada nos relatórios qualitativos, que nos ajuda a caracterizar as ações dos tutores, é a verificação de quais os tipos de mensagens trocados entre os tutores e seus cursistas. As questões referentes a essa informação são as questões 1A e 2A. A primeira solicitava aos tutores que assinalassem quais os tipos de mensagens que trocaram com os cursistas ao longo do módulo desenvolvido, dentre seis possíveis opções: dúvidas sobre encontros presenciais, dúvidas sobre conteúdo, elogios em geral, reclamações em geral, dúvidas sobre o AVA (moodle) e “outros”. Já a questão 2A que solicitava aos tutores que colassem trechos das mensagens que assinalaram na questão anterior para confirmarmos quais os tipos de mensagem que, segundo o julgamento dos tutores, faziam parte de cada categoria.

Nota-se que todos os tipos de mensagens propostos na questão 1A, como possíveis mensagens trocadas ao longo da interação cursista-tutor, foram bastante assinalados pelos tutores (tabela 10). Igualmente, a categoria “outros” foi frequentemente assinalada. Do número total de relatórios respondidos (22), 14 assinalaram a categoria outros (Tabela 1). As especificações fornecidas encontram-se na tabela 11.

TABELA 10. Respostas obtidas a partir da questão “assinale todos os tipos de mensagens que você recebeu dos cursistas ao longo do presente módulo” do relatório qualitativo respondido por tutores do curso EspBio - RedeFor

	categoria	total	porcentagem
1	Dúvidas sobre encontros presenciais	22	100%
2	Dúvidas sobre o conteúdo	20	91%
3	Elogios em geral	18	82%
4	Reclamações em geral	18	82%
5	Dúvidas sobre o ambiente virtual de aprendizagem (moodle).	17	77%
6	Outros	14	64%

TABELA 11. Especificações referentes à categoria "outros" da questão “assinale todos os tipos de mensagens que você recebeu dos cursistas ao longo do presente módulo” do relatório qualitativo respondido por tutores do curso EspBio - RedeFor

Especificações	frequência
Pedidos de entrega de atividades fora do prazo	31%

Discussão sobre os tipos de atividades propostas e correções	25%
Orientações sobre questões acadêmicas e TCC	19%
Desistências ou afastamentos por motivos médicos	13%
Elogios	6%
Não específica	6%

Dada a alta frequência dos tipos de interação realizados entre os tutores e seus cursistas, podemos estabelecer que o esclarecimento de dúvidas relativas às categorias 1, 2 e 5 configuram ações frequentes da atividade desses tutores. Essas ações, por se tratarem de uma ação que visa sanar as dúvidas dos cursistas, possuem uma unidade operacional, pois o tutor deve enviar a informação solicitada ao cursista, seguindo uma série de passos operacionais como: a abertura da conta no sítio do RedeFor, a seleção do curso e do módulo em questão, a seleção do destinatário da mensagem, entre outras operações.

A diferença entre essas ações, entretanto, se baseia no saber relativo ao conteúdo que será mobilizado para sua realização. No caso, são três tipos básicos de saberes: relativos à programação e à logística do curso, relativos ao conteúdo ministrado e relativo ao AVA. Enquanto os tutores são formados em ciências biológicas e, portanto, possuem um repertório conceitual esperado para responder às questões relativas à segunda categoria, as demais categorias só poderiam ser respondidas pelos tutores através de sua familiarização, ou seja, experiência com sua atividade ou através de um repertório concedido através de uma formação inicial para atuação específica, como o mencionado tutorial do AVA.

As categorias 3 e 4 (elogios e reclamações em geral) reforçam a utilidade dos relatórios qualitativos, pois é por meio deles que os coordenadores poderão ter acesso às opiniões dos cursistas e também promover ações visando a melhoria do curso. Dado que essas mensagens são de grande valia para os coordenadores que não possuem acesso direto aos cursistas e dependem, geralmente, apenas da avaliação online da disciplina que é feita ao final de cada módulo.

Na categoria 6 (outros), alguns tutores demonstraram alguns tipos de interações não previstas. Possuindo também uma frequência relativamente alta, essa categoria demonstra que os cursistas, aparentemente, têm desenvolvido ações que concernem uma atividade típica de um aluno em uma situação convencional de ensino, pois se refere a

pedidos de extensão de prazo, discussões relativas à avaliação e busca de orientações de variadas naturezas.

Na tabela 12, representamos as respostas dadas à questão 2A. Preservamos os termos usados pelos cursistas (contendo abreviações, gírias e outras expressões idiomáticas) para conservar o caráter informal e a cordialidade das abordagens dos cursistas em relação aos seus tutores.

TABELA 12. Exemplos de trechos classificados pelos tutores como pertencentes a cada uma das categorias da questão 1

categorias	Exemplos de trechos classificados pelos tutores como pertencentes a cada uma das categorias
Dúvidas sobre o conteúdo	<i>Desta vez to te escrevendo para você me dar u Help! Sobre a aula dessa semana: não tenho dificuldade em compreender os conceitos mas tenho grande dificuldade de realizar os exercícios, confesso que não domino a Genética, alguns conceitos básicos sim, outros não! Como faço? Gostaria de aprender o que não sei, mas acho que não está acontecendo isso. O que você me orienta.</i> <i>“Oi ***,vc não poderia me mandar uns esquemas mais claros sobre os tecidos vegetais? Para mim eles estão um pouco confusos de entender.....Não está muito claro as regiões de floema 1a, 2a, periderme,periciclo....esta semana está de lascar....”</i>
Dúvidas sobre encontros presenciais	<i>Bom gostaria de uma ajuda sua para saber em que escola de Ribeirão Preto vai ser meu encontro presencial , pois já entrei e minha senha da inválida renovei a senha tres vezes e sempre dá invalida .O que devo fazer .Desde já agradeço a atenção .</i> <i>Bom dia!Onde devo postar a atividade do Encontro Presencial na DE? Até quando deve ser feita a postagem?Obrigada.</i>
Dúvidas sobre o ambiente virtual de aprendizagem (moodle).	<i>Oi ***, tudo bom? Estou lendo os conteúdos de Botânica e de Genética e Biologia molecular. Não entendi, como me inscrevo nas disciplinas? Não é automático, isto é, à medida que vou fazendo as atividades, lendo os conteúdos já estou inscrita ou não? Devo fazer mais alguma coisa? Aguardo resposta, obrigada.</i> <i>*** gostaria de saber o que faço para que minha participação aumente,pois estou entrando mais vezes e mesmo assim consta baixa</i>
Elogios em geral	<i>***, Muito obrigada por toda a atenção e orientação, entendi perfeitamente!</i> <i>***, obrigado por explicar a última atividade, confesso que fiquei perdido quando estava resolvendo a questão.Estava muito indeciso quanto a resposta.</i>
Reclamações em geral	<i>Não consigo entender o que vocês querem! A mesma coisa a primeira pergunta, estou perdido, sem saber o que escrever.Pensei que o curso fosse para me atualizar e assim passar o conhecimento para o aluno, mas estou vendo que estou enganado, pois esta disciplina é difícil para os alunos e dessa forma esta sendo para mim também.Se não conseguir fazer essas questões, gostaria de saber como faço para parar o curso, pois desta forma, estou acumulando conhecimento, sem saber o que passar, porque nem eu estou sabendo fazer.Desculpa o desabafo.Att</i>
Outros:	<i>Sem querer ser chata, mas sobre a atividade da Semana 7, quando entro no ambiente para ver a sua avaliação da atividade, dá a impressão que a questão 2 não foi avaliada. É isso mesmo ou a nota das duas questões totalizam 6,0?</i> <i>Oi ***,quero saber como faço para conseguir um orientador para o mestrado,o que você puder informar,eu agradeço.</i>

“Olá! Estou com problemas, e estou sem o computador, gostaria de fazer algumas atividades que não entreguei.”

Por fim, através dos dados coletados, definem-se as ações que caracterizam a atividade de tutoria no curso EspBio estão representadas na imagem 24.

FIGURA 25. Ações da atividade de tutoria segundo dados obtido nos relatórios qualitativos

As ações de uma atividade se encontram em um nível consciente na atividade, enquanto as operações se encontram em um nível inconsciente, pois já foram internalizadas no processo de familiarização e domínio com as funções das atividades. (CAMILLO, 2011). No início de sua atuação, ligar o computador e acessar o ambiente virtual poderiam se constituir em ações, por exigirem mecanismos conscientes de execução das tarefas. Ao se familiarizar com as funções a serem desempenhadas, os tutores passam algumas de suas ações ao nível das operações, elencando novas

preocupações como a forma de abordar o cursista ou quais serão os conhecimentos utilizados para embasar a resposta ou a correção que se pretende fazer.

Essa fluidez entre atividades, ações e operações são características inerentes da atividade humana. Argumentamos, contudo, que é desejável, ao menos no trabalho pedagógico, que um sujeito seja capaz de, mesmo dominando uma determinada tarefa a ponto de automatizá-la, manter algumas de suas funções no nível consciente. Ou seja, espera-se que um tutor, apesar de dominar algumas tarefas pertencentes ao seu cotidiano a ponto de poder transferi-las ao nível de operações, seja capaz de realizar a manutenção de algumas funções como ações, portanto, no nível consciente, pois acreditamos que tal atitude pode servir para caracterizar um profissional que possua uma prática reflexiva, característica desejável em um tutor.

As reticências utilizadas na imagem na coluna das ações representam ações que se encaixam na categoria outros e também ações que possam não ter sido identificadas através dos instrumentos de coletas utilizados. No caso das operações, as reticências utilizadas mostram que existe uma pluralidade de operações não elencadas, mas que não deixam de constituir ação referida.

A partir dessas ações, pretende-se compreender até que ponto o tutor do curso EspBio apresenta proximidade com a tarefa docente e até que ponto os tutores se encontram alienados de suas funções.

8. Uma proposta de caracterização para a Tutoria EAD

No capítulo 6 abordamos a tutoria de forma geral e procuramos realizar as primeiras tentativas de caracterização de suas funções. Após demonstrar que a tutoria pode ser enxergada como um sistema de atividades, ou mesmo como uma atividade em si, focamos especificamente no estudo de caso da tutoria do RedeFor (capítulo 7). Neste momento, propomos retomar a caracterização geral da atividade de tutoria na EAD, estabelecendo as principais funções do profissional tutor, bem como possíveis aproximações entre tutoria e docência. Assim, focamo-nos em nosso terceiro objetivo específico.

Listamos no capítulo 6 as funções atribuídas aos tutores, baseadas em dois trabalhos de referência, retomados a seguir. Segundo Baran et al (2011), as funções dos tutores são de caráter pedagógico, facilitador, de design instrucional, social, gerencial e técnico. Já segundo Denis (2003) as funções referem-se ao acolhimento e orientação voltadas às ações de formação, acompanhamento técnico, acompanhamento disciplinar, acompanhamento metodológico, autorregulação e metacognição, avaliação e pessoa de contato designada. Assim, são inúmeras as funções atribuídas ao tutor pelos diferentes autores que se dedicam ao assunto. A partir das informações obtidas através da literatura, bem como dos dados coletados junto aos tutores do EspBio, propomos a seguir uma caracterização das funções do tutor da EaD.

Gostaríamos de ressaltar que a caracterização (baseada nas funções) por nós proposta, dependendo do contexto específico no qual a tutoria se engendra, apresentam diferentes níveis de intensidade e, conseqüentemente, importância, podendo até mesmo estar ausentes em algumas modalidades específicas de tutoria. Por exemplo, em alguns programas a função de correção e atividades são mais intensas do que a função de contato e orientação de cursistas.

Em nossa caracterização, consideramos que as funções do tutor podem ser divididas em duas grandes áreas: a área tutor-cursista e a tutor-instituição, (figura 25)

FIGURA 26. Grandes áreas de funções da atividade de tutoria

Na área Tutor-Cursista, encontramos funções que são voltadas principalmente para ações que concernem interações que se dão entre tutor e cursista. Essas ações compreendem: apoio técnico aos cursistas na utilização do ambiente virtual (ex. explicar os procedimentos de postagem em um fórum); apoio disciplinar relativo ao curso especificamente (ex. tirar dúvidas mais voltadas aos conteúdos abordados em aulas), orientação acadêmica relacionada ao estudo (ex. auxílio na divisão de tempo dedicada as tarefas online dos cursistas), mediador de fórum (ex. comentar postagens e trazer novos elementos para as discussões, como links interessantes sobre o assunto do fórum), corrigir as atividades dos cursistas (realizar a correção da produção realizada pelos cursistas e elaborar sugestões para as próximas produções dos cursistas). Assim, nessa área, o tutor representa um nível hierárquico superior se comparado ao ator com o qual ele interage para realizar suas funções (o cursista). As funções dessa área têm caráter essencialmente pedagógico.

Na segunda área, a área Tutor-Instituição, encontramos funções que possuem ações que são voltadas para a interação entre os tutores e outros atores geralmente em posição hierárquica superior ao do tutor na estrutura da EaD (por exemplo, professores

autores de conteúdos e equipe de coordenação do curso). Essas ações compreendem: elaboração e divulgação de gabaritos (ex. divulgar gabaritos para que os cursistas possam fazer auto-avaliações e compreender melhor a correção de tutores), tomada de conhecimento do material ex. atividades de leitura dos materiais disponíveis no AVA visando auxiliar os cursistas de forma mais específica), abertura de fóruns, produção de material (obs. o envolvimento dos tutores pode ser bem diferente dependendo do curso, desde detectar pequenos problemas, até ajudar efetivamente na elaboração), envio de mensagens de conteúdo burocrático do curso (ex. datas importantes, lembrete de tempo restante para finalizar atividades no AVA), entre outras. Aqui, temos tanto funções de carácter eminentemente administrativo (ex. mensagens burocráticas), mas também pedagógico (ex. elaboração de gabarito)

Poderíamos até pensar em uma terceira área, tutor-tutor, que englobaria todas as ações relacionadas a uma auto avaliação por parte desse ator em relação a sua prática. Esse tipo de ação serve como regulatória das demais ações engendradas pelo tutor. Muitas vezes, ela pode ser institucionalmente apresentada, como no caso do EspBio, no qual a coordenação já apresentava um instrumento a ser preenchido com algumas perguntas de carácter auto-avaliativo. Consideramos que essa seria uma supra-área, uma vez que ocorre em função das outras duas e as permeia. Assim, não vamos nos ater a apresenta-la como algo a parte, mas sim destacamos que essa função de auto-avaliação estaria permeando as outras duas áreas, como representado na figura abaixo. E se faria presente de forma mais ou menos intensa de acordo com a reflexão que o sujeito tem de sua própria prática e, por este motivo, influenciaria as demais ações.

FIGURA 27. Áreas de ações dos tutores e a supra-área de auto-avaliação

A atividade de tutoria em EaD então, segundo nossa proposta, possui duas grandes áreas de funções que definem as ações que a constituem. Essas duas grandes áreas de ações, a nosso ver, contemplam o ofício a ser desempenhado por esses sujeitos. Essa lista de ações propostas, entretanto, não é estática. Ao contrário, de acordo com o contexto o tutor pode desempenhar uma função em detrimento de outras.

Nossa visão não poderia ser diferente dentro do cenário da presente pesquisa, que utiliza a Teoria de Atividade como referencial teórico-metodológico. Conforme postulado, a atividade de tutoria faz parte de um complexo sistema de atividades e suas ações serão definidas a partir da comunidade, das regras e da divisão de trabalho que encontramos nesse sistema. Igualmente, portanto, encontraremos diferenças significativas nas ações que define essa atividade dependendo de seu contexto.

Neste momento ressaltamos que nenhuma das ações de cada uma das áreas está isenta de aspectos da outra área. Afinal, as ações constituem e são constituídas pela atividade, o que significa que quando o tutor entra em contato com um cursista para tirar suas dúvidas, por exemplo, não são apenas aspectos pedagógicos referentes à área Tutor-Cursista que são utilizados. O tutor se utiliza também de noções provenientes da área Tutor-Programa, entretanto, esse aspecto não é predominante nessa ação. Assim,

essa categorização em áreas não pretende reforçar uma visão dualista de funções dos tutores, onde suas ações são classificadas em uma área ou em outra. Ao contrário, ressaltamos apenas os aspectos predominantes de algumas de suas ações por fins metodológicos, ressaltando que em diferentes contextos, as mesmas ações poderiam ser classificadas diferentemente.

Visando complementar nossa caracterização, buscamos também analisar possíveis aproximações entre as funções do tutor EaD e as docentes. Para realizar essa análise, procuramos uma classificação de quais seriam as funções desempenhadas por um professor, sem entrar nos méritos dos saberes que são por ele evocados para sua realização. Tal escolha pautou-se no fato de que uma avaliação de qualidade que envolvesse os saberes docentes demandaria um aprofundamento intenso em outro referencial teórico que não o central desta dissertação, o que não é foco do presente trabalho.

Começamos nossa análise esclarecendo que entendemos que as funções representam os papéis que o docente deve assumir quando engendra uma atividade de ensino-aprendizagem. Segundo Vangelisti et al (2013), historicamente “papéis” foram concebidos como posições, ou seja, uma visão estática de uma série de expectativas para um sujeito que ocupa uma dada posição, assim como a posição de um professor ou de um estudante. Essas expectativas definem como o papel deve ser desempenhado, não importa quais sejam as circunstâncias. Vangelisti et al (2013) defendem, rompendo com essa tendência histórica, uma perspectiva na qual o papel do professor é visto com um viés interacionista, admitindo que os papéis de um professor emergem a partir de regularidades comportamentais que são construídas através da interação social. Assim, os autores, argumentam a favor da noção que os papéis dos professores são dinâmicos e, até certo ponto, imprevisíveis, pois dependem de uma relação que é indissociável do papel desempenhado pelos alunos dentro de um contexto também deveras determinado.

Esses argumentos apresentam, até certo ponto, uma aproximação com a noção de atividade de acordo com o referencial sócio-histórico-cultural adotado no presente trabalho, onde o professor representa o sujeito da atividade, que não se dissocia da comunidade da qual faz parte, evidenciada pela menção aos alunos. Esses papéis, que o autor coloca como comportamentos familiares à ação de ensinar, apresentariam uma

correspondência com as regras que se estabelecem na comunidade escolar, refletindo também as divisões de trabalho nela presente.

Nessa perspectiva, os autores propõem quais seriam os papéis que fazem parte do ofício do professor, descritos na tabela 13. Julgamos que essa abordagem é interessante para embasar nossas análises sobre a aproximação entre a tutoria EaD e a Docência.

TABELA 13. Papéis que fazem parte do ofício de professor segundo Vangelisti et al (2013)

Papéis do professor	Descrição
Prover competências relativas ao conteúdo	Apesar da maior fonte desse tipo de atitude ser adquirida através da graduação formal, é a capacidade de comunicação do professor que define sua capacidade de ensinar as informações relativas ao conteúdo.
Prover gestão de aprendizagem	A criação de um processo de gerenciamento de estratégias de avaliação e métodos para garantir diferentes formas de aprendizagens em seus alunos. Essa função também leva em conta a criação de um ambiente propício à aprendizagem pelo professor.
Prover feedback de avaliações	Essa função deve ser utilizada pelo professor para subverter a lógica de que as avaliações são simplesmente uma separação entre professores e alunos em termos de poder e ser utilizada no processo de construção da aprendizagem através de estratégias diversas de avaliação e feedback por parte dos alunos.
Prover socialização	Os professores representam uma espécie de guardião de um campo inteiro de pensamento, de uma forma de pensar. E seu papel também é apresentar esse universo ao aluno, permitindo sua socialização, não só com seus pares, mas também com esse universo.
Prover modelos pessoais	Professores ensinam quem eles são assim como no que acreditam intelectualmente. Muitas vezes os professores engajam seus alunos em relações intelectuais mutualmente vantajosas. Essas relações podem se estender além da sala de aula, fazendo com que os professores tomem uma posição de modelo moral para seus estudantes.

Percebe-se, que a partir dos termos utilizados pelo autor, através de nossa livre tradução, o professor apresenta o papel básico de prover algo a seu estudante nos mais diferentes sentidos. Assim, suas funções são definidas em relação a sua influência sobre o discente.

Com base nesses papéis, que elencamos aqui como as ações que fazem parte de uma atividade de ensino-aprendizagem que apresenta o docente como sujeito, estabelecemos uma comparação com as ações que identificamos para a atividade de tutoria nos dois casos feitos anteriormente: a tutoria em EaD em um contexto generalista e a tutoria em EaD do nosso estudo de caso.

As ações indicadas como pertencentes a tutores de cursos a distância em geral foram então comparadas com essas ações (tabela 14).

Tabela 14. Comparação entre as ações de um professor segundo Vangelisti et al (2013) e as ações pertencentes a um tutor de EaD

Ações de um professor segundo Vangelisti et al (2013)	Ações pertencentes a um tutor EaD
Prover competências relativas ao conteúdo	Apoio Disciplinar
Prover gestão de aprendizagem	Orientação Acadêmica
Prover feedback de avaliações	Correção de atividades
Prover socialização	Mediador de Fóruns
Prover modelos sociais	_____
_____	Apoio técnico
	Tomada de conhecimento do material
	Preenchimento de relatório.

Observamos que, de fato, encontra-se correspondência entre as ações pertencentes aos dois ofícios. Entretanto na tutoria, por ser uma relação realizada a distância, é difícil encontrar atitudes que estejam relacionadas ao fornecimento de modelos sociais para os cursistas de forma generalizada a ponto de ser mencionada como uma ação típica de tutoria do ofício. Assim como comentado anteriormente, como as ações docentes presentes na classificação de Vangelisti et al (2013) são pensadas através de uma ótica interacionista, ações que não demonstram relação direta entre professores e alunos não aparecem em suas categorias. Por esse motivo, ações de tutoria em EaD voltadas ao aspecto essencialmente administrativo (área Tutor-Programa) e que não envolvem diretamente um valor pedagógico (área Tutor-Cursista) não apresentam correspondência com seu trabalho.

Quando observamos a comparação do mesmo trabalho com as ações elencadas para os tutores do EspBio (tabela 15), observamos também uma correspondência entre as ações.

TABELA 15. Comparação entre as ações de um professor segundo Vangelisti et al (2013) e as ações pertencentes a um tutor do EspBio

Ações de um professor segundo Vangelisti et al (2013)	Ações pertencentes a um tutor do EspBio
Prover competências relativas ao conteúdo	Tirar dúvidas sobre conteúdo
Prover gestão de aprendizagem	Tirar dúvidas sobre o curso
Prover feedback de avaliações	Correção de atividades Entrar em contato com os cursistas
Prover socialização	Entrar em contato com os cursistas Estabelecer um relacionamento cordial Participar de fóruns e enquetes.
Prover modelos sociais	_____

Assim como na comparação anterior, observa-se que há a falta de ações explícitas que indiquem o fornecimento de um modelo social para os cursistas, embora não possamos excluir a possibilidade de que esse tipo de ação seja executado em concomitância com outro objetivo em ações que se encontram em outras categorias.

Apesar do tutor do EspBio não apresentar ações de gerenciamento da própria função indicadas em sua lista de ações, elas se fazem presentes e poderiam corroborar com a observação feita na comparação anterior, de que nem todas ações dos tutores estão necessariamente relacionadas à interação com os cursistas.

A indicação apenas de ações que envolvam uma relação direta com o aluno é um dos limitantes que encontramos no trabalho de Vangelisti et al (2013), pois embora o ofício docente esteja intimamente relacionado a um aspecto de interação social com outro sujeito, ele também possui ações voltadas para o desenvolvimento profissional individual e ações voltadas para funções administrativas e burocráticas que envolvem outros sujeitos, geralmente em posição hierárquica superior como vimos nas áreas de ações propostas para a tutoria em EaD.

Dada que a comparação entre as ações que constituem as duas atividades foi realizada, e apesar da limitação presente nos dois referenciais utilizados anteriormente, propomos a comparação de outros aspectos da atividade, com base na triangulação proposta por Engeström. Como comparamos dois ofícios e dois contextos diferentes, é esperado que as ações que as caracterizam sejam diferentes. Entretanto, houve significativo nível de sobreposição entre eles, o que nos possibilita realizar essa próxima análise com maior consistência.

Podemos argumentar, de antemão, que a principal diferença que encontraremos entre as duas atividades se relaciona aos artefatos mediadores, apesar de apresentar também diferenças significativas na divisão de trabalho e nas regras, entre outros. A educação a distância conta, como descrito, com ferramentas condicionais que são essencialmente tecnológicas e que não apresentam o mesmo status de importância na modalidade presencial.

As regras, a comunidade e a divisão de trabalho possuem, como todo ofício, uma relação de hierarquias entre sujeitos e de regras que as definem. Analisamos anteriormente essas características para a atividade de tutoria, porém não há como realizar a comparação com a atividade docente, já que não temos a caracterização geral dessa atividade.

No entanto, tentar estabelecer as aproximações entre tutoria e docência nos permitiu identificar que as atividades apresentam de fato certa correlação, principalmente quando nos referimos às ações que concernem aspectos da área Tutor-Cursista, portanto aspectos pedagógicos, sendo essas atividades mais distintas na área Tutor-Programa, por conter diferenças inerentes do contexto.

Passamos a seguir aos comentários finais do presente trabalho.

9. Comentários Finais

Iniciamos o presente trabalho apresentando nossas justificativas para empreender o desafio de estudar a Tutoria EaD sob a ótica da TA. Após a apresentação de nossos objetivos, desenvolvemos três capítulos cujo foco foi embasar teoricamente nossa pesquisa. Inicialmente, abordamos a TA e apresentamos as possibilidades de utilizá-la no estudo da tutoria. Realizamos então a apresentação da definição, do histórico e das características importantes que estão relacionadas a EaD, já que o sujeito de pesquisa emerge desse contexto específico. Passamos, finalmente, ao objeto principal deste trabalho: a tutoria.

No capítulo de embasamento teórico de Tutoria (Capítulo 6) realizamos uma caracterização do ofício a partir de seu histórico e da literatura. Verificamos, entre outras contradições existentes no sistema de atividades de tutoria, que o ofício de tutor não é reconhecido e isso provoca o aparecimento de diversos problemas, sendo um deles a falta de definição das funções do tutor, o que acaba provocando um acúmulo de tarefas que deveriam ser delegadas a outros atores. Ao final desse capítulo, caracterizamos a tutoria em EaD como um sistema de atividades.

A descrição e análise detalhadas do estudo de caso realizado junto aos tutores do EspBio foi realizada em seguida. Nessa parte do trabalho, nos ocupamos mais diretamente de nossos dois primeiros objetivos específicos de pesquisa.

Analizamos a tutoria exercida no curso de EspBio da RedeFor como uma atividade a partir tanto das concepções dos tutores envolvidos, quanto de dados documentais referentes ao curso. As principais ações estabelecidas para tais atividades foram: entrar em contato com os cursistas, correção de atividades, tirar dúvidas sobre o curso, tirar dúvidas sobre o conteúdo, estabelecer um relacionamento cordial com o cursista, participar de fóruns e enquetes e outras ações relacionadas a aspectos mais burocráticos como leitura de material, elaboração de gabaritos, preenchimento de relatórios, etc.

Tal análise só foi possível a partir do estudo do contexto no qual essa atividade está inserida. Nesse caso, analisar os diversos tipos de sistemas de atividades dos quais ela pode ser constituinte. Inicialmente, colocamos o sistema de ensino brasileiro como um sistema de atividades e mostramos as diferentes aproximações que poderiam ser

feitas nesse sistema de atividades até chegarmos ao sistema de atividades do curso EspBio, onde a tutoria emerge como atividade. Nesse recorte metodológico, nos últimos capítulos, em posse das análises realizadas e dos dados obtidos, focamos em nosso terceiro objetivo específico: sugerir uma caracterização geral da atividade de tutoria na EAD, estabelecendo as principais ações do profissional tutor, bem como possíveis aproximações entre tutoria e docência.

Verificamos a possibilidade de caracterizar a tutoria a partir de duas principais áreas nas quais pudemos identificar ações que fazem parte dessa atividade. Parte delas concernem interações com os cursistas, por este motivo foram categorizadas como ações da área Tutor-Cursista. As demais ações encontram-se na área Tutor-Instituição, e estão relacionadas a tarefas gerenciais do próprio ofício que não concernem interações diretas com os cursistas, embora possam ter características que as associem a tal sujeito.

Encontramos, ao longo dessa caracterização uma correspondência entre as atividades de docência e de tutoria e concluímos que o tutor representa um sujeito dentro de uma atividade educacional, à semelhança de um docente. Dada as suas peculiaridades, o tutor preserva a sua unidade semântica de apoio pedagógico ainda no contexto educacional atual, sendo que seu ofício sofreu (e ainda sofre) uma ressignificação ao longo de sua introdução na modalidade de EaD.

Uns dos argumentos que nos chamou a atenção para estabelecimento da correspondência entre esses dois ofícios foi o fato notável de que, na literatura internacional, o tutor é frequentemente referenciado como professor online. Entretanto, esse mesmo sujeito não desfruta do mesmo status de reconhecimento profissional, algo que impede que seu ofício se legitime.

E, assim como chamamos a EaD de uma modalidade alternativa ao ensino presencial, acreditamos, após o desenvolvimento da presente pesquisa, podermos nos referir ao tutor também como um sujeito alternativo ao professor do ensino presencial, pois identificamos ações de caráter pedagógico que muito se assemelham aos papéis cotidianos de um docente. Essa comparação, entretanto, merece algumas importantes ressalvas.

Dado que existe uma grande diversidade de formas de ensinar e, conseqüentemente, diferentes formas de construir o ofício de docente, a tutoria também

se apresenta de uma forma extremamente variada. Algo que observamos através de nossas análises, as ações que constituem a atividade de um tutor por mais diversas que se apresentem nos diferentes contextos, podem ser classificadas, em duas grandes áreas. A área Tutor-Cursista que concerne ações relacionadas mais diretamente com o discente, no caso da EaD representado pelo cursista, é a área que demonstra a maior intersecção com o ofício docente. No ofício docente, entretanto, teríamos que trocar os termos de referência do tutor, passando a área a se chamar “Professor-Aluno”.

Já na área Tutor-Instituição existe uma maior diferença entre os dois ofícios, que é reforçada pelo contexto distinto das duas atividades, a começar pela natureza tecnológica da atividade de tutoria a distância. Na atividade docente a área receberia, também, outra denominação, passando a se chamar “Professor-Instituição”.

Assim, as duas atividades apresentam certo nível de sobreposição de características. Entretanto, a pergunta que emerge a partir dessa constatação é a seguinte: qual a relevância de caracterizar a tutoria como uma atividade similar à atividade docente?

A relevância da comparação evidencia-se através da discussão da formação docente. Por ser considerado um sujeito indispensável ao processo educacional, a discussão sobre a importância da formação docente emerge em praticamente todos os referenciais que o usam como temática. E, como concluímos que há uma semelhança entre as duas atividades, podemos concluir também que o tutor representa papel importante no cenário educacional a distância e, à semelhança de um docente, sua formação deve ser atendida.

Se a tutoria é uma forma de docência, sua importância para a eficiência dos cursos a distância é grande, o que traz à tona, novamente, a importância da formação desse sujeito. Como vimos anteriormente, segundo Schlosser (2010) a formação de tutores tem se tornado um desafio a ser resolvido.

Como foi proposto em nosso objetivo geral, uma de nossas intenções era fazer apontamentos que pudessem contribuir para a melhoria da formação e da prática profissional do tutor. Como identificamos duas grandes áreas de ações que definem a atividade de tutoria, para realizar uma formação adequada, acreditamos que os cursos deveriam utilizar essa linha de referência para elaborar os processos de formação de

seus tutores. Acreditamos que uma boa forma de realizar a linha de formação de um tutor, seria primeiramente listar as ações que fazem parte de cada uma dessas grandes áreas de ação em seu contexto específico e, então, oferecer um processo de formação que cubra a maioria dos temas com os quais o tutor terá que se deparar ao longo de sua atuação. Isso porque ao longo desse trabalho, constatamos que a formação dos tutores fica sempre a cargo das instituições nas quais a atividade se dá, o que permite maior foco nos temas que serão enfrentados especificamente.

Muitos dos tutores do EspBio demonstraram que a função de tutor tinha como prioridade ações as quais eles acreditavam não serem de suma importância, indicando certo nível de frustração com a pouca utilização de seus conhecimentos disciplinares em biologia. Caso esses mesmos tutores tivessem passado por um processo de formação com foco nas diferentes tarefas que enfrentariam com base nas Tutor-Cursista e Tutor-Programa, esse tipo de frustração poderia ser diminuído, através de uma aproximação entre a expectativa dos tutores e a realidade de sua função.

Portanto, uma melhor preparação do tutor refletirá em maior segurança para sua atuação e, possivelmente, numa diminuição da incidência de erros que podem reduzir, por sua vez, a eficiência no processo de ensino-aprendizagem dos cursistas, inclusive sua crença de autoeficácia sobre o seu papel como tutor. Com uma melhor formação, a variável experiência perde parte de sua importância para que se atinja uma boa atuação, o que possibilita ao tutor um desempenho mais consistente ao longo de todo o curso, sendo a experiência então apenas uma ferramenta de aprimoramento e não de aquisição de conhecimento sobre a prática de tutoria.

A partir das considerações acima, acreditamos ter cumprido os objetivos que foram propostos no início desse trabalho. No entanto, todo processo de construção de conhecimento é um empreendimento humano e, assim, sujeito a críticas. Aqui realizamos uma auto-crítica do processo vivenciado. A primeira delas refere-se aos instrumentos de coleta de dados. Gostaríamos de ter realizado mais coletas, como entrevistas com diferentes atores do cenário EaD (coordenadores, autores, até mesmo representantes da SSE). A realização de entrevistas poderia ter nos possibilitado a identificação, de forma mais consistente, das contradições presentes na atividade analisada, o que nos permitiria fazer apontamentos mais contundentes nas sugestões para a definição do perfil profissional do tutor.

No entanto, o tempo de um mestrado é limitado e, antes da definição do tema deste trabalho, muitos outros projetos foram considerados, o que diminuiu o tempo hábil para trabalhar alguns pontos importantes. Entre eles, se destaca a construção dos instrumentos de coleta, que atendiam a necessidade de compreender melhor a função dos tutores do curso do RedeFor. Eles não foram construídos com a lente da Teoria da Atividade, já que o referencial teórico foi escolhido posteriormente. Por este motivo, o tivemos limitações que não puderam ser remediadas por um problema no cronograma da pesquisa e pelo fato do programa RedeFor ter chegado ao fim, sendo impossível obter novamente relatórios qualitativos e questionários das ações dos tutores. Pretendemos realizar coletas adicionais (principalmente entrevistas) para, em publicações posteriores, conseguir desenvolver melhor alguns pontos que nos chamaram a atenção durante o desenvolvimento da presente pesquisa.

Chegamos a este ponto do trabalho ciente de que estamos ainda em um processo de inserção na perspectiva sócio-histórica-cultural e que a presente pesquisa se apresenta como um dos passos rumo ao conhecimento relativo à tutoria de acordo com essa perspectiva. Assim, não tem a intenção de se materializar num esforço pragmático imediatista. Pretendemos, portanto, continuá-lo, compreendendo que a apropriação do referencial ainda está em curso, juntamente com nosso conhecimento sobre tutoria.

10. Referências

- ALLEE, Verna. **Knowledge networks and communities of practice**. OD practitioner, v. 32, n. 4, p. 4-13, 2000.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ALUANI, T.; URSI, S. . **Professores de biologia no papel de estudantes: uma visão de seus tutores em um curso de formação continuada na modalidade a distância**. In: Encontro Ibero-americano sobre Investigação em Ensino de Ciências, 2012, Porto Alegre. Anais do IV Encontro Ibero-americano sobre Investigação em Ensino de Ciências, 2012. p. 550-557
- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. 1a Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. capítulo 2, p. 9-13
- BARAN, E. ; CORREIA, A. P. ; THOMPSON. **Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers**. Distance Education, 32:3, 421-439. 2011. In: Anais do IV seminário de Educação a distância: tão longe, tão perto. Belo Horizonte, p.130-142, 2012.
- BARBOSA, P. P.; URSI, S. **O Programa REDEFOR e o perfil de seus cursistas: aproximações da realidade docente brasileira?** In: Seminário de Educação a Distância: tão longe, tão perto, 2012, Belo Horizonte. Anais do IV seminário de Educação a distância: tão longe, tão perto. Belo Horizonte: CAED-UFGM, p. 130-142, 2012.
- BARBOSA, P. P. **Formação Continuada, Motivação e Educação a Distância: um estudo com professores de Biologia e seus tutores**. 2014. 74fls. Dissertação (Mestre em Ensino de Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

- BARRETO, H. Aprendizagem por televisão. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. 1a Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. capítulo 60, p. 449-455
- BAUDRIT, A. **Note de synthèse: Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique?**. Revue française de pédagogie, v. 132, n. 1, p. 125-153, 2000.
- BELL, J. **Projeto de Pesquisa**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008
- BERNAL, E. G. **Formação do Tutor para a Educação a Distância: Fundamentos Epistemológicos**. EccoS revista científica, 10(001), 55–88. 2008
- BIZERRA, A. F. **Atividade de aprendizagem em museus de ciências**. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009. Tese de doutorado disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-132843/pt-br.php>
- BOTELHO, C. DE S.; MAFFRA, F. R. **Didática e Competencias Docentes: Um estudo sobre tutoria no curso de administração a distancia da Universidade Estadual do Maranhão do projeto piloto da UAB**. *Revista EDaPECI*, 2(2) 2009. Disponível em
- BUTLER, D. L.; SELBOM M. **Barriers to adopting technology for teaching and learning**. Educause Quarterly, 8(2), pp. 22–28. 2002. Disponível em: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0223.pdf> Data de Acesso 27/09/2014.
- CAMILLO, J. **Experiências em contexto: A experimentação numa perspectiva sócio-cultural-histórica**. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em
- CAMILLO, J.; MATTOS, C. **Educação em ciências e a teoria da atividade cultural-histórica: contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa**. In: Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. 16(1). 2014.
- CORRÊA, S.C; SANTOS, L. M. M. **Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância**. ETD-Educação Temática Digital, 11(1), p. 273-297. 2009

- CRAGG, C. B.; DUNNING, J.; ELLIS, J. **Teacher and student behaviors in face-to-face and online courses: Dealing with complex concepts**. International Journal of E-Learning & Distance Education, v. 22, n. 3, p. 115-128, 2008.
- DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola. 2002
- DANIELS, H (Eds.) **Learning and Expanding with Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
- DEL BIANCO, N. R. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. 1a Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. capítulo 9, p. 56-64
- DENIS, B. **Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance?**. Distances et savoirs, v. 1, n. 1, p. 19-46, 2003.
- DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação**. Perspectiva, 20(02), 279–301. 2002.
- DOTTA, S.; GIORDAN, M, 2007, São José dos Campos.. **Tutoria em Educação a distância: um Processo Dialógico**. Encontro Internacional Virtual Educa Brasil In: Anais. Aveb / Univap, 2007.
- ENGESTRÖM, Y. **Activity theory and individual and social transformation. Perspectives on Activity Theory: Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives**. (pp. 19–39). New York: Cambridge UP. 1999
- ENGESTRÖM, Y. **Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization**. Journal of Education and Work, 14 (01), 2001
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **Pedagogia: Teorias e Práticas da Antiguidade aos Nossos Dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GALUSHA, J. M. **Barriers to learning in distance education**. Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century, 5(3/4), 6–14. 1997. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416377.pdf> Data do acesso: 27/09/2014
- HOLZMAN, L. **What kind of theory is activity theory?** Introduction. Theory & Psychology, v. 16, n. 1, p. 5-11, 2006.

- HOWARD, Sarah K. **Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration.** Technology, Pedagogy and Education, v. 22, n. 3, p. 357-372, 2013.
- KEMBER, D. **A longitudinal-process model of drop-out from distance education.** The Journal of Higher Education. p. 278-301, 1989.
- LEONTIEV, A. N. **Activity. Consciousness. Personality.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall . 1978
- LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo na criança in: **O Desenvolvimento do psiquismo**, Segunda Edição. Editora Centauro. 2004
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. O papel da tutoria em ambientes de EaD. In: **Trabalho apresentado no XI Congresso Internacional da Abed, Salvador.** 2004.
- MARANDINO, M. **Interfaces na relação museu-escola.** Cad. Cat. Ens. Fís, v. 18, n. 1, p. 85-100, 2001. Disponível em : http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2012/09/Interfaces_na_relacao_museu_escola.pdf Data do acedo: 12/01/2015
- MARQUES, R. **Dicionário Breve de Pedagogia 1.** Lisboa: Editorial Presença. pp. 1-138. 2000. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/beta/imagens/materialProfessor/livro_do_professor2.pdf#page=66
- MILL, D. (2012). **Docência Virtual: uma visão crítica** (p. 304). Campinas, SP: Papirus.
- MOORE, M.G.;Kearsley, G. **Educação a Distância: Uma visão Integrada.**1ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011
- NERY, Belmayr Knopki. **O ciclo de desenvolvimento do professor e o sistema de atividade aprendizagem on-line em um curso de especialização em ensino de ciências.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2014

- NUNES, B. I. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. 1a Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. capítulo 1, p. 2-8
- PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. 1a Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. capítulo 8, p. 48-55
- PORLÁN, R. A.; GARCIA, R.; DEL POZO, M. **Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones**. Enseñanza de las Ciencias, v. 16, n. 2, p. 271-288. 1998
- ROMERO, M.; BARBERÀ, E. Quality of e-learners' time and learning performance beyond quantitative time-on-task. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, [S.l.], v. 12, n. 5, p. 125-137, 2011. ISSN 1492-3831. Disponível em: <>. Data de acesso: 22/01/2014.
- ROMISZOWSKI, A. J.; ROMISZOWSKI, H. P. **Dicionário de Terminologia de Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1998. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/dicionario_terminologia_ead/dicionario.pdf>. Data de acesso: 20 Jan. 2014
- SANNINO, A; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D., Activity Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice in Gutiérrez K. D. 2009
- SÃO PAULO. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Biologia**. São Paulo: SEE, 2008.
- SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, vol. 16, n. 70, p. 17-27, 1996.
- SCHLOSSER, R. L. **A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância**. Revista Digital da CVA – Ricesu. v. 6, n. 22. 2010.
- SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform**. Harvard educational review, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SHULMAN, L. S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.** Educational Researcher, Vol. 15, No. 2. (Feb.), pp. 4-14. 1986.

STOTZER, Rebecca L. et al. **Cost analysis of a distance education MSW program.** Journal of Teaching in Social Work, v. 33, n. 4-5, p. 357-368, 2013.

TARDIF, Maurice.; **Saberes docentes e formação de professores.** Petrópolis (SP): Vozes, 2002.

VANGELISTI, A. L.; DALY, J. A.; FRIEDRICH, G. W. (Ed.).**Teaching communication: Theory, research, and methods.** Routledge, 2013.