



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

DEBLIANE PAVINI DE MELO COLMANETTI

**NARRATIVAS DE UMA TUTORA: ENTENDENDO A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO PRÁTICO – PROFISSIONAL DO PROFESSOR TUTOR**

UBERLÂNDIA

2016

DEBLIANE PAVINI DE MELO COLMANETTI

NARRATIVAS DE UMA TUTORA: ENTENDENDO A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO PRÁTICO – PROFISSIONAL DO PROFESSOR TUTOR

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia – Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos – Curso Mestrado, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de
Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C716n
2016 Colmanetti, Debliane Pavini de Melo, 1977-
Narrativas de uma tutora : entendendo a construção do conhecimento
prático-profissional do professor tutor / Debliane Pavini de Melo
Colmanetti. - 2016.
121 f. : il.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Ensino virtual - Teses. 3. Ensino a distância
- Teses. 4. Professores - Formação - Teses. I. Mello, Dilma Maria de. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Linguística. III. Título.

CDU: 801

NARRATIVAS DE UMA TUTORA: ENTENDENDO A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO PRÁTICO–PROFISSIONAL DO PROFESSOR TUTOR

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia – Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos – Curso Mestrado, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de
Línguas

Uberlândia, ____ de _____ de _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Dilma Maria de Mello – UFU/MG

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel – UEMS/MS

Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice – UFU/MG

Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza – IFTM/MG

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – UFU/MG

“toda experiência é um arco por onde resplandece
esse mundo não viajado, cuja margem desaparece
toda vez que me movo” (Ulysses, 1842).

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto de Letras e Linguística – ILEEL, da Universidade Federal de Uberlândia, por ter me proporcionado a oportunidade de realizar um sonho.

À, você leitor, que tirou um momento do seu precioso tempo para ler esta dissertação.

À minha querida, orientadora, Profa. Dra. Dilma Maria de Mello pela acolhida, paciência e confiança em mim. Durante todo o período de dois anos de mestrado, ela se fez presente a todo momento, auxiliando-me na minha jornada de aprendiz. Obrigada por me ajudar a construir mais um andaime da minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Com você, aprendi a ser MAIS professora.

Aos meus, pais, Sônia e Alaor, que sempre me ajudaram e que são os responsáveis diretos por essa conquista, pois sou o que sou graças aos seus ensinamentos de pais dedicados e amorosos.

Ao meu amado esposo Tiago, por entender o quanto era precioso e importante para mim a busca de conhecimento. Agradeço pela sua paciência nos meus momentos de impaciência. Aos meus, filhos, Eduardo e Isabela, que são o meu porto seguro, a minha vontade de voltar para casa depois de um dia de aula do mestrado e uma viagem de 80 km. Obrigada, queridos filhos, por me ensinarem a praticar a paciência e a perseverança.

À minha irmã que, por diversas vezes, ficou com meus pequenos para que eu pudesse ir às aulas do mestrado.

Aos meus professores do mestrado Prof. Dr. Ariel Novodvorski, Profa. Dra. Simone Tiemi Hashiguti e Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas.

Às professoras Dra. Valeska Virgínia Soares Souza e Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, por aceitarem participar da minha banca de qualificação e pelas contribuições apresentadas.

A todos os professores do programa de Pós-graduação do ILEEL.

Ao meu colega de estudos e amigo doutorando Lauro Luiz Pereira Silva, que também participou da minha banca de qualificação apresentando sugestões e orientações valiosas para minha pesquisa.

À Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura, pelas palavras de incentivo, pelas conversas esclarecedoras e por ter me ajudado a entender um pouco mais sobre a vida acadêmica e pessoal.

Eu não poderia de deixar de agradecer, em especial, a todos os meus colegas do GPNEP, Virgínia, Lauro, Gyzely, Judith, Viviane, Valdirene, Ana Maria, Gilmar, Gabriel, Nilza, Gabriel Gato, Jéssica, Samuel, Geralda e Elaine. Lembro-me de cada um de uma maneira especial; cada qual com seu jeitinho único de me ajudar nos momentos de organização e elaboração da minha dissertação.

Às secretárias do curso, Luana e Virgínia, pela atenção dada a mim sempre que precisei de ajuda, e olha que não foram poucas as vezes em que solicitei ajuda.

A todos os funcionários da Universidade Federal de Uberlândia, porque sem eles certamente nada disso seria possível.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse conquistar esse sonho.

Ao Instituto Meta, em especial ao polo Verdolândia, que serviu de contexto para esta pesquisa.

A todos os cursistas do curso PROEJA pelos ensinamentos.

Enfim, agradeço a todos por me ajudarem a entender um pouco mais sobre: “O ser professor”!

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo geral entender como pode ser a construção de conhecimento prático-profissional durante minha atuação como professora tutora. Os objetivos específicos foram: (a) narrar e problematizar as experiências vividas na função de tutoria virtual no curso PROEJA e (b) discutir o processo de construção de meu conhecimento prático-profissional durante a minha atuação na tutoria virtual do curso PROEJA. O contexto desta pesquisa foi um curso de pós-graduação, denominado Educação Profissional Integrada e Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto-PROEJA, doravante chamarei apenas de PROEJA, direcionado para a formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesta pesquisa eu atuei como participante e pesquisadora. Trabalhei com as problemáticas referentes à construção dos conhecimentos prático-profissional e prático pessoal, abordei as concepções de tutor e tutoria e as algumas bases legais sobre a Educação a Distância (EaD). Esta pesquisa foi realizada considerando os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa Clandinin & Connelly (2000; 2011). Busquei também respaldo na teoria de Dewey (1938; 2011) que aponta a experiência como um caminho teórico para a pesquisa tendo como princípios a interação e a continuidade. A análise dos textos de campo foi realizada em uma perspectiva de composição de sentidos, como abordado por Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001). Após narrar as minhas vivências como professora tutora e após compor sentido dessas experiências, percebi que há a necessidade de pensar a respeito da construção do conhecimento prático- profissional do professor tutor, da valorização deste conhecimento e do papel que este desempenha no contexto da educação a distância.

Palavras-chaves: PROEJA; curso a distância; tutoria; Pesquisa Narrativa; conhecimento prático-profissional e prático-pessoal.

ABSTRACT

The main objective of this master's degree dissertation is to understand the development of practical-professional knowledge during my work as a tutor teacher. The specific objectives were: (a) narrate and problematize the experiences lived in my job as an *on-line* tutor in the PROEJA course and (b) discuss the development of my practical-professional knowledge during the work as an *on-line* tutor of PROEJA. The context of this research was a post-graduation course called Integrated Professional Education and Elementary Education for Young People and Adult Learners (PROEJA – acronym in Portuguese), henceforth named PROEJA, focused on the education of teachers to be who would work in Young People and Adults Education (EJA – acronym in Portuguese). I was a participant and a researcher in this research. I worked with the issue of practical-professional knowledge development and practical-personal, I approached the concepts of tutor and tutoring and some legal aspects of Distance Education (Ead – acronym in Portuguese). I carried this research considering the narrative inquiry theory and methodology by Clandinin & Connelly (2000; 2011). I found support in the theory of Dewey (1938; 2011) which points at the experience as a theoretical way to do research, considering as principals the interaction and continuity. The analysis of the field texts was done through the perspective of making meaning, as approached by Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001). After narrating living experiences as a teacher (tutor) and after making meaning of these experiences, I noticed that there is a need for thinking about the development of practical-professional knowledge of tutor teacher, the appreciation of this knowledge and the role that it has in the context of distance education.

Keywords: PROEJA; distance course; tutoring; Narrative Inquiry; practical-personal and practical-professional knowledge.

SUMÁRIO

MINHAS HISTÓRIAS INICIAIS: UM PONTO DE PARTIDA	15
CAPÍTULO I – MEU CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO DE PESQUISA NARRATIVA	29
1.1 Pesquisa narrativa: entendendo a metodologia	29
1.2 O contexto desta pesquisa	31
1.2.1 O modelo de atividade avaliativa no curso	35
1.2.2 A participante de pesquisa	40
1.3 Os instrumentos para composição dos textos de campo	41
1.4 Composição de sentidos dos textos de campo	42
CAPÍTULO II – OS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS DURANTE A MINHA PESQUISA COM TUTORIA EM CONTEXTO DE EAD	45
2.1 Algumas das bases legais que regularizam a tutoria no Brasil	45
2.2 Algumas concepções de tutor e tutoria	55
2.3 Concepções sobre os conhecimentos prático-pessoal e prático-profissional	63
CAPÍTULO III - COMPONDO SENTIDO DAS HISTÓRIAS DE TUTORIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	68
3.1 Angústias e ansiedades na tutoria virtual em contexto de EaD	68
3.1.1 Experiência 1 – Meu treinamento para ser professora tutora em contexto EaD.	68
3.2 Eu, a professora tutora: conhecendo o curso PROEJA na plataforma <i>Moodle</i>	70
3.2.1 Experiência 2 – Bisbilhotando a plataforma <i>Moodle</i> .	70
3.3 <i>Feedbacks</i> de uma professora tutora: que olhares são esses?	72
3.3.1 Experiência 3 – A plataforma fechou hora da correção!	72
3.4 Meu papel de professora tutora nos fóruns de discussão e de dúvidas	76
3.4.1 Experiência 4 – Um peixe fora d’água!	76
3.4.2 Experiência 5 – Se tem pergunta... eu tento responder...	78
3.4.3 Experiência 6 – Participação com hora marcada.	80
3.5 Avisos da professora tutora: cuidado com o prazo; não postou?	82
3.5.1 Experiência 7 – Um detalhe que faz a diferença.	82

3.5.2 Experiência 8 – Minutos finais!!	83
3.6 A plataforma, os <i>e-mails</i> não são suficientes para essa professora tutora	85
3.6.1 Experiência 9 – A necessidade do telefone, o aluno sumiu!!!	85
3.6.2 Experiência 10 – Hora da recuperação	87
3.7 “Tinha uma pedra no meio do caminho ... que prática profissional estou construindo como professora tutora em contexto de educação a distância?”	88
3.8 Mudanças que incomodam a professora tutora	91
3.8.1 Experiência 11 – A plataforma mudou...	92
3.9 Na prática a teoria é outra	93
3.9.1 Experiência 12 – Do curso preparatório para prática	94
3.10 Os vários aspectos que atravessaram minha experiência de ser professora tutora	97
3.10.1 Eu, a professora tutora cobradora	97
3.10.2 Eu a professora tutora avaliadora	98
3.10.3 Eu professora tutora que tutelava	100
3.10.4 Eu, professora tutora, os professores norteadores e a coordenação de tutoria	102
3.10.5 Eu, professora tutora e os alunos no desenho do curso	104
 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: RECONSTRUINDO MINHAS HISTÓRIAS COM A TUTORIA VIRTUAL	 107
 REFERÊNCIAS	 113

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de aprendizagem
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
IPE	Instituição Pública de Ensino
MEC	Ministério da Educação
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tecnologia da Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma organizacional do curso de Pós-graduação PROEJA	33
Figura 2 – As disciplinas no AVA	35
Figura 3 – Apresentação das atividades da semana no AVA da disciplina “Metodologia de Trabalho na Educação profissional integrada à EJA”	37
Figura 4 – Mapa conceitual sobre os possíveis ângulos na pesquisa narrativa	43
Figura 5 – Número de matrículas em cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EaD oferecidos em 2014 por nível educacional	46
Figura 6 – Meu perfil no <i>Moodle</i> no curso PROEJA	69
Figura 7 – <i>Feedback</i> 1 – Cadê a capa?	73
Figura 8 – <i>Feedback</i> 2 – O modelo de capa	73
Figura 9 – <i>Feedback</i> 3 – Orientações sobre as referências	74
Figura 10 – Fórum de discussão 1 – Sobre a EJA	77
Figura 11 – Fórum de dúvida – O professor norteador responde	78
Figura 12 – Fórum de discussão 2 – Orientação ao cursista	81
Figura 13 – Mensagem 1 – Cobrando envio de trabalho	83
Figura 14 – Mensagem 2 – Lembretes: encerramento da atividade e a estrutura do trabalho	84
Figura 15 – Mensagem 3 – Falta de acesso à plataforma <i>Moodle</i>	86
Figura 16 – Mensagem 4 – O cursista tem mais uma chance	86
Figura 17 – Mudança de <i>status</i> : rascunho não enviado	92
Figura 18 – <i>E-mail</i> solicitando planilha de frequência do curso	95
Figura 19 – Minhas infinitas cobranças	98
Figura 20 – Avaliando os cursistas no curso PROEJA	99
Figura 21 – A necessidade de amparar os cursistas	101
Figura 22 – A professora tutora em relação aos professores norteadores do curso PROEJA	102
Figura 23 – Eu e os cursistas do curso PROEJA no <i>Moodle</i>	104
Figura 24 – Campo de girassóis	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das disciplinas do PROEJA	33
Quadro 2 – Organização das Atividades das disciplinas do PROEJA quanto ao aspecto avaliação	35
Quadro 3 – Exemplificando a organização das disciplinas do PROEJA: avaliação e carga horária	37
Quadro 4 – As disciplinas que serviram de base para minha pesquisa	39
Quadro 5 – Das atribuições do tutor	52
Quadro 6 – Atribuições do tutor de acordo com o manual de tutoria de um Instituto Federal	53

MINHAS HISTÓRIAS INICIAIS: UM PONTO DE PARTIDA

Início, abaixo, a primeira das três histórias que conto na introdução desta dissertação: esta primeira narrativa refere-se ao momento em que descobri o universo da educação a distância. Ela marcou o início do meu aprendizado como tutora. Representou o meu contato inicial com as expressões tutor e Educação a Distância. Foi um momento de descoberta de um novo universo educacional, que, até então, era desconhecido e impraticável para mim dentro dos modelos de Educação que eu conhecia. Vamos para a narrativa.

Era uma quarta-feira do ano de 2007, eu estava na sala de professores da escola na qual ministrava aulas de Literatura e de Redação. Geralmente, eu chegava mais cedo e ficava esperando o horário da aula, sempre detestei chegar em cima da hora. Enquanto estava arrumando meu material para ir para a sala de aula, uma das coordenadoras da escola me chamou. Ela disse que tinha uma proposta para mim e brincando falou que eu não tinha outra opção senão aceitar.

Ela contou que iria começar um Curso Superior, a distância – na escola, no horário noturno –, de Letras Língua Portuguesa e literaturas e que gostaria que eu fosse a tutora da turma. Naquele momento, fiquei confusa e com medo. Fazia perguntas para mim mesma: O que é ser tutor? Como assim, um curso de Letras a distância? Como era possível? Como funcionava? Apesar de tantos questionamentos, lembro-me de que, na ocasião, as únicas perguntas que fiz para a coordenadora foram: O que eu tenho que fazer? Em qual dia da semana eu terei que trabalhar? A coordenadora falou que era fácil e que eu tinha que orientar os chats, aulas-atividades e as teleaulas, fazer a chamada e coordenar as atividades do dia. Naquele dia, mesmo sem saber bem o que era ser tutora, disse que aceitaria, mas com uma ressalva: se não conseguisse, deixaria. Ela riu e disse para eu ficar tranquila porque eu não teria problemas.

A próxima história representou o momento da avaliação na EaD; nesta narrativa apresentei minhas dúvidas em relação à possibilidade de haver uma avaliação a distância. Ela representou a forma como entendia a dinâmica de uma avaliação em um curso a distância e eu explico como vivi a experiência como tutora neste contexto de avaliação.

No dia da avaliação semestral, fiquei um pouco apreensiva por não saber como seria a primeira experiência de avaliação de um curso em contexto de EaD. Relembrando, hoje, o que vivi, acho que senti aquele friozinho na barriga, medo da atitude que as alunas teriam em relação à avaliação e sobre como eu deveria agir diante das situações que poderiam surgir. Ficava pensando: Como será que elas irão se comportar diante da avaliação? E como eu vou

agir? Não poderia deixá-las apreensivas com aquela avaliação formal, mas também tinha que mostrar que eu era a tutora e cabia a mim não deixar que “colassem” nem “olhassem” a prova da colega. Eu era uma aplicadora de provas. Mas será que eu era só isso? Eu conhecia todas as cursistas, nós havíamos desenvolvido um relacionamento dentro daquele ambiente educacional. Será que deveria comportar-me igual a professora do Ensino Básico:

_ Atenção, agora é a prova! Fechem os cadernos, não olhem para o lado!

Será que se eu não fizesse assim não seria respeitada como tutora? E se fizesse e fosse julgada como chata, metida, intransigente? ‘Ufa, nossa, quanta dúvida!’ Como é difícil desenvolver esse papel de aplicadora de provas da turma da qual se é tutora! No dia da prova, cheguei ao polo no horário de sempre, por volta das 18 h 40 min. Quando cheguei, algumas alunas já haviam chegado e vieram até mim. Elas queriam saber sobre a prova e se eu a tinha visto. Expliquei que, da mesma forma que elas, eu só teria acesso à avaliação na hora de sua aplicação. Falei para as alunas ficarem calmas porque daria tudo certo, pois elas haviam assistido às aulas e feito os trabalhos e, portanto, não haveria motivos para ficarem nervosas.

Quando fomos para a sala, para fazer a prova, abri o envelope e a prova tinha dez questões de múltipla escolha. As alunas faziam a prova com responsabilidade e não se preocupavam em colar ou esperar uma fazer a prova para copiar. Muito pelo contrário, elas queriam superar os obstáculos, resolvendo todas as questões. Às vezes, uma ou outra questão da avaliação suscitava dúvidas, quando digo dúvidas é em relação ao enunciado da questão, ou à má elaboração dela, mas o engraçado é que, na maioria das vezes, não havia consenso em relação à resposta. Cada uma defendia suas convicções com “unhas e dentes” e não abria mão da interpretação que fazia. Porque, naquele momento, não tinha como perguntar para o professor que havia elaborado a questão o que realmente ele queria saber. Eu achava extremamente válido aquele posicionamento das alunas. Mostrava o quanto se dedicavam ao curso e sabiam da responsabilidade que tinham como alunas e como professoras em formação, respeitando a ética profissional.

Durante a aplicação daquela avaliação, as alunas não me perguntavam nada e eu não me intrometia nas respostas que davam. Acredito que, se fizesse isso, além de faltar com a ética profissional, estaria atestando que as discentes eram incapazes de realizar uma avaliação, e isso não era verdade, muito pelo contrário, eram ótimas! Eram comprometidas com o curso, e sempre fiz questão de ressaltar isso.

A última história que conto também faz parte da experiência vivida em 2007 e refere-se ao fator tempo. Durante a aula-atividade do dia presencial do Curso de Letras tinha sempre aquela impressão de estar faltando algo. Essas atividades vinham prontas do polo e eu tinha

que segui-las. Eu pensava: por que sobra tanto tempo? Pensando nisso, trouxe a terceira história, que aponta a minha experiência daquele momento sobre a questão do tempo.

Como de costume, as aulas do Curso de Letras ocorriam na quarta-feira. Era 2007, eu tinha buscado o material para a aula-atividade e para a teleaula, como ocorria em todos os encontros. A aula-atividade começava às 19 h e encerrava-se à 20 h 40 min. Isso ocorria, porque a teleaula começava às 20 h 55 min e encerrava-se às 22 h 35 min. A aula-atividade era um momento no qual as alunas estudavam e respondiam às questões referentes ao conteúdo da teleaula do dia. As atividades eram elaboradas pela professora que ministrava a teleaula. Tudo era cronometrado.

Durante quase todo o período como tutora, ocorreu algo que me deixava muito incomodada, pois eu sentia como se tivesse ganhando dinheiro sem trabalhar. Eu me sentia assim por causa do momento da aula-atividade. Em todos os encontros, havia as atividades que precediam a teleaula, mas sempre sobrava tempo, e eu não sabia como proceder em relação a esse tempo ocioso. Essas atividades, como eu disse, eram planejadas pelo professor que iria ministrar a teleaula no dia, e eu não tinha conhecimento de como eram planejadas, apenas as recebia com as indicações de como proceder. Por exemplo; às vezes vinham instruções para colocar as cursistas em grupo e responderem as questões, que eram teóricas, de interpretação de texto ou até gramaticais, e depois enviar as respostas para o chat. Era um passo-a-passo. Todo o material ficava disponível *on-line* em uma plataforma, e eu tinha acesso a ele com dois dias de antecedência da aula.

Eu tentava fazer com que as alunas participassem mais, enviassem suas respostas para o chat atividade, para que a professora as comentasse. Mas, mesmo fazendo isso, ainda sobrava tempo. Eu me sentia impotente diante daquela situação. Além disso, no horário da teleaula, muitas vezes, a professora que ministrava a aula fazia perguntas e novamente eu tentava fazer com que as alunas respondessem a pergunta no chat da teleaula, porém, na maioria das vezes, elas não queriam, apenas discutiam entre si. Isso me incomodava, porque parecia que não fazíamos parte daquela aula. Para mim, tínhamos que participar, postar a resposta.

Essas experiências compartilhadas, sobre a tutoria presencial do Curso de Letras, vivenciadas no ano de 2007, no estado da Bahia, me fizeram pensar em vários aspectos da EaD e, principalmente, do tutor nesse contexto. Várias indagações começaram a intrigar-me em relação ao universo *on-line* e principalmente em relação ao tutor. Quem é o tutor no universo *on-line*? Como os cursistas o veem? O tutor estaria responsável pela aprendizagem dos cursistas? Que relação seria estabelecida entre alunos, tutores e instituição? Que tipo de

autonomia tem o tutor como profissional da EaD? Como o tutor lida com o tempo e os processos avaliativos no universo *on-line*? Que saberes docentes o tutor tem que ter para atuar como tal? Foram questões como essas que provocaram em mim sentimentos variados e controversos sobre o tutor no universo da EaD. Foi a partir dessas três experiências vividas antes de chegar ao mestrado, das inquietações que elas suscitaram em mim, que decidi propor esta pesquisa. Portanto, essas narrativas não fazem parte dos textos de campo que compõem minha pesquisa, elas foram histórias que me fizeram querer entender mais sobre o universo do tutor na EaD. Foi a partir das minhas experiências iniciais que tracei os objetivos que passo a detalhar.

Esta pesquisa tem como objetivo principal: Entender como pode ser a construção de conhecimento prático-profissional durante minha atuação como professora tutora. Os meus objetivos específicos são: (a) narrar e problematizar as experiências vividas na função de tutoria virtual no curso PROEJA e (b) discutir o processo de construção de meu conhecimento prático-profissional durante a minha atuação na tutoria virtual do curso PROEJA.

A partir dos objetivos, tracei uma pergunta que me auxiliou na condução da pesquisa proposta: Como se deu a construção do meu conhecimento prático-profissional em relação à experiência com a tutoria virtual?

Para desenvolver esta pesquisa, tomei como base teórico-metodológica a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000; 2011), pois, por meio desse caminho, poderia ser possível narrar, descrever, contar e compor sentido das experiências vividas. Para Clandinin e Connelly (2000; 2011, p. 48), “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência”.

O contexto desta pesquisa foi um curso de formação de professores, denominado Educação Profissional Integrada e Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA, doravante chamarei apenas de PROEJA. Ele serviu como espaço para o estudo desenvolvido nesta pesquisa; era um curso de Pós-Graduação, *lato senso*, que visava a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

A partir de agora, apresento o estudo do estado da arte, em relação aos trabalhos acadêmicos desenvolvidos no Brasil, que já trataram de tutoria e tutores de cursos *on-line*.

Na tentativa de conhecer a respeito dos estudos que discorrem sobre a tutoria na EaD, realizei uma busca acerca de trabalhos que abordavam a tutoria em algum aspecto. O levantamento que fiz levou em consideração o banco de teses da Capes, o Google acadêmico, a página da SCIELO, além da biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Ao realizar a busca, tendo como tema: “O tutor na Educação a distância”, encontrei 49 registros, dentre os quais

selecionei 23 para compor o cenário dos estudos já realizados no Brasil. Esses 23 trabalhos foram selecionados porque os outros, embora mencionassem o tutor, o foco principal era a EaD, e como eu queria trabalhos cujo olhar estivesse voltado para o tutor, preferi trazer para este estudo apenas os que enfocavam estudos sobre tutoria.

A partir desse levantamento, fiz uma divisão dos trabalhos encontrados por temas: tutoria presencial, mediação, interacionismo, formação de tutores, práticas desenvolvidas pelos tutores, avaliação da tutoria, *e-mentoring*¹ e gestão da tutoria, tratados em cada um dos trabalhos sobre tutoria na EaD, a fim de entender melhor os aspectos elencados em cada um. Em relação à primeira temática que apresento, tutoria presencial, temos o trabalho de Tomaz (2012), que aponta, em sua Dissertação de Mestrado, que é preciso discutir e desvelar os significados de “ser tutor presencial” em cursos de Ensino Superior a distância. Para tal a autora utiliza relatórios escritos por tutores, do curso de Pedagogia a distância, no ano de 2002. Tomaz (2012) afirma que, embora os papéis e funções dos tutores presenciais pareçam estar bem definidos, a *práxis* tutorial tem apontado outras vertentes que podem colaborar para o entendimento das funções desempenhadas pela tutoria presencial. Da análise que Tomaz (2012) faz de quinze relatórios escritos por tutores, em 2002, a autora diz terem emergido duas categorias: a primeira, a superação da inicial indefinição que se tem de tutoria para a significação de tutor presencial como “elo” das interações ligado intimamente à docência; e a segunda, a percepção de que há a necessidade de formação contínua para o tutor presencial.

Semelhante ao trabalho de Tomaz (2012), encontrei a pesquisa de Andrade (2012), que tem como problemática de pesquisa o trabalho desenvolvido pelo tutor e em que cenário esse trabalho se concretiza. O objetivo desse autor é investigar de que maneira o tutor contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e verificar se o trabalho de tutoria é considerado uma prática pedagógica. Para tal pesquisa, Andrade (2012) observa questões como: funções, responsabilidades e atribuições concedidas aos tutores.

Fabris (2012) prioriza, em sua pesquisa, os saberes docentes de tutores iniciantes na Educação a Distância. A autora estabelece um contraponto entre os saberes apontados por Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998), Nóvoa (2009) e Pimenta (1999) e outros saberes, próprios da era tecnológica atual, que são tratados por Schlemmer (2002), Moran (2011), Belloni (2008), entre outros. O trabalho de Fabris (2012) trata do tutor presencial, apontando

¹ *Mentoring* é um termo inglês, normalmente traduzido como “tutoria”, “mentoria”, “mentorado” ou “apadrinhamento”. O *mentoring* é uma ferramenta de desenvolvimento profissional e consiste em uma pessoa experiente ajudar outra menos experiente. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/mentoring/>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

os dilemas enfrentados pelos tutores iniciantes, os saberes necessários e a compreensão que os tutores têm sobre a EaD.

Além da temática da tutoria presencial, encontrei também estudos sobre tutoria relacionados à questão da mediação, nos cursos a distância, entre tutores, alunos e professores. Nessa perspectiva, apontarei alguns trabalhos. Machado (2009), por exemplo, aborda uma problemática sobre a importância da mediação pedagógica em cursos a distância, em AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem)². Sua pesquisa de Mestrado teve como foco alunos e tutores como sujeitos da pesquisa. Discute a importância do tutor nos ambientes virtuais, mostrando a relevância da mediação pedagógica feita pelo tutor, no âmbito da realização das seguintes ações: comentar as tarefas individuais dos estudantes e convidá-los a participar das discussões em grupo; ser um orientador e motivador, demonstrando empatia e domínio dos conhecimentos trabalhados nos cursos. Ao mostrar uma conclusão dos dados analisados em sua pesquisa, Machado (2009) constata que um dos aspectos importantes em relação ao tutor é o fato de alunos e professores se tornarem autônomos em relação ao seu processo de aprendizado. No que tange às conclusões sobre o tutor virtual, é abordada a quantidade de alunos por tutor, que, em muitos casos, é grande, e isso prejudica o trabalho do tutor virtual. Além disso, Machado (2009) relata as dificuldades que sujeitos de pesquisa apontam ao lidarem com o AVA. Sobre a mediação, Machado (2009) afirma que a mesma, no AVA, está alicerçada especialmente na ação do tutor. Segundo a autora, a pesquisa indicou que a mediação pedagógica no curso desenvolvido no AVA é realizada primeiramente pelo tutor, e que o ambiente virtual e os recursos de interação apenas oportunizam essa ação. Desta forma, a ação estaria condicionada à forma pela qual o tutor conduz as atividades, a postura dele e a partir das relações interpessoais e da interação mútua do grupo.

Ainda dentro da perspectiva da mediação, temos Nicolodi (2012) que apresentou uma pesquisa sobre as práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de Pedagogia na modalidade de EaD. O objetivo da pesquisa foi compreender como são desenvolvidas as práticas e processos de mediação pedagógica em contextos formativos na modalidade de EaD. O contexto de pesquisa foram quatro instituições parceiras da UAB que ofertavam cursos de Pedagogia a distância. Nicolodi (2012) encontrou, após a realização de sua investigação, uma forte referência do ensino presencial físico nos projetos pedagógicos e a concepção de professor como centro do processo. Após ler a pesquisa da autora, reflito que apenas fazer uso

² O AVA foi criado com base nos *Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem* (SGA), cujo *design* é definido a partir da escolha de estratégias de ensino e de ferramentas disponibilizadas dentro desse sistema. Permite a comunicação entre diferentes usuários do ambiente e a publicação de conteúdos (NETO *et. al.*, 2013, p. 144).

das tecnologias digitais não garante mudanças nas práticas pedagógicas. Como afirma Moran:

ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2000, p. 63).

A partir do que Moran (2000) afirma no fragmento exposto anteriormente, podemos dizer que o uso de tecnologias digitais não garante a inovação, vai depender da forma como o professor apropria-se e faz uso desta tecnologia; é preciso superar a repetição e só assim poderemos ter uma verdadeira produção de conhecimento.

Em se tratando da temática mediação e do papel do tutor na EaD, temos os trabalhos de Roderjan (2012) e Amaro (2012). Roderjan (2012) realizou um estudo desenvolvido com doze tutoras, com o objetivo de caracterizar o papel do tutor EaD, em instituições públicas. A autora discute o seu objeto de estudo tendo como base os pressupostos teóricos sobre mediação, zona de desenvolvimento proximal e processo de internalização. Como resultados, a partir das entrevistas com os participantes, conclui que o tutor é um mediador cognitivo e afetivo do conhecimento.

Assim como Roderjan (2012), que trata da mediação e do papel do tutor, Amaro (2012) também aborda a problemática da mediação, fazendo uma relação com as funções do tutor. Dessa forma, sua dissertação buscou relacionar a mediação pedagógica as quatro funções do tutor: pedagógica, gerencial, social e tecnológica. Na conclusão, somente as experiências não são suficientes para garantir a atuação do tutor a distância, sendo, portanto, necessário que o tutor desempenhe as quatro funções citadas a fim de desenvolver suas atividades com competência.

Ainda na temática da mediação, Prado (2006) escreveu um artigo que trata da concepção de mediação pedagógica tendo como base a inter-relação. O autor trata, da concepção de *estar junto virtual*, de Valente (1999; 2000), considerando que, nessa perspectiva, o professor acompanharia cada passo do educando, entre o processo de ensino e aprendizagem. Prado (2006) considera que os materiais, as atividades e as interações são os elementos essenciais para a mediação pedagógica em ambientes virtuais. Segundo a autora, as relações pedagógicas se estabelecem na interdependência de todos aqueles que participam do processo dos materiais e das atividades. Prado (2006) menciona a postura do professor nesse contexto educacional, buscando mostrar que esse profissional deve estar preparado para

assumir uma postura “reflexiva e investigativa”. Em suas considerações finais, a autora afirma que o professor que trabalha como mediador em cursos virtuais precisa entender que a estratégia de mediação pedagógica é “relacional”, e a questão que é proposta ao final é se o professor está preparado para atuar em tal contexto. E ainda ressalta a necessidade de formar professores para serem tutores.

Seguindo essa linha da mediação, encontrei Torres (2011) que fez um estudo de caso no qual analisa o relacionamento de mentoria entre professores, tutores e alunos (*e-mentoring*). Em sua pesquisa foram realizadas entrevistas *on-line* com professores, alunos e tutores, observações do ambiente virtual e análise documental. Ela observou, após as análises dos dados apresentados, que a relação aluno/tutor foi de “mentoria” por causa da aproximação entre eles, devido à comunicação ser mais frequente, tanto no ambiente virtual quanto os encontros presenciais. Já em relação aos alunos e ao professor, a autora não observou tal aspecto de mentoria.

Na perspectiva do tutor como mediador, encontrei também o estudo feito por Mello (2011), que aponta o tutor como um educador que investiga a comunicação, isto é, os processos comunicacionais mediados pelo tutor a distância junto a cursos oferecidos via modalidade EaD, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. São analisados cursos que fazem uso de diversas ferramentas digitais. Mello (2011) pesquisa esses mediadores nesses ambientes virtuais de aprendizagem com o objetivo de verificar se esse agente educacional pode ser chamado de educador. Ao final do estudo, a autora conclui que o professor tutor é um educador, pois há uma comunicação dialógica entre os tutores e os alunos. Ao observar o trabalho de Mello (2011), relaciono-o com o estudo de Rabello (2007) que trata das interações sociais nos ambientes virtuais de aprendizagem. Rabello (2007) analisa a linguagem dos *feedbacks* das atividades virtuais e os recursos disponíveis no AVA, observando como se processa essa comunicação no ambiente virtual.

Os processos de comunicação entre os envolvidos na aprendizagem em AVA, para autores como: Torres (2011), Mello (2011), Rabello (2007), Nicolodi (2012), Machado (2009) – que tratam de mediação, interação, *e-mentoring* ou comunicação, dentro desses ambientes –, têm sempre como foco o agente tutor, sendo assim o tutor, a tutoria sobre as mais diversas temáticas de abordagem, aponta aspectos relevantes a serem discutidos, seja no ambiente *on-line* ou no presencial.

Apresento também os estudos de Santos e Resende (2008) sobre a mediação exercida pelo tutor orientador em cursos a distância, trazendo como pressuposto a perspectiva construtivista. Consideram que a ação do tutor-orientador deve ser a de incitar a troca entre os

cursistas participantes nas diversas ferramentas de interação, a fim de possibilitar a aprendizagem em um contexto de compartilhamento em que todos possam aprender com todos.

Em outro grupo de trabalhos, observei a da formação de tutores para atuarem na EaD, tais como Martins (2011), cujo estudo objetivou a formação do tutor por meio do Curso de Formação de Tutores a Distância do IFCE (Instituto Federal do Ceará). A autora questiona sobre como o curso de formação de tutores pode fornecer subsídios e conhecimento necessário para o desempenho da função de tutoria no contexto de EaD. Nos resultados da pesquisa, Martins (2011) deixa clara a importância dos cursos de formação e afirma ser algo essencial à prática do tutor como profissional da EaD. A autora alerta, ainda, que é importante o acompanhamento desse tutor durante a sua prática, para que tenha profissionais mais seguros de sua prática.

Já Correa (2011) analisa a formação de tutores a distância a partir de regras e da proposta de tarefas didático-pedagógicas de um curso de capacitação, focalizando práticas sociais e digitais de leitura e escrita. O contexto de pesquisa foram duas disciplinas realizadas por alunos-tutores em formação. Ao analisar as atividades desenvolvidas no curso de capacitação, a autora observou que tais atividades não formavam alunos para as práticas de letramento digital. Para ela, as atividades podem até ajudar a propiciar outros tipos de conhecimento a serem usados no ambiente virtual, mas não os relativos ao letramento digital que deveriam ser desenvolvidos no curso de formação. Correa (2011) afirma que, após a análise e discussão dos resultados, referentes às atividades de leitura e escrita, relativas às tarefas dos alunos-tutores as regras aplicadas a cada atividade do curso influenciavam o desenvolvimento do curso. Essas atividades, acabavam por conduzir o curso para uma perspectiva mais voltada para o alfabetismo digital³ do que para o letramento. Para a autora, esse tipo de formação prejudica o desenvolvimento do letramento digital. Desta forma, a autora chegou à conclusão de que faltaram reflexões e interpretações mais contundentes acerca dos temas abordados no curso de capacitação.

Assim como Correa (2011), Cardoso (2012) e Andrade (2012) abordam a questão da formação docente para a tutoria. Cardoso (2012) apresenta um estudo analítico sobre a formação docente para a tutoria a distância. Em sua análise, a autora busca responder como é prevista a formação para os tutores. A interpretação dos dados leva em consideração aspectos

³ O alfabetismo é a digital iniciação ao uso e à compreensão dos recursos da informática, sendo imprescindível aos programas de inclusão digital. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_digital>. Acesso em: 3 nov. 2014

quantitativos e qualitativos e, ao analisá-los, Cardoso (2012) constata que o tutor a distância não é caracterizado como docente e, sendo assim, nesse entendimento, ele não recebe a atenção e o cuidado que deveria ter, se entendemos que ele realiza um trabalho docente. Já Andrade (2012) analisa, em seu estudo, como é a formação do tutor para atuar em cursos de EaD, observando se essa formação ocorre em uma perspectiva de ensino crítico transformador. Para isso, a autora investigou quais as percepções e sentidos que os professores participantes do curso de formação de tutores para atuar em EaD tinham sobre a formação para o trabalho na EaD. Andrade (2012) justifica a pesquisa falando da importância de conhecer como é feita a formação dos tutores, reforçando que isso pode contribuir para a formação de professores no Brasil.

Durante o levantamento feito, encontrei trabalhos que abordam, também, as práticas desenvolvidas pelos tutores durante sua atuação com a tutoria. Nessa linha de pesquisa, há trabalhos importantes que discutem as práticas desenvolvidas por tutores a depender do tipo de tutoria desempenhada. Podemos observar essa perspectiva em Schiller (2011), que apresenta uma pesquisa tendo como objetivo compreender como os tutores do Curso de Licenciatura em Física viam e entendiam seu trabalho e como os professores viam e entendiam a atuação dos tutores. Após um levantamento teórico, a autora selecionou quatro categorias que abordam as formas de atuação da tutoria (professor coletivo, professor do fragmento, professor de *script* de autoria alheia e professor administrativo). Após as análises de seus dados, a autora evidencia a atuação do tutor como professor, mas com características diferentes da docência presencial. O que é observado na análise é que tutores-polos têm sua prática mais próxima da de um auxiliar administrativo e os tutores a distância já têm uma prática mais próxima da docência e com um caráter de professor coletivo.

Ainda dentro da perspectiva das práticas que envolvem o tutor, Pacheco (2011), embora em uma abordagem diferente da de Schiller (2011), fala da questão da prática desenvolvida pelo tutor que ainda tem muito das tradições do ensino presencial. O trabalho elaborado por Pacheco (2011) teve como objetivo compreender as concepções dos tutores *on-line* do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil sobre Educação profissional na modalidade a Distância. O autor delineou o perfil dos tutores e analisou a visão dos tutores sobre as implicações do ensino técnico na modalidade a distância. Foi aplicado um questionário *on-line* para dez tutores; após a coleta de dados e análise posterior, foram observados alguns aspectos: a atuação do tutor como mediador; a atuação docente ainda estaria relacionada à concepção tradicional, tutor repete a prática do ensino presencial ao ensino a distância havendo apenas uma transposição de práticas; a atuação do tutor pode ajudar na formação dos

tutores como cidadãos e o ensino *on-line* promove a autonomia do estudante.

Em uma mesma visão de práticas desenvolvidas pelo tutor, Silva (2012) apresenta uma preocupação em relação ao trabalho que é proposto aos tutores nos documentos oficiais e o que realmente ocorre nos processos de mediação em cursos de EaD. O autor questiona o fato de que na modalidade de EaD, o tutor não é considerado um docente embora realize diversas atividades que o caracterizem como tal e, além disso, desenvolve atividades que vão além do estabelecido nos documentos que regularizam a ação do tutor. Nesta ótica da atuação, apresento também o trabalho de Kerckhoff (2014), uma tese que tem o objetivo de analisar a linguagem, o discurso utilizado pelo professor tutor que ministra disciplina *on-line*. A autora discute questões teóricas como interação e a construção social do conhecimento. A discussão é feita a partir de conceitos de presença social e presença cognitiva tendo como pressuposto a reflexão crítica do professor. Desta forma, o trabalho analisa a atuação do professor-tutor no ensino superior *on-line*.

Observei que há ainda pesquisas que abordaram a necessidade da avaliação do trabalho desenvolvido pelos tutores. Nessa abordagem, temos Ronchi (2011), que abordou uma problemática em relação à necessidade de o coordenador da equipe de tutoria ter um processo que permita identificar, organizar, mensurar e gerenciar os critérios a serem considerados em um processo de avaliação do desempenho dos tutores. Durante o estudo, a autora identificou 69 critérios que podem auxiliar na hora de gerenciar o desempenho dos tutores. Outro trabalho que analisa o processo de avaliação do tutor é o de Nunes (2012). Este autor expõe um estudo de caso que envolveu alunos, professores e tutores de um curso de Pós-Graduação. Foi construído um processo de avaliação para os tutores virtuais. Essa avaliação e autoavaliação foram realizadas por alunos, professores e tutores presenciais. A autora afirma que o trabalho de avaliação contribuiu para a melhoria do desempenho dos tutores virtuais.

Há alguns outros estudos que tratam da gestão na tutoria. Dentro dessa vertente, temos Bernadini (2012), que aborda a importância de trabalhos voltados para a gestão de pessoas na tutoria da EaD. Seu trabalho tem a proposta de analisar como ocorrem os processos de gestão de pessoas referentes aos tutores a distância das instituições públicas que oferecem cursos de graduação em Administração na modalidade a distância. Foram feitas entrevistas e aplicados questionários, além de análise documental e bibliográfica. Com a pesquisa, Bernadini (2012) verificou: perfil dos tutores, experiências anteriores, objetivos da implementação dos processos de gestão de pessoas e formalidade no processo de contratação de tutores.

Nessa mesma linha sobre gestão na tutoria, temos Sapucaia (2012), que analisa a

gestão da tutoria em um curso para ingressantes da escola de formação de professores do estado de São Paulo. Em seu estudo, analisa como a gestão da tutoria possibilitaria novas abordagens pedagógicas em EaD. A conclusão apresentada, segundo a autora, é que a gestão pedagógica da tutoria propicia uma rede colaborativa de aprendizagem e torna possível novas abordagens pedagógicas que podem atender a grandes demandas de formação docente.

Em uma perspectiva que revela a preocupação em relação ao trabalho desenvolvido pelo tutor, Nogueira (2012) analisa as percepções do professor-tutor e do aluno no ambiente virtual na perspectiva das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da interatividade no processo de mediação pedagógica. A pesquisadora baseia-se nos pressupostos teóricos de Belloni (1999), Valente (2009), Moran (2009) e Nóvoa (1992). Nogueira (2012) discorre acerca da importância do estudo no que tange à necessidade de explicar a definição do papel do professor-tutor a distância e suas competências mediadoras e dialógicas. Nogueira (2012) afirma tal necessidade, a fim de que se tenha mais atenção em relação à formação da docência para atuar em uma realidade de constantes inovações.

Em Ferreira (2011), o foco é a tutoria para uma aprendizagem dialógica e colaborativa. O trabalho da autora parte da perspectiva do tutor para investigar que estratégias usadas por eles podem auxiliar no processo dialógico de construção de conhecimento. E a conclusão do estudo feito por Ferreira (2011) é a de que o tutor é peça fundamental para que haja qualidade na construção do conhecimento em curso a distância; é a postura adotada por ele que ajudará essa construção, pois somente o AVA não é suficiente e não garante essa colaboração e o diálogo.

A partir deste levantamento sobre a temática tutoria, encontrei, como pode ser observado, vários estudos realizados por diversos autores que trataram sobre o assunto, tais como: (Martins (2002), Santos e Resende (2008), Prado (2006), Machado e Teruya (2009), Tomaz (2012), Nicolodi (2012), Fabris (2012), Nogueira (2012), Silva (2012), Ferreira (2011), Torres (2012), Mello (2011), Rabello (2007), Sapucaia (2012), Nunes (2012), Schiller (2011) e outros já citados), mas não percebi na literatura consultada, até o momento, nenhum que trouxesse o tutor vivenciando e contando a sua própria experiência, isto é, não percebo a voz dos tutores nas pesquisas e na interpretação dos dados sobre sua própria experiência. Reconheço que há trabalhos que trazem entrevistas com tutores apontando dúvidas, insatisfações e a busca por uma valorização deste professor tutor. No entanto, não encontrei nenhum estudo que apontasse o aspecto experiência do tutor virtual e o conhecimento prático-profissional acerca do trabalho desenvolvido por este, isto é, o tutor virtual pensando na sua prática como participante dos processos que envolvem a EaD. Foi pensando nesse aspecto e

em minha própria experiência como tutora que pretendi desenvolver a presente pesquisa.

Ao realizar o estado da arte, acerca dos trabalhos que tratam a respeito da tutoria, no Brasil, sobre algum aspecto, observei que autores como: Schiller (2011); Martins (2011); Bernardini (2012); Mello (2011); Oliveira (2011); Machado (2009); Pacheco (2011); Torres (2011); Roderjan (2012); Correa (2011), Ronchi (2011); Amaro (2012); Almeida (2012); Cardoso (2012), Schneider (2012) e Ferreira (2011), assumem a nomenclatura tutor, outros deixam clara a diferença entre o tutor e o professor como Torres (2011). Já Pacheco (2011) reconhece a atuação docente deste profissional, mas continua a designá-lo como tutor. Para Tomaz (2012), o tutor é um membro da equipe docente, no entanto trata-o como tutor. Desta forma, para os autores citados, a maneira como designam o profissional, na minha concepção, embora alguns reconheçam a função docente, o tutor não é reconhecido como um docente.

Em outra perspectiva de concepção, encontrei autores como: Fabris (2012); Nogueira (2012) e Silva (2012) que tratam do tutor, como professor tutor, reconhecendo o papel docente desempenhado por esse profissional e a responsabilidade dele no contexto da educação a distância. Sendo assim, para a pesquisa que desenvolvi, a partir da minha experiência e da leitura de textos que tratam de tutoria, a concepção que adotei nesta dissertação é a do professor tutor. Porque entendo que o tutor é um professor e deve atuar como tal. Adotei essa concepção de professor tutor, com essa nomenclatura, porque entendo que eu tinha que diferenciá-lo na pesquisa, visto que além dele há também o professor norteador. Essas duas categorias docentes foram organizadas por mim durante a escrita da dissertação. Em alguns momentos da pesquisa o leitor poderá encontrar o termo tutor, mas o uso deste é esclarecido nos capítulos que aparecem tal nomenclatura.

Assim, espero que minhas observações e questionamentos dentro desse ambiente virtual, como pesquisadora, possam ter aspectos relevantes para o meu crescimento pessoal e profissional como professora tutora e educadora. Entendo também que esta dissertação contribuirá auxiliando outros professores quando inseridos no papel de professores tutores.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo 1, descrevo meu caminho teórico-metodológico, baseado na Pesquisa Narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011), no qual apresento algumas questões sobre a pesquisa narrativa, minhas vivências metodológicas enquanto pesquisadora, meu contexto de pesquisa, e eu como participante de pesquisa, além dos instrumentos de pesquisa e como será feita a composição de sentido; no capítulo 2, exponho o aporte teórico apresentando concepções sobre o tutor e tutoria, conhecimento prático pessoal e conhecimento prático profissional, bases legais da tutoria no Brasil; no capítulo 3, componho sentido dos textos de campo a partir da perspectiva

das autoras Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001). Nesse capítulo trago minhas histórias como pesquisadora e participante de pesquisa, a fim de compor sentido das experiências vivenciadas. Por último, exponho algumas considerações acerca da pesquisa realizada.

CAPÍTULO I – MEU CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO DE PESQUISA NARRATIVA

Neste capítulo, apresento alguns pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011). Em seguida apresento o contexto de pesquisa, os instrumentos para a composição dos textos de campo e, por fim, o caminho para a composição de sentidos dos textos de campo compostos nesta pesquisa. O título que dei a este capítulo reflete o meu entendimento sobre a pesquisa narrativa, a construção do meu conhecimento enquanto pesquisadora narrativa e como ser um pesquisador narrativo. O leitor do minha dissertação pode estar se perguntando o porquê de apresentar o capítulo de metodologia como sendo o primeiro. Minha decisão por tal ação se deu porque entendo que sua leitura pode contribuir para o entendimento da dissertação como um todo, afinal é no capítulo de metodologia que informo aspectos importantes sobre a minha pesquisa, aspectos como: o caminho teórico- metodológico de pesquisa; a perspectiva de composição dos textos de campo e o contexto da minha pesquisa, componentes que podem auxiliar no entendimento dos capítulos subsequentes.

1.1 Pesquisa narrativa: entendendo a metodologia

A pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011, p. 51) “é uma forma de compreender a experiência”. E essa forma de compreender a experiência se dá a partir das histórias vividas e narradas. Esse contar e recontar das histórias vividas é um caminho para pensar sobre a experiência, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011). Para esses autores, é a partir das histórias que as pessoas vão construindo sentidos das experiências vividas. Para Clandinin e Connelly, (2000; 2011, p. 48), “o mundo é constituído narrativamente e as pessoas contam histórias de vida”, sendo assim, as experiências constituem o modo como as pessoas se identificam e são identificadas socialmente.

Para Clandinin e Connelly (2000; 2011), uma pesquisa Narrativa pode ser feita pelo contar (telling) e pelo vivenciar (living) de histórias. O vivenciar das histórias constitui-se das experiências vividas durante a composição dos textos de campo; dessa forma, o pesquisador e os participantes vivenciam uma experiência e compõem sentidos delas durante o desenvolvimento da pesquisa em um processo concomitante. O contar de histórias está

relacionado às experiências vividas em um passado do qual o indivíduo narra, reconta e, a partir daí, compõe sentido; é semelhante às pesquisas biografias e autobiografias, experiências vividas no passado e que são recontados. Esta dissertação caracteriza-se predominantemente pelo vivenciar de histórias, uma vez que a experiência vivida e contada e a composição de sentidos das mesmas foram sendo construídas ao longo das vivências com a experiência de tutoria em contexto de Educação a Distância.

Além do aspecto do contar e vivenciar de histórias, há também as justificativas para tal pesquisa. Sendo assim, a pesquisa narrativa pode ser justificada por três caminhos diferentes. De acordo com Clandinin e Huber (2007), temos a justificativa pessoal, a justificativa prática e a justificativa social. A justificativa pessoal é aquela em que o Pesquisador Narrativo começa por justificar sua pesquisa no contexto de suas próprias experiências de vida. A justificativa prática está relacionada à prática profissional. E, por último, a justificativa social que está ligada ao fato de a pesquisa narrativa importar-se com questões teóricas e também de ação social e política.

Nesta pesquisa, apresento as três justificativas que me levaram ao desenvolvimento desta: a pessoal, relacionada às minhas experiências de vida como educadora, a minha primeira experiência com a tutoria presencial narrada na introdução, experiências que foram marcadas por dúvidas, desejo de conhecer mais, e também por grandes aprendizagens; a justificativa prática, porque nesse trabalho tento entender a construção do meu conhecimento prático-profissional, a fim de compreender os conhecimentos construídos na minha experiência e que poderão me ajudar a entender um pouco mais do ser professor tutor. Por último, a justificativa social, porque por meio da minha pesquisa posso entender aspectos sociais relevantes para a Educação no contexto da educação a distância e buscar compreender o papel e a importância do professor tutor.

Outro aspecto importante da pesquisa narrativa é o fato de pensarmos narrativamente nas experiências, apontando para o seu aspecto tridimensional, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011): temporalidade; sociabilidade e o lugar (situacional). Dessa forma, pensamos na experiência em um tempo (passado – presente – futuro); pesquisadores narrativos precisam perceber a temporalidade presente na vida dos participantes e também nos lugares e eventos ocorridos. Quanto ao social, ao realizarmos a pesquisa, devemos levar em consideração as condições pessoais e sociais. Condições pessoais são os sentimentos, esperanças, desejos e disposições morais de acordo com Connelly e Clandinin, (2006). Clandinin; Huber (2007, p. 4) ao afirmarem que as condições sociais estariam ligadas às narrativas culturais, sociais e institucionais. E o último aspecto: o lugar ou situacional, que Clandinin; Huber (2007, p. 4)

definem como “o concreto específico, físico ou sequências de lugares onde a pesquisa e os eventos ocorrem”.

Pensando no aspecto temporalidade, cito Bach (2007) que aponta que em uma história há vários “eus” e esses “eus” são produzidos numa temporalidade. Esta temporalidade refere-se ao passado, presente e futuro que podem ser revisitados de forma não linear. Assim, saber identificar como os participantes contam suas histórias é importante, porque as histórias contadas podem assumir sentidos diferentes dependendo do momento em que são contadas, do contexto no qual os participantes estão vivenciando suas experiências.

Nesta seção, apresentei um panorama dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa narrativa e minhas justificativas de pesquisa dentro deste caminho de pesquisa. A seguir abordarei o contexto desta pesquisa.

1.2 O contexto desta pesquisa

O contexto no qual desenvolvi esta pesquisa foi um curso no formato de EaD, realizado em um Instituto Federal que chamarei de Instituição META (nome fictício) e o curso que serviu de base para minha pesquisa é uma Pós-Graduação de Formação de Professores. O curso denominado Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Este foi oferecido em quatro polos diferentes: Uberaba, Uberlândia, Patrocínio e Ituiutaba e teve início em setembro de 2013 e término em março de 2015. O polo que foi foco da minha pesquisa é aquele no qual atuei como professora tutora. Esse polo, que denominarei de Verdolândia (nome fictício), fica um pouco distante de Uberlândia.

Para que o leitor da minha dissertação entenda o curso de Pós do qual fui professora tutora, primeiramente, seguem alguns esclarecimentos sobre o PROEJA. O PROEJA foi criado com base no Decreto de nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, e tem como objetivo ofertar cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Educação Profissional. É um programa nacional de integração de educação básica com educação profissional na modalidade de EJA. Assim, o público alvo do PROEJA são jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou ensino médio na idade regular, e para aqueles que buscam uma profissionalização. Esclarecido o que é o PROEJA, prossigo detalhando sobre o local no qual ocorriam as aulas presenciais desse curso.

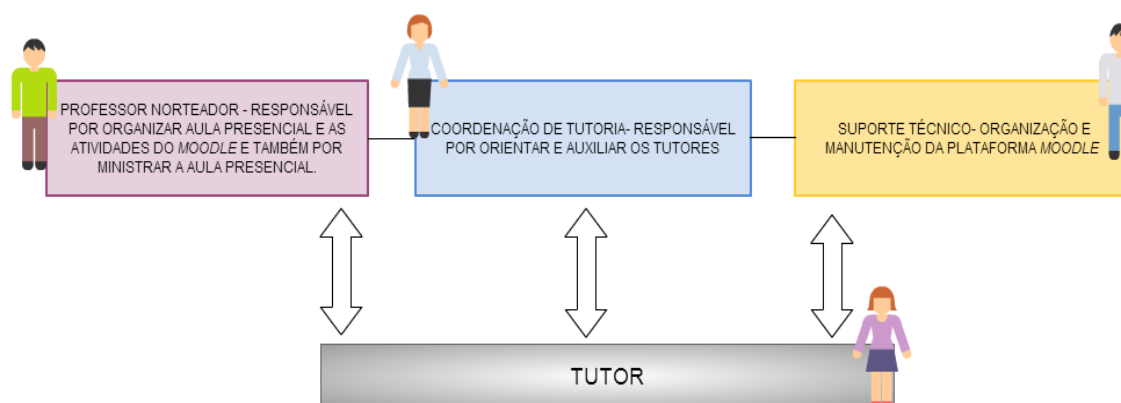
Verdolândia, conforme já descrito nesta seção, ficava um pouco distante de Uberlândia. Assim, os alunos tinham alguns problemas de deslocamento, devido ao horário

em que o ônibus passava. As aulas presenciais eram ministradas em um auditório, que ficava na instituição META. Essas aulas ocorriam uma vez por mês, aos sábados, tendo uma carga horária de 8 horas, portanto os alunos permaneciam na instituição nos dois períodos, matutino e vespertino. Esse auditório possuía um material de multimídia que era usado pelos professores norteadores que ministravam as disciplinas, cada uma tinha um professor norteador. Durante os encontros presenciais, sempre participavam o professor norteador da disciplina e as duas tutoras. Ressalto que nomeei tutoras e não professoras tutoras, porque era assim que éramos designadas, e como estou descrevendo o contexto preferi deixar desta forma, embora a concepção adotada, por mim, nesta dissertação, seja de professora tutora. Portanto, se o leitor encontrar, neste capítulo, o termo tutor, sabe que deixei propositalmente. O professor norteador da disciplina era aquele que organizava a aula, ministrava a aula presencial, explicava o conteúdo, montava o material didático, determinava as atividades avaliativas, organizava o *Moodle* com datas de início e fechamento das disciplinas. O curso era modular, portanto cada disciplina era organizada e ministrada por um professor norteador da instituição META.

A turma PROEJA de Verdolândia era para ser de 60 alunos, no entanto um desistiu desde o princípio e a partir de então ficaram 59 alunos. Desde o início do curso, para efeito de acompanhamento, os alunos da turma foram distribuídos entre as tutoras e essa distribuição foi feita pela coordenação de ensino da Instituição META. Eu fiquei responsável pelos alunos cujos nomes iniciavam com as letras de A a LE, e a outra tutora pelos alunos de LI a Z. Assim, quando iniciou o curso, eu era responsável por 30 alunos e a outra tutora também por 30 alunos.

Passo agora a descrever, dentro do contexto de pesquisa, o curso PROEJA, apresentando como foi organizado e planejado, quem eram os envolvidos neste planejamento e na organização para que o curso ocorresse em dois momentos: um virtual e outro presencial. O momento presencial ocorria no auditório da instituição uma vez por mês, conforme já descrito, e o virtual ocorria no AVA, plataforma *Moodle*. Para representar os envolvidos nessa dinâmica organizacional, apresento a FIGURA 1.

Figura 1 – Fluxograma organizacional do curso de Pós-graduação PROEJA



Fonte: Imagem produzida pela autora desta dissertação a partir do proposto no curso PROEJA em 10 nov. 2015.

A FIGURA 1 ilustra a organização do curso: o professor norteador responsável pela produção e organização do material didático virtual e presencial (durante o curso foram seis professores norteadores e mais três outros professores que ajudaram nas orientações do TCC); a coordenação de tutoria (durante o curso, tive contato com três coordenadoras de tutoria e uma coordenadora do curso PROEJA), que auxiliava os tutores quanto ao envio de planilhas, relatórios mensais a serem preenchidos pelos tutores e enviados à coordenação e o suporte técnico, que orientava quanto a mudanças e problemas de acesso na plataforma *Moodle*; sendo assim, eu, como professora tutora mantinha contatos quando necessário.

Apresento a seguir a dinâmica das disciplinas do curso que era modular como já mencionado. O curso Formação de professores para atuarem em EJA – PROEJA, como dito, é uma Pós-Graduação que possuía um componente curricular composto de sete disciplinas que estão apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Organização das disciplinas do PROEJA

Disciplinas	Data de início	Carga Horária
1ª Concepções e Princípios da Educação a Distância	Aula presencial – 23-09-2013 Ambiente virtual – 28-09 - 2013	8h – presencial 52h – <i>Moodle</i> (distribuídas em quatro semanas)
2ª Concepções, Princípios e Práticas da Educação Profissional e da Educação Básica na Modalidade de EJA	Aula presencial – 19-10-2013 Ambiente Virtual – 21 -10-2013	8h – presencial 52h – <i>Moodle</i> (distribuídas em quatro semanas)
3ª Gestão Democrática e Economia Solidária	Aula presencial – 22-11-2013 Ambiente Virtual – 24 -11-2013	8h – presencial 52 – <i>Moodle</i> (distribuídas em

		quatro semanas)
4ª Políticas e Legislação Educacional	Aula presencial – 21-12-2013 Ambiente Virtual – 23 -12-2013	8h – presencial 52 – <i>Moodle</i> (distribuídas em quatro semanas)
5ª Metodologia de pesquisa-Elaboração do TCC	Aula presencial – 08-02-2014 Ambiente Virtual – 10 -02-2014	8h – presencial 52 – <i>Moodle</i> (distribuídas em quatro semanas)
6ª Metodologia de Trabalho na Educação Profissional Integrada à EJA	Aula presencial – 15-03-2014 Ambiente Virtual – 17 -03-2014	8h – presencial 52 – <i>Moodle</i> (distribuídas em três semanas)
7ª Práxis Curriculares na Educação Profissional e na Educação Básica na Modalidade de EJA	Aula presencial – 12-04-2014 Ambiente Virtual – 14 -04-2014	8h – presencial 52 – <i>Moodle</i> (distribuídas em quatro semanas)
Elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão do Curso)	Organização de acordo com a orientação do orientador e da Instituição Rota.	360 h

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com as disciplinas do PROEJA. Disciplinas disponibilizadas na plataforma *Moodle* do referido curso.

Essas sete disciplinas listadas no quadro eram organizadas pelo professor norteador. Era ele quem sistematizava todas as atividades, elaborava e disponibilizava no AVA. Para exemplificar como as disciplinas eram apresentadas no *Moodle*, segue uma ilustração referente a uma disciplina do curso. Apresento apenas uma ilustração porque a interface era a mesma quando se tratava da apresentação das disciplinas do curso no ambiente virtual: Nome do professor norteador, nome do curso e com os ícones de boas-vindas; disciplina; biblioteca e bate-papo.

Figura 2 – As disciplinas no AVA

Curso: Educação Profissional Integrada e Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA

Práxis Curriculares na Educação Profissional e na Educação Básica na Modalidade de EJA

Professor:

Bem-vindo	Disciplina	Biblioteca	Bate-papo
Conheça: professor, tutores e disciplina	Entenda: conteúdo, pontuações e prazos	Acesse o material disponibilizado	Entre e interaja no dia e horário definido

Fonte: Imagem editada com base no AVA do curso PROEJA referente à sétima disciplina oferecidas – acessado em: 14-03-2015.

Na FIGURA 2, “As disciplinas no AVA”, conforme dito, tinham esse mesmo formato, no entanto, o material disponível ao clicar nos *links* e a maneira como o professor norteador propunha as atividades eram diferentes para cada uma das disciplinas. Na próxima seção esclareço como eram essas disciplinas quanto ao aspecto avaliação.

1.2.1 O modelo de atividade avaliativa no curso

Após apresentar as disciplinas do curso, descrevo no QUADRO 2 como foram divididas as atividades avaliativas realizadas pelos cursistas. É relevante descrevê-las porque as atividades tinham dois valores distintos: um relativo à nota e outro à carga horária. Desta forma, para que o aluno fosse aprovado, ele deveria ter 60% de nota e 75% de frequência.

Quadro 2 – Organização das Atividades das disciplinas do PROEJA quanto ao aspecto avaliação

Atividades realizadas	Descrição das atividades avaliativas
<p>Aula presencial – as atividades variavam de acordo com o professor–norteador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resenhas • Apresentações • Elaboração de texto dissertativo-argumentativo acerca de algum tema proposto ou discutido na aula 	<p>Correspondia a 8h das 60h da carga horária da disciplina. Nesses encontros eram desenvolvidas atividades no valor de 30 pontos. Essas atividades eram corrigidas pelo próprio professor norteador. As tutoras apenas auxiliavam o professor.</p>

daquele sábado	
<p>Atividades no AVA, plataforma <i>MOODLE</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação nos fóruns de discussão • Teste <i>on-line</i> • Elaboração de projetos • Elaboração de texto dissertativo a partir de leituras de livros e artigos. • Resenhas • Questionários • Entrevistas 	<p>Essas atividades eram desenvolvidas durante o mês referente a cada disciplina do curso PROEJA. Cada uma delas tinha uma carga horária pré-estabelecida pelo professor norteador. As atividades escolhidas eram de responsabilidade dele, sendo que o total da carga horária era de 52h, visto que, 8h eram presenciais. As atividades relacionadas aos fóruns funcionavam da seguinte forma: era aberto um tópico de discussão e o aluno postava suas considerações sobre o tema. Quanto à elaboração de projetos, o professor organizava o modelo de projeto e postava no ambiente virtual. Os textos dissertativos tinham que contemplar o tema e os elementos que eram pedidos. Quanto aos critérios de correção a maioria das vezes o professor formador passava para a tutoria quando isso não ocorria eu perguntava. Os questionários eram bem objetivos, com perguntas diretas e também com questões que contemplavam a opinião dos cursistas. O teste <i>on-line</i> tinha como critério o tempo e quantidade de tentativas para realização do mesmo. Cada uma dessas atividades tinha uma carga horária que variava de acordo com a organização feita pelo professor norteador.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com a organização das atividades desenvolvidas nas disciplinas do curso PROEJA.

O Quadro 2 apresenta as atividades desenvolvidas no curso PROEJA. Ele representa uma síntese dessas atividades e suas características, contudo cabia a cada professor norteador organizar tais tarefas. O ambiente virtual tinha uma interface única, mas a maneira como cada professor norteador organizava suas atividades, isto é, o formato das atividades avaliativas era diferente. A organização da carga horária e da nota de cada atividade dependia dos objetivos, pois cada professor norteador organizava sua disciplina de acordo com sua dinâmica de trabalho. No entanto, a carga horária total das disciplinas era a mesma: 60 horas, sendo: 8 horas presenciais cumpridas no polo, aos sábados, e 52 horas cumpridas no AVA, na plataforma *Moodle*.

A FIGURA 3 exemplifica o formato dessas atividades no *Moodle* e mostra que, a cada semana, era liberada uma atividade correspondente aos objetivos daquele módulo.

Figura 3 – Apresentação das atividades da semana no AVA - Disciplina “Metodologia de Trabalho na Educação profissional integrada à EJA”

Tópico 3

3ª Semana de aula: Didática na Educação Básica, Profissional e na EJA.
29 de março a 11 de abril de 2014

Objetivos da semana:
(1) Discutir as principais questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem: conhecimento, planejamento e avaliação.
(2) Abordar alguns exemplos de metodologia de ensino voltadas para a Educação Básica, Profissional e EJA

Conteúdo	Atividades	Fórum de Discussão	Fórum de Dúvidas
 Estude o Conteúdo desta semana	 Atividade 3(30,0 pts.)	 Contribua com o Tema Proposto	 Esclareça aqui suas Dúvidas!

Fonte: Imagem editada, de acordo com a imagem acessada na plataforma *Moodle*, referente à disciplina “Metodologia de trabalho na Educação profissional integrada à EJA” – acessado em: 14-03-2015.

A FIGURA 3 representa como as atividades apareciam na plataforma virtual e como que elas eram liberadas semanalmente para os alunos. O formato apresentado deixava livre a participação dos cursistas, em algumas atividades, porque mesmo não tendo a obrigatoriedade do fórum de discussão, ele sempre estava lá. Sendo assim, se algum cursista sentisse a necessidade ou vontade de discutir alguma questão, ele poderia. E o fórum de dúvidas, embora fosse pouco utilizado pelos cursistas, pois esses preferiam os *e-mails*, também era mais uma opção que o mesmo poderia utilizar caso precisasse.

Para exemplificar como eram organizadas a carga horária e as notas das disciplinas, apresento o QUADRO 3 com uma das disciplinas do curso PROEJA.

Quadro 3 – Exemplificando a organização das disciplinas do PROEJA: avaliação e carga horária

Disciplinas	Atividades Avaliativas	Carga Horária
1ª Concepções e Princípios da Educação a Distância	Atividade na aula presencial – 30 pontos Atividades no <i>Moodle</i> – 70 pontos (distribuídos em: Participação nos fóruns de discussão – Teste <i>on-line</i> – Montagem e envio do projeto tendo em vista a inclusão dos alunos da EJA).	8h – aula presencial 52h – <i>Moodle</i> (divididas de acordo com cada atividade) Fóruns – 10 pontos Teste <i>on-line</i> – 30 pontos Projeto – 30 pontos

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com a organização de umas das disciplinas do curso PROEJA.

O QUADRO 3, como mencionei, exemplifica como era a distribuição de nota e carga horária das disciplinas, este apresentado é um exemplo, e cada professor norteador propunha atividades de acordo com seus objetivos de trabalho, mas a carga horária de 60 h e 100 pontos de atividades eram padrão. O modelo de distribuição das atividades avaliativas, às vezes, era questionado pelos alunos, porque frequentemente os testes *on-line* davam problemas, pois havia uma quantidade relativa de tentativas e quem tinha algum contratempo, na conexão, sempre encontrava problemas. Outra questão relativa às atividades era o seu tempo de abertura e fechamento, muitos cursistas pediam para que o encerramento das atividades não ocorresse na sexta-feira, e sim, no domingo, porque muitos usavam o final de semana para realizar as atividades. E por último, os fóruns de discussão muitas vezes não tinham o formato de discussão, mas sim de resposta a uma pergunta ou tarefa específica.

As sete disciplinas do curso PROEJA seguiram o mesmo formato como já aludido, no entanto, o último momento do curso, e também da última disciplina, “Elaboração do TCC” (Trabalho de Conclusão de Curso), não seguiu a mesma dinâmica. Esse trabalho começou em maio de 2014, com escolha do orientador, de acordo com a linha de pesquisa escolhida pelo orientando. Após essa escolha, que ocorreu com a inscrição dos alunos por meio da Plataforma *Moodle*, vieram as programações de orientação virtual e presencial. Durante as orientações, cada orientador organizou os atendimentos de acordo com as necessidades e disponibilidades dele e do aluno. Além dessa possibilidade, dois dos encontros presenciais de orientação foram marcados pela coordenação do curso PROEJA, estabelecendo um horário para cada aluno e estes encontros ocorreram aos sábados no polo Verdolândia. A apresentação do Trabalho Final de Curso ocorreu em novembro de 2014 em um Simpósio presencial, e os alunos que não conseguiram terminar o trabalho antes do Simpósio tiveram até março de 2015 para concluir o TCC.

Descrevi até aqui o contexto geral da minha pesquisa. No entanto, considere para minha pesquisa apenas duas das disciplinas do curso PROEJA: Práxis Curriculares na Educação Profissional e na Educação Básica na Modalidade de EJA e Metodologia de Trabalho na Educação Profissional Integrada à EJA. Esclareço que escolhi essas duas disciplinas pelo seguinte motivo: o momento em que ocorreram essas disciplinas atendia ao tempo da minha pesquisa, período em que ingressei como aluna regular do Mestrado. Apresentado o motivo da minha escolha, passo então a descrevê-las com mais detalhes no QUADRO 4.

Quadro 4 – As disciplinas que serviram de base para minha pesquisa

Disciplinas escolhidas para realização da pesquisa	Descrição das disciplinas
<p>“Metodologia de Trabalho na Educação Profissional Integrada à EJA” – início no dia 15-03-2014 (aula presencial) e terminou no dia 11-04-2014 (encerrado no AVA). Esta disciplina foi dividida em quatro semanas com três atividades diferentes. <u>Na primeira semana</u>: Elaboração de um texto crítico sobre um artigo; <u>Segunda semana</u>: Entrevista com professores da EJA e <u>Terceira e Quarta semanas</u>: Elaboração de um projeto didático voltado para EJA.</p>	<p><u>Primeira semana</u>: “Refletir sobre as características da Psicologia da Juventude e da Idade Adulta como fundamento para a metodologia de trabalho na Educação de Jovens e Adultos e Compreender as principais características psicológicas da Juventude e da Idade Adulta concernente à Educação de jovens e Adultos (EJA)”.</p> <p><u>Segunda semana</u>: “Analisar as principais concepções psicopedagógicas do processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar e entender as características, os pressupostos e as condições do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da Educação de Jovens e de Adultos”.</p> <p><u>Terceira e quarta semanas</u>: tiveram objetivos iguais porque a atividade desenvolvida foi a mesma: “Discutir as principais questões relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem: conhecimento, planejamento e avaliação e abordar alguns exemplos de metodologias de ensino voltadas para a Educação Básica, Profissional e EJA”.</p> <p><u>Crítérios de correção das atividades</u>: a análise dos artigos deveria conter posicionamento crítico do cursista em relação ao tema, organização textual, organização pré-textual como capa e contracapa, referências.</p> <p>A entrevista tinha que ter uma análise das respostas apresentadas e uma discussão teórica baseada nos textos de apoio disponíveis no ambiente virtual. O trabalho tinha que ter no mínimo 3 laudas.</p>
<p>“Práxis Curriculares na Educação Profissional e na Educação Básica na Modalidade de EJA” – Início aula presencial 12-04-2014 término em 17-05-2014.</p> <p>As atividades desenvolvidas foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder a um questionário; • Fórum de discussão; • Registro de leitura crítica; • Apresentação de um plano da aula. 	<p>Disciplina organizada pela professora norteadora em formato de módulos a cada semana.</p> <p>1º módulo dizia respeito a Concepções de Currículo;</p> <p>2º módulo tratava da Interdisciplinaridade, Articulação e Trabalho na EJA;</p> <p>3º módulo trazia como tema a Análise sócio-histórico-filosófica das relações Trabalho-Cidadania e Educação;</p> <p>4º módulo apresentava os Desafios na Construção do Currículo PROEJA. <u>Os critérios de correção das atividades</u>: O questionário tinha perguntas diretas e tinham que contemplar o texto lido. A apresentação do plano de aula tinha um roteiro pré-estabelecido pela professora norteadora com tópicos a serem contemplados. O registro de leitura era uma espécie de resenha crítica e que teria que conter o posicionamento do cursista frente ao tema discutido</p>

	no texto e, além disso, deveria ser observada a escrita formal do texto.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com as disciplinas Práxis Curriculares na Educação Profissional e na Educação Básica na Modalidade de EJA; Metodologia de Trabalho na Educação Profissional Integrada à EJA.

O QUADRO 4 ilustra as disciplinas que utilizei nesta pesquisa. As experiências que vivenciei nestas duas disciplinas serviram de base para minha pesquisa e são as atividades e tarefas que envolveram essas disciplinas que compuseram meus textos de campo.

Descrito o contexto da minha pesquisa, no qual aponte onde ocorreu o curso, locais – presencial e virtual – as disciplinas contempladas no curso, o planejamento e o formato do curso, passo agora para a próxima seção deste capítulo na qual descrevo a participante desta pesquisa.

1.2.2 A participante de pesquisa

Inicialmente, minha pesquisa contava com duas participantes eu e outra professora tutora do curso PROEJA, no entanto, após trazer as minhas narrativas e as narrativas da outra participante, percebi que as minhas experiências eram mais amplas e detalhadas que as da participante. As experiências que ela contava eram poucas, as narrativas eram muito sintéticas, desta forma não foi possível continuar com a outra participante. Além disso, eu não tinha tempo hábil para voltar e conversar mais com a outra participante. Sendo assim, atuo nesta pesquisa como pesquisadora e também como participante deste estudo. Durante a experiência vivida, fui professora tutora do curso PROEJA. Desempenhei o papel de professora tutora virtual e presencial no Instituto Meta. Fui selecionada para trabalhar como tutora do PROEJA por intermédio de processo seletivo, que foi composto por duas etapas: a primeira, envio de documentação; e a segunda, entrevista com professores da instituição.

Atuei como professora tutora do curso PROEJA, no período de setembro de 2013 a fevereiro de 2015. Sou formada em Letras – Português/Francês e já havia sido professora tutora presencial de outra instituição, em 2007. Atualmente, trabalho com a Educação Básica (ensino fundamental e médio) há doze anos e já trabalhei nas redes: municipal, estadual e privada. Participei de um curso para atuar como professora tutora de um curso de pós-graduação. No momento da pesquisa era professora de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e professora tutora de um curso de pós-graduação.

Na próxima seção deste capítulo metodológico, apresento ao leitor os instrumentos

utilizados por mim para compor sentidos dos textos de campo. Busquei evidenciar que instrumentos foram utilizados durante minha investigação, que narrativas contei durante e depois da minha experiência, enquanto professora tutora em contexto de EaD, para compor os textos de campo.

1.3 Os instrumentos para composição dos textos de campo

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, utilizei alguns instrumentos para composição dos textos de campo: mensagens recebidas e enviadas via *e-mail* durante as atividades no *Moodle*; material disponível na plataforma, como cronogramas de atividades e *feedbacks* apresentados pela tutoria; diários; notas de campo e narrativas. Nos parágrafos que se seguem, explico cada um desses instrumentos, quando e como foram utilizados.

As mensagens recebidas e enviadas eram de alunos, de professores norteadores e da coordenação de tutoria. Eram mensagens, na maioria das vezes, compartilhadas e direcionadas a mim, professora tutora, que quando havia necessidade eram encaminhadas aos alunos. Havia mensagens de conteúdo didático e também administrativo. Essas mensagens eram postadas nos fóruns de dúvida ou na própria plataforma *Moodle*, mas direcionadas para meu *e-mail*, desta forma sempre que os alunos postavam alguma coisa na plataforma eu recebia avisos no meu *e-mail*. As mensagens dos professores norteadores e da coordenação de tutoria eram enviadas diretamente para meu *e-mail*.

O material disponível no *Moodle* como cronogramas de atividades realizadas no AVA e as imagens do *Moodle* serviu para mostrar meu perfil no AVA e, posteriormente, conto uma história sobre a construção deste perfil. Os *feedbacks* foram usados, por mim, após as experiências que contei sobre avaliação e mostraram minha atuação como professora tutora.

Os diários e as notas de campo foram elaborados ao longo da experiência, os diários foram escritos durante minha atuação, quando sentia angústias e incertezas sobre meu trabalho. Foram feitos em forma de poemas, geralmente à noite que era quando eu trabalhava na correção das atividades do curso, no envio de *e-mails* e na organização do meu trabalho. As notas de campo ficavam na minha agenda a qual continha afazeres sobre o meu trabalho como professora tutora, tais como: atividades corrigidas, avisos para os cursistas, relatórios preenchidos e *e-mails* a serem respondidos.

E, por último, as narrativas escritas por mim, a cada tarefa ocorrida no ambiente virtual, tarefas que envolviam os cursistas, o professor norteador, a coordenação de tutoria e a minha própria atuação na tutoria.

Apresentei e especifiquei, nesta seção, os instrumentos para a composição dos meus textos de campo, como: os *feedbacks*; *e-mails* e notas de campo. Na próxima, explico o que pode ser a composição de sentidos e de que forma eu, enquanto pesquisadora narrativa, fiz uso dela, para interpretar os episódios ocorridos durante a minha pesquisa.

1.4 Composição de sentidos dos textos de campo

Na pesquisa narrativa, chamamos de composição de sentidos a interpretação que atribuímos aos eventos ocorridos durante a pesquisa e que serão narrados pelo participante, por intermédio dos textos de campo, que são compostos ao longo da pesquisa. No entanto, posso dizer que é no vivenciar da experiência, com o fazer do pesquisador narrativo e com a complexidade dos eventos narrados que descobrimos as tensões e atribuímos sentido aos textos de campo. Clandinin e Connelly (2000; 2011) chamam a atenção para o cuidado ao compor os textos de pesquisa.

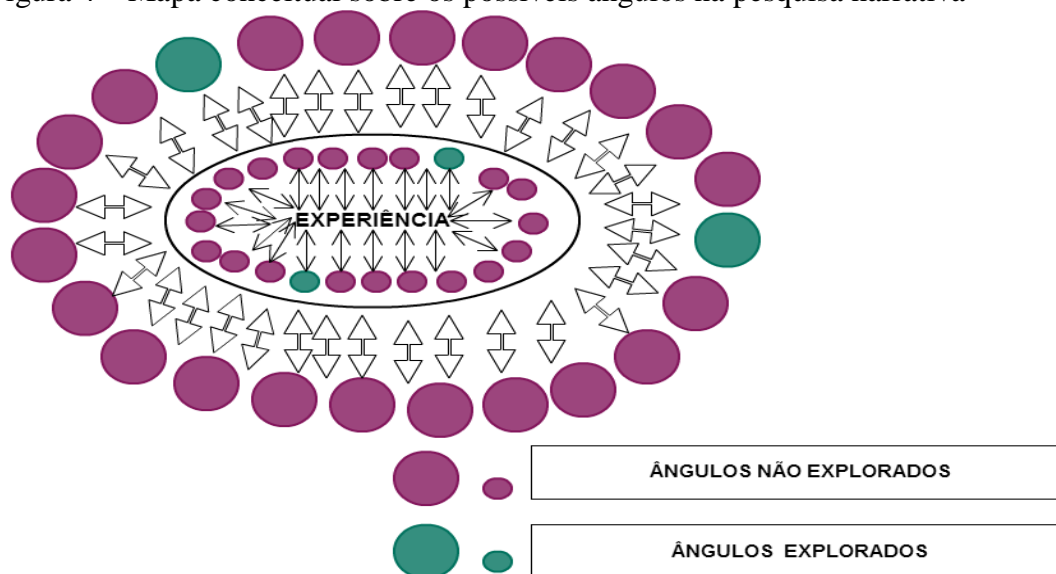
Se compusermos um texto de pesquisa sem atenção suficiente ao campo e aos textos de campo, corremos o risco de escrever um texto desconectado a partir da experiência da pesquisa, um texto que serve de interesse e motivação para o pesquisador, mas sem conexões claras com as experiências dos participantes (CLANDININ; CONELLY, 2000; 2011, p. 186).

Clandinin e Connelly (2000; 2011) chamam atenção para o cuidado que o pesquisador narrativo deve ter ao compor os textos de pesquisa. Se compusermos um texto de pesquisa que atenda aos interesses do pesquisador, estaremos descartando o que é mais valioso para o pesquisador narrativo, a experiência do participante. Digo isto, pensando na base teórica da pesquisa narrativa, advinda de Dewey (1938; 2011), que aponta a experiência como um caminho teórico.

A composição de sentidos dos textos de campo compostos durante esta pesquisa, foi realizada em uma perspectiva abordada por Ely; Vinz; Downing, Anzul (1997; 2001). De acordo com essas autoras, os textos de campo passam pelos “olhos do Pesquisador”. As autoras apontam para o cuidado que o pesquisador narrativo deve ter ao compor sentido das experiências historiadas. Para isso, citam Laurel Richardson’s (1994), quando dizem que é preciso reconhecer que, na maioria das vezes, não há uma realidade fixa. Ainda sobre essa questão, as autoras chamam a atenção para o que chamam de “*Angles of Reposes*”, que são aqueles ângulos que não foram explorados, que não foram levados em consideração na hora de compor sentidos da experiência vivida. Se adotarmos essa perspectiva dos ângulos que não

foram explorados, podemos dizer que o sentido que damos aos textos de campo pode ter outros vários sentidos, dependendo do ângulo pelo qual o vemos e interpretamos. Isso possibilita a reflexão do pesquisador na hora de compor sentido das experiências vividas. Para ilustrar o que discuti neste parágrafo, apresento a imagem abaixo:

Figura 4 – Mapa conceitual sobre os possíveis ângulos na pesquisa narrativa



Fonte: Mapa conceitual elaborado pela autora desta dissertação com base em Ely; Vinz; Downing, Anzul (2001).

A imagem elaborada por mim, após a leitura que fiz sobre composição de sentidos de acordo com Ely; Vinz; Downing, Anzul (2001), serviu para que eu pudesse entender os ângulos explorados por mim durante minha experiência como professora tutora e, também, no momento da composição de sentido dos textos de campo. A partir da leitura e da elaboração da figura, os ângulos explorados por mim foram: os de professora tutora em contexto de EaD, no qual narrei e compus sentido das experiências de acordo com minha perspectiva de professora tutora do curso; o de pesquisadora, entendendo a pesquisa narrativa, os caminhos teóricos e metodológicos, as concepções sobre tutoria e tutor, o conhecimento prático-profissional e o conhecimento prático-pessoal; o de professora do ensino médio, aprendendo com os alunos em sala de aula e o de mestranda, aprendendo na academia com professores, colegas de grupo e sala de aula. Provavelmente outros ângulos seriam possíveis de ser explorados se levasse em consideração as histórias de alunos, professores, coordenadores e do leitor desta dissertação. No entanto dar conta de todos esses ângulos é uma tarefa quase que impossível, além disso, poderia haver tantos outros que não foram sequer observados durante a experiência.

Cabe acrescentar que Dewey (1938; 2011) fala da questão das experiências como base

metodológica, em um segundo princípio, o da interação (seriam as condições objetivas e condições internas) que, a meu ver, estão ligadas à questão do “olhar do pesquisador”, a forma como ele vê o evento vivido em uma dada situação. Portanto, para a composição de sentidos, utilizei também Dewey (1938; 2011), que aponta a experiência como base da sua literatura. E como esta pesquisa perpassa por esse viés, Dewey foi primordial para a composição do texto desta pesquisa.

Além do princípio da interação abordado no parágrafo anterior, Dewey (1938; 2011, p. 36) discute também o princípio da continuidade experiencial. Segundo ele, “o princípio da continuidade da experiência tanto toma algo das experiências passadas, quanto modifica de algum modo as experiências que virão”. Pensando nesse princípio e a partir da afirmativa de Dewey (1938; 2011) e com os textos de campo em mãos, procurei entender que eventos ocorridos durante a minha experiência constituíam esse princípio da continuidade experiencial.

Foi a partir da experiência com a tutoria em contexto de Educação a Distância, tendo como base teórico-metodológica a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000; 2011) e levando em consideração Dewey (1938; 2011), que os textos de campo produzidos durante a pesquisa foram compostos em textos de pesquisa, tendo como luz, foco, os conhecimentos teóricos e metodológicos das autoras Ely; Vinz; Downing, Anzul (2001).

Ao dialogar com os textos de campo produzidos durante a minha vivência como professora tutora, acredito que muitos elementos referentes à tutoria que observei me ajudaram a repensar as experiências vivenciadas. Essas experiências estão relacionadas à interação, à mediação e à construção de conhecimentos. Pensar nessa possibilidade é realizar os movimentos feitos pelo pesquisador narrativo, segundo Clandinin e Connelly (2000; 2011), buscando na temporalidade, no espaço e no social a reconstrução da experiência vivida, a fim de entender outras possíveis experiências relacionadas à formação profissional do professor tutor em contexto de EaD. E para entender esse processo de formação profissional os conceitos de conhecimentos prático-profissional e prático-pessoal me ajudaram na composição de sentido dos textos de campo.

Exposta a metodologia de pesquisa, no próximo capítulo apontarei as teorias que utilizei durante a construção desta dissertação. São alguns caminhos teóricos que me ajudaram a entender questões relacionadas à concepção de professor tutor e tutoria; aos conceitos de conhecimento prático-pessoal e profissional e às bases legais acerca da tutoria em contexto de EaD.

CAPÍTULO II – OS CAMINHOS TEÓRICOS PERCORRIDOS DURANTE A MINHA PESQUISA COM TUTORIA EM CONTEXTO DE EAD

Nesta pesquisa, baseei-me em pressupostos teóricos que pudessem me auxiliar a entender melhor a experiência sobre tutoria em curso semipresencial, foco deste estudo. Apresento e discuto, na primeira seção deste capítulo, os documentos oficiais (leis, resoluções e portarias) que tratam da normalização de cursos no formato de EaD e incluem questões importantes sobre a tutoria nesse contexto. Em seguida, abordo algumas concepções sobre tutoria considerando os estudos de Mattar (2012), Mill (2007), Belloni (2001), Schmid (2004), Barros (2004), Gonzalez (2005) e Preti (1996). Finalizo o capítulo abordando a concepção de conhecimento prático-pessoal e conhecimento prático-profissional, considerando como base os estudos de Clandinin (1985), Clandinin e Connely (2011), Elbaz (1983) e Fenstermacher (1994). Faço um parêntese nesta introdução de capítulo para informar ao leitor que ele poderá encontrar o termo tutor e professor tutor. Esclareço que usei tutor quando se refere à lei, e também à forma como alguns autores trazem o termo. No entanto, quando se tratar da minha concepção, uso professor tutor.

2.1 Algumas das bases legais que regularizam a tutoria no Brasil

Segundo dados do Censo Educacional da Educação a Distância no Brasil, a oferta de cursos na modalidade de EaD cresceu consideravelmente nos últimos 11 anos. A FIGURA 5 mostra um panorama da quantidade de matrículas em cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas da EaD. O quadro foi organizado de acordo com o nível educacional, e são dados do senso da EaD de 2014, de acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

Figura 5 – Número de matrículas em cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EaD oferecidos em 2014 por nível educacional

Nível	N. de matrículas
Ensino fundamental	0
Ensino médio	3.000
EJA fundamental	29.810
EJA médio	58.558
Técnico	27.661
Sequencial – formação específica	6.881
Sequencial – complementação de estudos	2.081
Graduação – bacharelado	150.545
Graduação – licenciatura	50.250
Graduação – bacharelado e licenciatura	51.838
Graduação – tecnológico	27.080
Pós-graduação: <i>lato sensu</i> – especialização	30.397
Pós-graduação: <i>lato sensu</i> – MBA	36.228
Pós-graduação: <i>stricto sensu</i> – mestrado	1.149
Pós-graduação: <i>stricto sensu</i> – doutorado	1.006
Total	476.484

Fonte: Extraído de: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf> Acesso em: 04 jan. 2016.

Além dos cursos regulamentados semipresenciais há também os cursos regulamentados totalmente a distância e os cursos livres corporativos e não corporativos. De acordo com o censo de 2014, o primeiro segmento teve um total de matrículas de 519.839 e o segundo segmento, de 2.872.383 matriculados. Com a crescente expansão dos cursos via EaD há também um aumento de profissionais que atuam nessa modalidade, como, por exemplo, o tutor. Ainda de acordo com o censo de 2014, o número de tutores que atuantes foi de 14.486 profissionais.

No Brasil, o sistema de tutoria na EaD tornou-se mais evidente no final do século XX e início do século XXI. Para entender como esse processo de tutoria se estabeleceu nas Universidades do País, tenho que fazer um percurso começando pela Lei de Diretrizes e bases

da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Em 1996, o Governo Federal estabelece as bases legais da Educação nacional, é então sancionada a LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A LDB estabelece no artigo 80 que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” Esta foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20 de dezembro de 2005 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Estes decretos revogados tratavam de credenciamento de instituições que fossem oferecer cursos a distância destinados à EJA, ensino médio e educação profissional de nível técnico; aspectos ligados a transferências do aluno durante o curso a distância e reconhecimento do diploma expedido pela instituição.

Além do aspecto legal que regulariza a EaD no Brasil, há também os conceitos que envolvem o processo de EaD, segundo o Decreto de Lei n.º 2.494 de fevereiro de 1998, revogado pelo Decreto n.º 5.622 de dezembro de 2005. A princípio, a EaD era definida da seguinte maneira:

Uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Mais recentemente, foi regulamentado que:

a EaD caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

A mudança no conceito de EaD levou ao entendimento, segundo Moran (2000), que as propostas educacionais têm evoluído para um aspecto que aborde o processo de ensino aprendizagem de forma interacionista, no qual aluno e professor não são atores divergentes e isolados geograficamente, mas participam mutuamente de um processo de aprendizagem coletivo e mediado por instrumentos não apenas tecnológicos.

Em meio a essa configuração da EaD, surge a figura do professor tutor, que será discutido na próxima seção “Concepção de Tutor e Tutoria”. Tendo em vista o crescimento

notório dos cursos a distância, é considerável que haja pesquisas que abordem, discutam e queiram entender qual é a situação do professor tutor neste cenário educacional que é a EaD. Desta forma, assim como foram criados decretos que regulamentam a EaD no Brasil, teremos também as bases legais que regularizam a tutoria.

Em 2009, foi criada a primeira resolução que trata sobre os direitos e critérios para recebimento de bolsas de estudo e pesquisa para participantes da preparação e execução dos cursos de formação superior. No artigo 9º da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, consta sobre o recebimento de bolsas e os critérios para seleção de tutores.

Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado ao programa de Pós-Graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos (BRASIL, 2009).

Essa primeira resolução trata sobre a tutoria, e é possível perceber algumas preocupações com relação à formação do candidato à tutoria, como: experiência no magistério e formação básica para atuar. No entanto, mesmo com essa atenção, não percebo nenhum aspecto que trate da formação do professor tutor para atuar dentro deste novo ambiente de ensino-aprendizagem. E ao analisar a redação do fragmento de lei, de 5 de junho de 2009, no que tange ao aspecto “atividades típicas de tutoria”, ainda fica uma lacuna, porque, no meu entendimento, a referência a esse aspecto é muito genérica, gerando o questionamento de que se essas atividades típicas estariam relacionadas ao fazer de um professor. Se for em relação ao fazer de um professor, ele deveria ser considerado como tal. Pontuo que é importante que uma instituição tenha autonomia em relação às atividades pedagógicas que serão desenvolvidas pelo professor tutor, portanto é ela que deve estipular o perfil do professor tutor, para desenvolver a tutoria de acordo com o curso a ser ministrado. No entanto, tenho inquietações em relação ao trabalho que é desenvolvido na tutoria e, principalmente, como o professor tutor tem sido preparado para desenvolver suas atividades e, ainda, como tem sido a valorização deste profissional. Mais adiante, quando abordar as atribuições indicadas como responsabilidades dos professores tutores, discutirei mais sobre a valorização do trabalho do professor tutor e as atividades que ele desenvolve.

Discuto, também, a respeito do tempo que levou para a regularização das práticas de tutoria no Brasil. Ao compararmos o primeiro decreto que regulariza a EaD, em 1998, e o

segundo decreto, de 2005, com a Resolução de n.º 26, de 5 de junho de 2009, percebemos que foram necessários onze anos para que a profissão de professor tutor fosse reconhecida. Ainda neste mesmo ano, o Ministério da Educação, em uma portaria n.º 1.243, de 30 de dezembro, muda a redação do decreto de 5 de junho de 2009, no que se refere ao valor da bolsa de tutoria que passa de 600 reais para 765 reais, parecendo o valor ser o aspecto principal. Em minha concepção, poderia haver outras mudanças na redação, como, por exemplo, reconhecer que o trabalho desenvolvido pelo professor tutor tem ligação direta com o fazer do professor. Estou ciente de que muitas dessas alterações ocorreram em função das próprias transformações que aconteceram na EaD, mudanças essas ligadas ao crescimento da oferta de cursos a distância, ao tempo que levou para que a Educação a Distância tivesse seu reconhecimento enquanto modalidade de educação. No entanto, aponto as mudanças, como forma de questionamentos que nos levem a refletir sobre os caminhos percorridos pela EaD, seus atores dentro desse processo educacional e, principalmente, para pensar no papel do professor tutor.

Em 16 de junho de 2010, foi elaborada uma nova resolução diferente da n.º 26, de 5 de junho de 2009, essa trata do pagamento de bolsas, para a rede e-Tec. Temos, a partir de então, a Resolução n.º 18, de 16 de junho de 2010.

Tutor: selecionado pelas IPE vinculadas ao Sistema e-Tec Brasil para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível médio e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais enquanto exercer a função. “Cabe às IPE determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos projetos pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos” (BRASIL, 2010).

Ao comparar a Resolução de 2009 com a Resolução de 2010, no tocante à função de professor tutor, embora sejam de níveis diferentes de ensino, alguns aspectos me preocupam e me deixam intrigada. Primeiro, em relação ao valor da bolsa que, não desmerecendo quem tem ensino médio, parece-me injusto, e até uma forma de desvalorização do professor tutor graduado ou pós-graduado, receber o mesmo valor de quem tem o ensino médio. Algo positivo da resolução é o fato de assegurar a autonomia para a instituição delimitar que perfil contratar para cada tutoria a ser desenvolvida.

Analisando ainda o que é posto no fragmento das duas resoluções do FNDE, a n.º 26/2009 e a n.º 18/2010, nas quais exige-se experiência mínima de 1 ano na docência para que uma pessoa possa exercer a função de professor tutor, posso afirmar que essa condição vem reafirmar a concepção de Mattar (2012), de que o tutor é professor.

É importante trazer as resoluções que tratam sobre a categoria tutor dentro da EaD, pois é o que regulamenta o trabalho do professor tutor. São as bases legais que podem garantir que o trabalho deste profissional não se torne menor ou ainda mais desvalorizado, e é também um respaldo legal que ajuda a entender o papel do professor tutor na EaD. Faço as ressalvas porque percebo que há lacunas na referida resolução e também por entender que o tutor é professor e deveria ter seu trabalho reconhecido como tal.

Além das resoluções que tratam sobre o trabalho do professor tutor, há também os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, documento elaborado pela Secretaria de Educação a Distância. Esses Referenciais surgiram em decorrência dos processos avaliativos aplicados pelo MEC, tendo como pressuposto a qualidade na Educação. Esse documento é um complemento da LDB no que tange aos Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005 e Decreto nº 5.622, de junho de 2006. Nos Referenciais é esclarecido que este não tem força de lei, mas direcionam as ações dos atuantes na EaD, incluindo tutores, professores, alunos e administrativo.

O documento Referenciais de Qualidade para Educação a Distância apresenta dois tipos de tutoria: a presencial e a distância, esclarecendo o papel de cada uma no seu referido contexto. E deixa claro que, embora tenha dois modelos, um não exclui o outro e que o tutor deve estar flexível para transitar pelos dois modelos de tutoria. Aponta ainda que o tutor, tanto o presencial quanto o a distância, deve ater-se a práticas que colaborem para o processo de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Essa postura contida nos Referenciais acaba por reafirmar que o tutor é um professor. O documento estabelece algumas posturas exigidas do professor tutor.

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 21).

Nos dizeres desses Referenciais, alguns aspectos me incomodam, por exemplo o domínio do conteúdo como algo imprescindível. Acredito que seja muito difícil dominar todo um conteúdo, afinal podemos passar anos estudando sobre um determinado assunto e não dominá-lo. Outro ponto discutível é a “capacidade para estimular a busca do conhecimento”; fico me questionando como é possível estimular a busca do conhecimento, porque acredito

que construímos conhecimento ao longo do processo educacional e não buscamos o conhecimento pronto.

Ainda nos Referenciais é relevante apontar o aspecto que tange à formação do professor tutor, que, no documento, é tratada da seguinte forma:

é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões: capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 22).

Ao ler o fragmento acima, algo que me incomodou muito foi tratar o processo de formação como capacitação. Essa abordagem da capacitação, ao meu ver, impede todo o processo de formação de professores tutores. Parece-me que há uma receita de cursos prontos e que todos passam por ela e aprendem da mesma forma e, o que é pior, é como se todos chegassem ao curso incapacitados.

Ao final da parte que trata sobre os professores tutores, os Referenciais abordam uma preocupação muito válida ao dizer que:

o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 22).

Especificar a quantidade de alunos que cada professor tutor irá acompanhar durante o processo de tutoria em curso realmente é importante, porque dependendo da quantidade, se forem muitos estudantes, fica complicado o processo de mediação.

Após trazer as resoluções com as bases legais, eu não poderia deixar de mencionar e elencar as tarefas que são destinadas aos professores tutores. Nos anexos dos documentos em que consta a Resolução do FNDE n.º 18/2010, de 16 de junho, são relacionadas as atribuições do professor tutor. Segundo Ministério da Educação (2010), no anexo 1 da resolução citada nesse parágrafo, consta o manual de atribuições dos bolsistas da UAB. Sendo atribuições do professor tutor as que constam no QUADRO 5.

Quadro 5 – Das atribuições do tutor

- exercer as atividades típicas de tutoria a distância ou presencial;
- assistir aos alunos nas atividades do curso;
- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- apoiar o professor da disciplina nas atividades do curso;
- acompanhar as atividades do ambiente virtual de aprendizagem (AVA);
- coordenar as atividades presenciais;
- elaborar os relatórios de regularidade dos alunos;
- estabelecer e promover contato permanente com os alunos;
- aplicar avaliações;
- elaborar os relatórios de desempenho dos alunos nas atividades.

Fonte: Autora com base na Resolução do FNDE de n.º 18 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 1 jun. 2015.

O QUADRO 5 foi elaborado de acordo com o que é apresentado no material do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2013). *Manual de tutoria: atuação nos programas e-Tec, UAB e PROEJA* que também traz as atribuições dos professores tutores virtuais que irão atuar no PROEJA.

Antes de apresentar o QUADRO 6, “Atribuições do tutor de acordo com o manual de tutoria de um Instituto Federal”, explicarei cada um dos programas apresentados no parágrafo anterior, porque julgo necessário esclarecê-los. O e-Tec foi lançado em 2007. Segundo informações do portal do MEC, o sistema Rede e-Tec Brasil visa:

à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

A UAB é um programa criado pelo governo federal tendo em vista a LDB. A UAB é estabelecida num decreto de 2006 e, segundo o próprio Ministério da Educação, tem alguns objetivos próprios:

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica

pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Quanto ao PROEJA, teci alguns esclarecimentos sobre suas bases legais e objetivos de criação no capítulo de Metodologia, na seção “O Contexto desta Pesquisa”. Como dito anteriormente, o curso PROEJA está ligado à UAB e visa à formação continuada dos professores em exercício. Esclarecido os termos e-TEc, UAB e PROEJA, apresento abaixo o QUADRO 6.

Quadro 6 – Atribuições do tutor de acordo com o manual de tutoria de um Instituto Federal

- Assistir aos alunos nas atividades virtuais do curso;
- Monitorar as datas de início e término das atividades a distância, lembrando os alunos;
- Entrar em contato com alunos ausentes;
- Responder às dúvidas dos alunos o mais rápido possível;
- Participar dos fóruns estimulando os alunos e respondendo suas dúvidas;
- Instigar os alunos a participarem dos fóruns;
- Enviar listagem de alunos em recuperação e dependência, quando for solicitado;
- Responder prontamente aos coordenadores de tutoria ou equipe CEAD;
- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os alunos;
- Mediar a comunicação do aluno com o Instituto via coordenador de tutoria;
- Mediar a comunicação entre os estudantes nos Fóruns disponíveis orientando-os a não abrir novos tópicos e a utilizarem de linguagem formal e clara nessas comunicações;
- Entrar no ambiente virtual para se inteirar das comunicações existentes e do que está sendo solicitado ao aluno a cada semana.
- Apoiar o professor da disciplina nas atividades a distância do curso;
- Apoiar o professor no encontro presencial;
- Participar dos encontros presenciais;
- Passar lista de presença no encontro presencial;
- Estudar o material para saber sanar dúvidas dos alunos;
- Corrigir atividades a distância e lançar as notas no *Moodle*;
- Elaborar relatórios mensais.
- Acompanhar o desempenho acadêmico do aluno no ambiente virtual de aprendizagem.

Fonte: Quadro transcrito do Manual de tutoria, parte PROEJA, 2013.

Ao comparar o QUADRO 5, que foi elaborado de acordo com a Resolução do FNDE, e o QUADRO 6, que foi elaborado pelo Instituto Federal, observo que no primeiro as atribuições são mais amplas, como: “exercer as atividades típicas de tutoria”. Diante disso, me pergunto: o que seriam essas atividades? Posso deduzir que essa visão ampla do que seriam essas atividades, deva-se ao fato de que quem estabelece o perfil do professor tutor a ser contratado e as atividades que ele irá desenvolver são as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), cabendo, portanto, a elas determinar qual será o trabalho a ser desenvolvido pelo professor tutor. No entanto, quando observo o QUADRO 6 elaborado por uma IPE, percebo que o que parece ser mais cobrado são os aspectos administrativos e não os pedagógicos. O que deixa transparecer que o professor tutor fará um trabalho mais voltado para o administrativo do que para colaborar para o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de serem muitos tópicos, eles acabam por limitar a ação dos professores tutores. Além disso, embora transpareça que há uma tentativa de estipular todos os possíveis afazeres dos professores tutores, acredito que isso não seja possível, porque podem surgir outras tarefas além das mencionadas no QUADRO 6.

Ao observar tais atribuições, não posso deixar de pensar na concepção de tutor discutida por Mattar (2012), ao trazer a concepção de Silva (2006a), que diz que o tutor é professor. Além dessa afirmação, Mattar (2012) ressalta ainda o papel administrativo, organizacional, pessoal, pedagógico, intelectual e tecnológico que estão presentes nas listas de atribuições dos tutores. Esses papéis podem ser observados nas atribuições apresentadas no QUADRO 6, no qual, embora prevaleçam atribuições mais administrativas, há também os outros papéis citados por Mattar (2012). O que eu entendo sobre a Resolução FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010, no que tange às atribuições do professor tutor e ao ser professor tutor, é que, infelizmente, há um desmerecimento do trabalho do professor tutor. Na experiência que tenho, ele é responsável por muitas funções, tem vários papéis, mas não tem algo que o caracterize e o valorize como professor tutor. E de acordo com Mattar (2012), Gonzalez (2005) e Belloni (2001), o professor tutor desempenha várias funções que são do âmbito da docência.

Ao traçar algumas das bases legais que regulamentam a função e as atribuições do professor tutor, surgem algumas dúvidas que compartilho com você, leitor da minha dissertação. Se ser professor tutor implica em seguir manuais de prática de tutoria ou seguir conceitos prontos, onde estaria a concepção de tutor como professor? E ainda, por que mesmo com tantos passos-a-passos ainda encontro dificuldades durante minha prática profissional? Acredito ser importante discutir esses aspectos, pois, das concepções legais que abordei sobre

tutor e tutoria, percebi que a concepção que se estabelece no Manual de Tutoria do Instituto Federal é a do professor tutor como alguém que apenas segue normas e planejamentos pré-estabelecidos e que deve ter todas as respostas possíveis em um tempo ágil.

Passo então, a abordar agora na próxima seção algumas concepções de tutoria e de tutor, traçando um percurso histórico do termo tutor buscando sua origem. Apresento também conceitos de *mentoring*, *e-mentoring* e *coaching*.

2.2 Algumas concepções de tutor e tutoria

Nessa seção abordo as concepções de tutor e de tutoria procurando estabelecer um histórico sobre o que representou e representa atualmente a tutoria.

Monroe (1983) afirma que na era medieval, no século XII, quando se instituiu a primeira universidade de Nápoles, era obrigatório que o aluno fosse acompanhado de um mestre até que conseguisse apreender habilidades, tais como: leitura, compreensão de significados das palavras entre outras. Quando o aluno conseguia atingir esta meta, ele virava uma espécie de tutor para os mais jovens. Observando o que afirma Monroe (1983), podemos dizer que a tutoria em sua origem estava atrelada ao trabalho de ensino e aprendizagem na Universidade.

Ainda na Idade Média surgiu o termo *coaching*, de acordo com o dicionário Significados *on-line*, uma palavra originária do termo inglês *coach*⁴. O termo *coaching* foi usado na Idade Média para designar a figura do cocheiro, homem que conduzia a carruagem. Esses cocheiros também eram especializados em treinar cavalos para serem usados para puxar as carruagens. Já no âmbito empresarial, o termo *coaching* começou a ser usado no século XX com a conotação de uma atividade de formação pessoal. Ao traduzirmos literalmente o termo *coaching*, podemos pensar em uma equivalência com a função de treinador.

Segundo o Instituto Brasileiro de *Coaching*, por volta de 1830, o termo *coach* passa a ser utilizado na Universidade de Oxford como sinônimo de “tutor particular”, aquele que “carrega”, “conduz” e “prepara” os estudantes para seus exames. Percebemos que há uma tentativa de mudanças na concepção quanto ao uso do termo *coaching*. (MARQUES, 2015).

⁴ Segundo o dicionário de Significados *on-line* *Coach* é uma palavra em inglês que significa treinador, instrutor e pode também ser um tipo de ônibus. Em inglês, quando usada como verbo, a palavra *coach* significa treinar ou ensinar. Além disso, um *coach* ou *coacher* é um profissional que exerce o *coaching*, uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional.

Em uma perspectiva parecida com a concepção de *coaching*, há na língua inglesa outro termo: *mentoring*. A *Wikipedia* aborda a tutoria como *mentoring*, que seria:

Método muito utilizado para efetivar uma interação pedagógica. Os tutores acompanham e comunicam-se com seus alunos de forma sistemática, planejando, dentre outras coisas, o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo (WIKIPEDIA, 2014).

Ao fazer uma busca sobre o termo *mentoring*, encontrei algumas possibilidades interessantes. Primeiramente, é importante entender a distinção entre *mentoring* e *e-mentoring*. *Mentoring* é uma concepção originária do mundo empresarial, e nesse contexto, é entendida como uma ferramenta eficaz em treinamentos nas empresas. Segundo o dicionário Significados *on-line*, *mentoring* é uma concepção de treinamento que parte do potencial que existe dentro da empresa, na qual o trabalho de *mentoring* está sendo organizado. Considera, portanto, a experiência e o conhecimento prévio dos funcionários. Um funcionário mais experiente ajuda outro menos experiente. O *e-mentoring* implica a tutoria a distância. Essa concepção originou-se do termo *mentoring* e, assim, segue o mesmo princípio de que um profissional mais experiente que ajuda outro menos experiente em um ambiente digital (*Encyclopedia of distance learning*)⁵.

Segundo Rogers et al. (2009, p. 888), o campo do *e-mentoring* tem crescido em um ritmo muito rápido e por isso vários estudiosos têm escrito artigos a respeito do potencial e da aplicação dos programas de *e-mentoring* e as consequências e características desses programas. Switzer (2009), por exemplo, aponta que os programas de *e-mentoring*, mediado pelo uso das tecnologias digitais, têm sido muito utilizados em cursos de formação de professores a distância e cursos superiores.

Verificamos que o mesmo sentido do termo *coaching*, que foi entendido como treinamento, também foi abordado no século XIX como “tutor particular”. Assim, *mentoring* e *coaching* possuem concepções que se relacionam. Para mim, os dois têm características em comum que são a orientação e a ajuda prestada a alguém, seja aluno, colega de trabalho (no caso de empresas). Desta forma, qualquer área do conhecimento que queira utilizar a concepção de orientação e ajuda pode utilizar-se do *mentoring* e *coaching*.

No dicionário Significados *on-line*, tutor é uma pessoa responsável que tem o objetivo de educar e ensinar outra pessoa. Tutor é aquele designado, também, como o indivíduo que

⁵ ROGERS, et al., 2009.

ensina em colégios e universidades, em cursos presenciais ou a distância.

Quando apresento os significados de *mentoring*, *coaching* e tutor, o faço com o intuito de apresentar como foi meu entendimento de que a noção destes termos é tão próxima uma da outra. A concepção que parece comum a estes termos é a da orientação e da ajuda, e que faz prevalecer a concepção de ensino, seja ela dentro de uma instituição escolar ou empresarial.

Relacionando o modelo de tutoria do século XII apontado por Monroe (1983), descrito no início desta seção, com os conceitos de tutor, *mentoring* e *e-mentoring*, encontrei algumas concepções comuns a estes: primeiro, a experiência que o tutor, *mentoring* ou *e-mentoring* tem e que é valorizada; segundo, a prática de construção de conhecimento, seja no ambiente presencial ou *on-line* e, em terceiro, o caráter de orientador que é atribuído ao tutor.

Há ainda alguns aspectos a serem discutidos ao retomar os conceitos de tutor, *mentoring* e *e-mentoring*. Quando observo as concepções trazidas nos conceitos, concepções já mencionadas, como ajudar, orientar, temos que pensar em como seria essa ajuda. Seria a de fazer junto, no qual todos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, ou simplesmente a ajuda na qual o professor tutor é aquele que sabe mais, é o dono do conhecimento e o aluno é como se fosse um receptor? O orientar poderia ser o de apresentar instruções a fim de que outro as siga de forma precisa, sem questionamentos e sem dúvidas, ou, em uma outra leitura, poderia ser a postura de quem orienta e é orientado pelas possíveis aprendizagens que surgem durante a prática de tutoria? Pensar nessas possibilidades de interpretação de concepções contidas nos termos mencionados acima é importante para entendermos em que direção caminha o fazer e a formação do tutor.

Outra concepção de tutor que encontrei foi no dicionário Houaiss, que aponta o termo tutor como sendo jurídico: “indivíduo que exerce uma tutela (tb. dita tutoria)”; por extensão de sentido, é “aquele que ampara, protege, defende; guardião”. A conceituação vai ainda mais além ao trazer a derivação latina do termo tutor. Essa concepção de tutor está ligada à tutela, utilizada no direito quando os pais falecem ou em caso de os pais decaírem do poder familiar. Essa tutela tem fundamento legal no artigo 1.728 do Código Civil. Esta concepção jurídica de tutela foge às duas concepções que observei até aqui, no que tange a tutoria na EaD, pois em nenhuma delas há essa conotação de amparo legal em relação a alguém que não é capaz de responder por suas próprias ações, ou seja, que não tem condições de exercer sua liberdade de escolhas e atos, necessitando, portanto, de amparo legal. Sá (1998) afirma que a ideia de tutor que aparece no direito foi apropriada pelo Sistema de Educação a Distância.

Sá (1998), como dito no parágrafo anterior, afirma que o termo tutor originou-se do termo jurídico. Para Mattar (2012), o termo tutor não foi uma escolha feliz, se considerarmos

o conceito de tutor como sendo aquele que protege e cuida de alguém mais frágil, que é nomeado por um juiz para tomar as decisões em nome do qual se tem a tutela. Afinal, ao transpormos essa significação para a Educação, não seria a melhor forma de conceber um modelo de Educação.

Quando analiso o termo tutor e os estudos sobre formação de professores, acredito que não caberia ao professor tutor o posicionamento centralizador e dominador que o conceito jurídico de tutor traz em sua significação. Portanto, pensar no professor tutor por ele mesmo, sem olhar o contexto no qual se insere, é muito perigoso, porque podemos recorrer a esta forma de conceber o professor tutor como alguém que cuida de alguém mais frágil, o que talvez não fosse o mais adequando na perspectiva educacional. Considerar o tutor como um professor é trazer todos os conceitos que o nome Professor implica dentro do que se espera da Educação como transformadora e libertadora, como afirma Freire (2008). É pensar na autonomia, na libertação, no aprender a aprender e tantas outras discussões abordadas por Freire (2008). Silva (2006a) defende uma nova nomenclatura para tutor. Para o autor, o termo “professorar” seria melhor. O termo “professorar” aparece no Dicionário Criativo como sendo: 1. Ser professor. 2. Exercer as funções de professor. Para mim, o termo professorar num primeiro momento aparece como sendo um assessorar, seria, em meu entendimento, mais uma forma de tentar desqualificar o tutor, porque nesse sentido ele seria um auxiliar, um ajudante, portanto, por que não usar professor tutor?

Como apresentado, até agora a origem do termo tutor não é deste século, contudo foi nestas duas últimas décadas que autores como Mattar (2012), Mill (2007), Belloni (2001), Schimid (2004), Barros (2004), Gonzalez (2005), Marinho, Rodrigues e Schimidt (2011); Cassol et.al (2004) apresentaram estudos e alguns debates e possibilidades sobre o termo tutoria segundo o panorama educacional que tem se estabelecido nesse século e que tem mudado as práticas educacionais. Assim, nessa perspectiva da EaD e dos novos modelos educacionais, apresento e discuto um pouco mais, a partir de então, as concepções de tutoria discutidas por esses autores.

Em uma concepção de tutoria que não deve seguir os preceitos da Educação tradicional, encontrei Marinho, Rodrigues e Schimidt (2011); estes autores relatam que, embora a atitude tradicional seja a que prevalece na prática de muitos tutores “menos preparados” (grifo meu), não é o que se espera na modalidade de EaD, visto que essa é uma modalidade diferente daquela praticada no ensino presencial. Vejamos a concepção dessas autoras:

Uma Figura estratégica nos cursos a distância – é o agente responsável por orientar, guiar, provocar, instigar o estudante, despertando-lhe o interesse pelo curso, o desejo de aprender e de buscar novos horizontes. Ele participa ativamente do processo de ensino/aprendizagem e contribui para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (MARINHO; RODRIGUES; SCHIMIDT, 2011, p.35).

Ao observar o posicionamento das autoras, percebo que há uma preocupação em relação à participação do professor tutor em todos os processos que envolvem o ensino-aprendizagem da EaD, atribuindo-lhe funções que vão além do orientar e ajudar.

Outro aspecto que não posso deixar de discutir sobre o que foi afirmado por Marinho, Rodrigues e Schmidt (2011), é o fato de o tutor participar ativamente no processo de ensino/aprendizagem. Pergunto-me: Como isso seria possível em um curso que muitas vezes quem organiza e escolhe o material a ser estudado no curso não é o professor tutor? Uma possível resposta que dou a este questionamento é que cabe ao professor tutor romper as barreiras e buscar formas de participar a partir das possibilidades que ele criar, a partir da sua prática como professor tutor. Serão as suas ações como professor tutor que poderão garantir uma participação mais ativa em relação às atividades desenvolvidas e o próprio processo de ensino-aprendizagem que se estabelece no ambiente virtual ou presencial.

Na perspectiva apresentada por Belloni (2001) sobre a EaD, e mais especificamente o professor nessa modalidade, a autora considera que esse deve ser um parceiro dos estudantes. Esclareço que uso professor e não tutor, porque para esta autora o tutor é professor. Segundo Belloni (2001), o professor nessa modalidade de Educação não tem o *status* de controlador e não desempenha mais o papel principal no contexto de ensino (BLANDIN, 1990 *apud* BELLONI, 2001). A divisão que Belloni (2001) aponta está nas funções que cada professor desempenha na EaD, mostrando, segundo a autora, o desdobramento da função docente. Ao tratar do professor tutor, salienta que a sua função é:

orientar o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação (BELLONI, 2001, p. 86).

Mattar (2012) e Gonzalez (2005) destacam as habilidades que um tutor deve apresentar ao transitar no ambiente virtual como dinamismo, liderança, criatividade, além de que, precisa ter competências teóricas para exercer tal função. No posicionamento de Mattar (2012), observo uma postura mais crítica em relação à função do professor tutor. Para o autor, na maioria das vezes, o tutor realiza o trabalho de um monitor, e não de professor, sendo

convidado a atuar passivamente. Mattar (2012) afirma que:

tutor é um professor que precisa dominar as ferramentas e plataformas que utiliza, conhecer diversas teorias de aprendizagem e comunicação, ser letrado em linguagens *on-line* e transitar por diferentes paradigmas educacionais (MATTAR, 2012, p. 175).

Pensar nessa concepção de tutor trazida por Mattar (2012) é repensar elementos importantes da função docente que é desempenhada pelo professor tutor, por exemplo, o conhecimento que é exigido do professor tutor em relação às teorias e aos paradigmas educacionais que ele deve conhecer. Para que o professor tutor consiga desempenhar as suas funções, pode ser importante o desenvolvimento de uma formação contínua e de uma remuneração equivalente, ideias defendidas pelo autor. Mesmo estando de acordo com alguns aspectos da concepção de professor tutor, que Mattar (2012) apresenta, não acredito que seja possível dominar algo, como ele afirma ao dizer: “um professor que precisa dominar as ferramentas...”, talvez fosse mais interessante aprender a conhecer as ferramentas e plataformas.

Para Gonzalez (2005), os professores tutores precisam conhecer como é a avaliação em ensino a distância, devem ter habilidade e formação para transmitir informações e orientações, assim, devem conhecer o universo da EaD para que, segundo Gonzalez (2005, p.75), “sejam agentes de motivação nesse delicado processo de transmissão e aquisição de conhecimento”. Ao tratar do papel do professor tutor da forma como o autor aborda, como agente motivador e como transmissor de conhecimento, questiono como seria possível transmitir conhecimento, se sabemos que construímos conhecimento. Além disso, é dada ao professor tutor a responsabilidade do sucesso do curso a distância, sendo ele o responsável pela permanência deste aluno. Afirmando isso de acordo com a fala de Gonzalez (2005): “os tutores sejam agentes de motivação”, parece-me que a motivação é a grande responsável pela não evasão do aluno do curso.

Além da motivação, Gonzalez (2005) aponta algumas qualidades que um professor tutor precisa apresentar.

É essencial, que o profissional que atua como professor tutor tenha, dentre outras qualidades, facilidade de comunicação, dinamismo, criatividade, liderança e iniciativa para realizar com eficácia o trabalho de facilitador junto ao grupo de alunos sob sua tutoria (GONZALEZ, 2005, p. 81).

Olhando e analisando a citação de Gonzalez (2005), relaciono-a ao posicionamento

de Schmid (2004, p. 278) quando diz que: “tutor é a pessoa designada pela instituição para ter contato com o aluno e através de uma relação pessoal facilitar o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional⁶”. Percebo que há uma consonância entre os posicionamentos de Gonzalez (2005) e Schmid (2004) em relação à concepção de tutor como mediador da aprendizagem e o papel que este deve assumir quando inserido no contexto de educador a distância, o de desenvolver nos alunos o intelectual e a comunicação. Como podemos verificar nos dois fragmentos abaixo, o primeiro afirma que:

É fundamental que o tutor seja capaz de auxiliar seus alunos no planejamento das atividades programadas, promovendo e provocando a intercomunicação de modo que atinjam os objetivos da formação e desenvolvam a capacidade de analisar problemas e raciocinar criticamente (GONZALEZ, 2005, p. 82).

No segundo fragmento, o posicionamento de Schmid (2004), em relação a tutoria e o papel deste profissional no campo da educação a distância, é:

No campo da educação a distância, a definição de tutor refere-se à pessoa designada pela instituição em contactar o aluno através de um relacionamento pessoal, facilitar o desenvolvimento do seu pleno potencial intelectual e de comunicação (SCHIMID, 2004, p. 278 – tradução feita pela autora desta dissertação).

No excerto, que diz ao posicionamento de Schmid (2004), questiono a afirmativa “pleno potencial intelectual”. Fico indagando como seria agir como professor tutor a fim de desenvolver o pleno potencial intelectual de um estudante. Além de ser uma expressão abrangente, a meu ver é quase impossível realizar tal ação, pois como eu poderia contabilizar o potencial de cada cursista.

Dentre os autores que pesquisei e que tratam das concepções de tutoria e o que implica ser professor tutor, apresento também Barros (2004, p. 4) para quem esse é um “professor com competência para organizar pesquisas criativas, situações provocativas do ato criador nesse universo de possibilidades que é a EaD”. Embora no posicionamento assumido por Barros (2004) haja aspectos semelhantes aos de Gonzalez (2005) em relação à criatividade, parece-me que o primeiro assume uma postura de que o professor tutor tem um papel mais ativo, pois menciona que o tutor é um “professor com competências para organizar

⁶ “En el ámbito de la educación a distancia, la definición de tutor remite a la persona designada por la institución para establecer contacto con el alumno y, a través de una relación personal, facilitar a éste el desarrollo de todo su potencial intelectual y comunicacional”.

pesquisas criativas”, afirmando que esse não seria um mero reproduzidor de práticas e metodologias pré-estabelecidas. Já Mattar (2012) afirma que, na maioria dos trabalhos de tutoria, o tutor é um “convidado a agir passivamente”, mas para Barros (2004) essa não é a concepção de professor tutor e tutoria que deve prevalecer. Esse posicionamento de Barros (2004) vai ao encontro do que acredito que tenha que ser a postura de um professor tutor, a de agir ativamente no processo de EaD.

Em outra perspectiva, Cassol *et al.* (2004) entende tutoria como “uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo”. Ao adotar essa posição, os autores trabalham com a concepção de que quando o tutor tem essa postura de agir em uma orientação global, isso ajudaria o aluno a desenvolver a autonomia em relação a sua capacidade intelectual. Para os autores, o tutor tem um papel primordial na EaD por estabelecer a inter-relação entre os alunos.

Ao tratar da concepção de tutor, considerando o papel desenvolvido por ele, encontrei uma posição interessante apontada por Lentell (2004). A autora afirma que o papel do tutor é pouco compreendido, tanto por parte dos gestores e por escritores do campo da EaD. Trazer essa concepção de Lentell (2004) a respeito da falta de entendimento sobre o papel do professor tutor é importante, porque levanta uma discussão sobre as funções desempenhadas pelo professor tutor, o que pode ser feito para valorizar o trabalho deste profissional. Lentell (2004) diz que, embora esse papel seja pouco compreendido, é possível verificar uma mudança em relação à importância do tutor para a EaD. A autora traz de forma crítica o que geralmente aparece nos manuais como sendo as funções do tutor.

Garantir que os alunos ganhem uma base sólida no assunto;
 Proporcionar aos alunos o apoio acadêmico no assunto;
 Ajudar os alunos a explorar as ligações entre este módulo e outros módulos;
 Ajudar os alunos a integrar a experiência de trabalho prático com o conhecimento acadêmico⁷ (LENTELL, 2004, p. 67 – tradução feita pela autora desta dissertação).

A autora acredita que mesmo sendo atribuídas as funções descritas no fragmento acima, o professor tutor desempenha muito mais do que é estabelecido nos manuais. Para Lentell (2004), o tutor deve ser reconhecido como um professor que desempenha papéis que são fundamentais para o desenvolvimento dos cursos a distância. Assim, os professores

⁷ “provides students with academic support in the subject; help students explore the links between this module and other modules; help students integrate practical work experience with academic knowledge; help students integrate practical work experience with academic knowledge”.

tutores desenvolvem habilidades para poderem ajudar e orientar os alunos no processo de aprendizagem.

Apontei várias concepções de tutor e tutoria, algumas concepções abordam o tutor como um orientador, aquele que ajuda, e que a tutoria seria um professorar. Também existem aqueles, como Barros (2005) e Belloni (2001), que tratam do tutor como professor. Sendo assim, esclareço que a concepção que adoto na minha dissertação é do professor tutor, como já mencionado no início desta dissertação. Considero-o, sim, um professor, que desempenha vários papéis, que o caracterizam como professor.

Após expor e comentar algumas concepções em relação aos termos tutor e tutoria, no que tange às questões relacionadas ao papel do tutor na EaD e em relação às práticas desenvolvidas pelo tutor na tutoria virtual, passo a abordar na próxima seção deste capítulo as lentes dos conhecimentos prático-pessoal e prático-profissional, tendo como base teóricos como Clandinin e Connelly (1995), Dewey (2011), Elbaz (1983) e outros. Apresento e discuto temas como conhecimento prático-profissional e conhecimento prático-pessoal.

2.3 Concepções sobre os conhecimentos prático-pessoal e prático-profissional

A noção de conhecimento prático pode por vezes parecer, em um primeiro momento, um conhecimento meramente técnico e pouco valorizado. Contudo, estudos como o de Dewey (1938; 2011), Fenstermacher (1994), Elbaz (1983) e Clandinin e Connelly (1995) têm mostrado que a experiência do professor pode ser vista e entendida como primordial em um processo de construção do conhecimento prático-profissional. Segundo Guimarães (2008), há uma tentativa de estabelecer dicotomias estanques durante os estudos relativos ao conhecimento como: teoria-prática, razão-emoção, objetivo-subjetivo. Por vezes, esses posicionamentos estanques e tradicionais parecem não conseguir responder a questionamentos dentro do universo da Educação.

Clandinin e Connelly (1995, 1996) abordaram, pela primeira vez, a teoria do conhecimento prático-profissional por meio da metáfora da “paisagem” do conhecimento prático-profissional. Esses autores são considerados introdutores da temática na literatura sobre conhecimento prático-profissional e conhecimento prático-pessoal. A metáfora do conhecimento prático-profissional amplia o entendimento que temos sobre o conhecimento do professor sobre sua prática profissional. Assim, para Clandinin e Connelly (1995, 1996), o termo metafórico “paisagem” está relacionado ao lugar, tempo e relacionamento entre todos

os que participam daquela paisagem que se estabelece. Um professor que atua em uma sala de aula está inserido em uma paisagem que perpassa vários contextos, contextos estes trazidos por ele, pelos alunos, pelos pais, direção e o contexto social da própria escola, enfim todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o conhecimento prático-profissional é atravessado pelas práticas pessoais desse professor, o conhecimento construído nestas práticas.

Ao tratar sobre conhecimento prático, Elbaz (2007) relata que é relevante observar contextos mais amplos em relação à complexa rede intelectual que permeia o ensino, observando assim o social, o cultural, o político e o histórico. A autora aponta que esse conhecimento prático está baseado em três aspectos: o seu conteúdo, afirmando que o conhecimento prático refere-se a algo e não, como a autora trata, do “conhecimento de fazer coisas”. O segundo aspecto são orientações do conhecimento prático que seria o como o professor utiliza tais conhecimentos. O último, o situacional, que envolve a orientação que o professor escolhe utilizar, dependendo da situação prática na qual está envolvido.

Fenstermacher (2004) afirma que há dois tipos de conhecimento: o formal e o prático. O primeiro estaria baseado na construção do conhecimento a partir dos “métodos convencionais, quantitativos ou qualitativos, pretendendo proporcionar graus de significância validade, generalização e intersubjetividade comumente aceitos” (FENSTERMACHER, 1994, p. 8). Sendo assim, o conhecimento formal estaria relacionado ao conhecimento proposicional, que é o conhecimento teórico, que está ligado ao paradigma do conhecimento científico. Nesse caso, o processo de construção de conhecimento está atrelado ao que pode ser confrontado e confirmado cientificamente, atrelado aos métodos de investigação científica. Segundo o autor, é exigido que “seja justificado de tal forma que vá além do contexto, situação ou período de tempo imediatos” (FENSTERMACHER, 1994, p. 28).

O conhecimento prático, para Fenstermacher (2004), ao contrário do conhecimento formal, é baseado nas condições de situação em que aplicamos tal conhecimento, que seria desenvolvido e construído a partir das ações dos próprios professores, da reflexão que fazem sobre o seu fazer como professor, dependendo, portanto, do contexto e da situação. Esse está ligado ao como agir de acordo com as experiências de cada um nas mais variadas situações da prática educativa. Assim, teríamos uma valorização da experiência pessoal dentro dos contextos educacionais.

O conhecimento prático na Educação, pensando nos dois tipos de conhecimento abordados por Fenstermacher (2004), irá muito além do saber fazer, porque envolve saberes que são construídos na experiência vivida e é justamente nessas experiências que reside toda a

riqueza dos estudos sobre conhecimento prático, segundo o autor.

Ainda nessa perspectiva de que os saberes do professor são construídos na experiência, não posso deixar de abordar o que Elbaz (1983) diz em seu estudo sobre conhecimento prático-profissional. Elbaz (1983) descreve uma pesquisa que realizou em 1976 com uma professora e que durou dois anos. A autora pôde observar a professora como “um agente”, como aquela que tem autonomia para realizar ações. Ao observar o tipo de conhecimento que a professora construiu durante a realização do seu trabalho, Elbaz (1983) o designou de conhecimento prático-profissional. A autora conta a história de Yael, uma professora Israelense, que estava envolvida em processo de mudança escolar. Yael queria desenvolver um projeto sobre igualdade entre os sexos. Ela expôs as ideias ao grupo de professores, que apoiaram, mas sem a participação dos pais. Neste momento, Yael discorda, porque acreditava que os pais estavam preparados e que deveriam participar, mesmo que um ou outro discordasse do projeto. Em outro momento ela questiona o Dia das Mães na escola, propondo que houvesse o Dia da Família. Quando Yael conta sua história pessoal, revelando que foi criada em uma família com tradição em realizar trabalhos voluntários e envolvida com questões sociais, relacionando essa situação pessoal, com as práticas de mudanças propostas por ela na escola, Elbaz (1983) entende como a vida profissional e pessoal estão incluídas no discurso da professora. A paisagem do conhecimento profissional, abordada por Clandinin e Connelly (1998), nos faz entender como as experiências dos professores impactam na forma como agem nas mais diversas situações, no exemplo de Yael era com relação a mudanças no processo escolar.

Ainda na perspectiva de conhecimento prático-profissional, Elbaz aponta que:

Esse conhecimento engloba experiência em primeira mão dos estilos de aprendizagem dos alunos, [dos seus] interesses, necessidades, capacidade e dificuldades, e um repertório de técnicas de ensino e de competências para a gestão da aula. O professor conhece a estrutura social da escola e o que ela exige [...] bem como a comunidade a que a escola pertence e tem uma sensibilidade daquilo que será ou não aceito por ela (ELBAZ, 1983 *apud* GUIMARÃES, 2008, p. 827).

Ao observar o que Elbaz (1983) expõe, percebo o caráter experiencial que a autora atribui ao conhecimento prático-profissional, no entanto, a experiência não é vista como algo puramente técnico; ao contrário, envolve conhecimentos que englobam a competência teórica e experiencial. Quando a autora aponta a sensibilidade para entender a comunidade escolar e os interesses, capacidades, dificuldades e necessidades dos alunos, parece claro que o

professor, ao lidar com determinadas situações, tem um conhecimento do que irá utilizar quando inserido no contexto educacional, ele desenvolve competências para saber como usar esse conhecimento. E esse saber está relacionado a vários aspectos, tais como: o que se está ensinando; a individualidade do professor; o currículo e o contexto educacional que envolvem social, escolar e pessoal (dos envolvidos no processo). São as situações encontradas na sala de aula que, de certa forma, orientaram a prática do professor, portanto, é no contexto da prática, como professor que podemos construir o conhecimento prático-profissional.

Acerca do conhecimento prático-pessoal e prático-profissional, abordo as perspectivas da pesquisa narrativa, tendo como base Clandinin e Connelly (1995). Esses autores apresentam o conhecimento prático como paisagens profissionais. Essas paisagens profissionais seriam todos os locais onde a prática e os eventos que envolvem o professor estão presentes e acabam por influenciar sua prática docente e o seu conhecimento prático como educador.

Para Clandinin (1995), o professor constrói um conhecimento que deve ser valorizado, deixando de lado a ideia de que o conhecimento que esse compõe lhe é exterior. Outro aspecto importante é que, para a autora, não há uma distinção entre conhecimento prático e conhecimento teórico, não no formato tradicional, pois o que o professor desenvolve em sua prática é um misto dos dois tipos de conhecimento, que seria a junção dos conhecimentos construídos a partir de características pessoais, das experiências vividas e da formação. Esse tipo de conhecimento Clandinin chama de “conhecimento prático-pessoal”.

O que queremos dizer por conhecimento de professores é um corpo de convicções e significados, conscientes ou inconscientes, que surgem da experiência (íntima, social, e tradicional) e que são expressas na prática de uma pessoa (...) É um tipo de conhecimento que surge das circunstâncias, práticas e vivências que tiveram importância afetiva para a pessoa em questão. Portanto, a prática é parte do que indicamos como conhecimento prático pessoal (...) quando percebemos a prática, percebemos o conhecimento prático em funcionamento.⁸ (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 7 – tradução feita por Samuel Rodrigues dos Santos⁹).

No fragmento anterior, Connelly e Clandinin (1995) falam sobre o conhecimento

⁸ “What we mean by teachers’ knowledge is that body of convictions and meanings, conscious or unconscious, that have arisen from experience (intimate, social, and traditional) and that are expressed in a person’s practice (...) It is a kind of knowledge that has arisen from circumstances, practices, and undergoings that themselves had affective content for the person in question. Therefore, practice is part of what we mean by personal practical knowledge (...) when we see practice, we see personal practical knowledge at work”.

⁹ Tradução feita apenas desse fragmento da obra de CLANDININ; CONNELLY, 1995, a pedido da autora desta dissertação.

prático-pessoal e como esse influencia a prática dos educadores. No caso específico da minha pesquisa, terei a oportunidade de ver como o meu conhecimento prático-profissional se constitui a partir do conhecimento prático-pessoal. E desta forma entender como foi a construção do meu conhecimento prático-profissional como professora tutora mergulhada no contexto das minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais.

Para Clandinin (1986), o conhecimento prático-pessoal tem um caráter experiencial, mediado por convicções pessoais, sociais e de formação nos quais o professor acredita. Dessa forma, o mesmo é transitório porque há possibilidades de mudanças na maneira de construir esse conhecimento. Ele não estaria engessado em uma prática única e imutável.

Adotando a perspectiva de Clandinin e Connelly (1995), eu diria que o conhecimento prático-profissional está concatenado ao conhecimento prático-pessoal, visto que a construção deste último é um composto das experiências pessoais, profissionais e de formação como professor, abarcando o conhecimento teórico construído. Ao pensar dessa forma, só posso entender o conhecimento prático-profissional a partir do meu conhecimento prático-pessoal.

Neste capítulo, abordei as questões teóricas relevantes para minha pesquisa. Comecei por apontar as bases legais da tutoria no Brasil, leis, referenciais e dados da EaD a fim de contextualizar o tutor nesse contexto educacional. Em seguida, elenquei algumas concepções de tutor e tutoria, estabelecendo um percurso histórico a fim de entender os caminhos que orientaram e tem orientado as concepções de tutor. E, ao final do capítulo, apresentei a noção de conhecimento prático-pessoal e prático-profissional.

Apresentadas as questões teóricas relevantes para minha pesquisa, apresento a seguir o capítulo III – “Compondo sentidos das histórias de tutoria em contexto de educação a distância”, uma tentativa de compor sentidos da experiência vivida por mim como pesquisadora e professora tutora.

CAPÍTULO III – COMPONDO SENTIDO DAS HISTÓRIAS DE TUTORIA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, apresento as minhas experiências vividas durante o período em que atuei na tutoria em contexto de EaD e os textos de campo que compuseram esta pesquisa. Esses textos de campo são: as narrativas, os *feedbacks*, os *e-mails* e os poemas. Vejo a necessidade de situar o leitor da minha dissertação quanto ao formato que darei ao compor os sentidos da experiência vivida e dos eventos narrados. Os textos de campo foram organizados a partir das experiências narradas e das tensões vividas por mim durante o desenvolvimento de função de professora tutora. As experiências das quais compus sentido referem-se aos eventos ocorridos em duas disciplinas do curso PROEJA: Práxis Curriculares na Educação Profissional e na Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Metodologia de trabalho na Educação profissional integrada a EJA. Apresento as doze experiências compartilhadas em nove subseções e na décima pontuo os vários aspectos que atravessaram a minha experiência de professora tutora.

3.1 Angústias e ansiedades na tutoria virtual em contexto de EaD

A primeira experiência que narro a seguir, refere-se ao treinamento que recebi da instituição Meta para desempenhar o papel de professora tutora, e que foi um momento que marcou o início da minha jornada como professora tutora do PROEJA.

3.1.1 Experiência 1 – Meu treinamento para ser professora tutora em contexto de EaD

Sábado, 28 de setembro de 2013, eu tinha um mapa, recebido via e-mail, do local no qual tinha que me apresentar para participar do curso de preparação para ser professora tutora. Durante a viagem da minha casa até a cidade onde seria o curso, fiquei muito apreensiva porque nunca tinha tido muita habilidade com mapas. Eu não nasci para a geografia! O encontro estava marcado para as 8 h da manhã. Já eram 8 h 30 min. e decididamente eu estava perdida. Fazia uma rotatória, depois outra, meu desespero só aumentava. Pensei em chorar, desistir, mas acalmei-me e pedi informação. Depois de muito sofrimento, cheguei ao local. Fui a última a chegar, e o treinamento já havia começado. Que vergonha, pensei!

Durante aquele treinamento de tutores, que durou aquela manhã de sábado, explicaram

qual era o papel do tutor, as atribuições, as qualidades que um tutor deveria ter para ser um bom tutor (organização, dinamismo, saber gerenciar o tempo...). Eu, com toda minha ansiedade, só ficava pensando: - E a plataforma? Sobre a plataforma Moodle eu conhecia muito pouco. Mas, eu falava para mim mesma, 'nada de pânico, você vai conseguir. Quando chegar em casa pesquiso tudo'. A primeira coisa que tinha que fazer era o meu perfil, até aí tudo bem se eu tinha um perfil no facebook não seria difícil fazer um no Moodle. Eu sabia que no Moodle era um ambiente acadêmico, mas a técnica devia ser a mesma, pensei.

Ao final do encontro saí ansiosa para chegar em casa e acessar a plataforma. Cheguei em casa, sentei em frente ao computador e comecei a escrever meu perfil. Procurei uma foto e pronto, primeira etapa concluída.

Figura 6 – Meu perfil no Moodle no curso PROEJA



Fonte: Editado da plataforma Moodle. Acessado em: 14 mar. 2015.

Frio na barriga, hora de colocar em prática o que foi ensinado no curso. Abri um espaço, abri o outro, comecei a relembrar o curso. Esqueci algumas coisas que foram ditas, mas pensei: - Calma, é só o começo.

Por enquanto eu estava mexendo em uma plataforma que não tinha ainda o perfil do curso do qual eu seria professora tutora, tinha ali um exemplo e não o que seria o curso. (Narrativa escrita em 2014 sobre o curso PROEJA).

Essa primeira experiência é uma tentativa de mostrar como me senti ao traçar meu

perfil, ao ter o primeiro contato com a plataforma *Moodle*, enfim, minhas primeiras descobertas e aprendizados.

Ao contar a minha história de como construí meu perfil e como tive o primeiro acesso ao *Moodle*, tenho hoje o sentimento de que tudo foi simples e fácil, mas não foi, porque tive que transitar em um universo diferente e eu achava que tinha que atuar de forma impecável, pois era assim que eu entendia, que não poderia errar, que tinha que entender tudo e saber de tudo. Fazer um perfil era a primeira etapa de consolidação de ter aprendido o que tinha sido ensinado no treinamento para ser professora tutora. Ao imaginar como seria minha vivência, hoje, com outra tutoria em contexto de EaD, parece que me sinto mais segura e talvez eu soubesse questionar mais em um futuro treinamento que possa vir a participar. Além disso, não teria tanta preocupação em errar ou fazer tudo de forma impecável. Conhecer como é a dinâmica de ser um professor tutor entendendo que possa ajudar no momento de questionar e entender o trabalho do professor tutor. Como eu não tinha experiência como tutora virtual, durante o treinamento, eu permaneci muito quieta, não participei, fiquei só pensando em como seria, na prática, o que estavam falando durante o treinamento.

3.2 Eu, a professora tutora: conhecendo o curso PROEJA na plataforma *Moodle*

A segunda experiência marcou o momento em que eu transitei pela primeira vez no ambiente do curso PROEJA, porque eu havia feito o meu perfil, mas o ambiente do curso, do qual eu seria professora tutora, ainda não estava disponível. Na narrativa “Bisbilhotando a plataforma *Moodle*”, eu conto como foi esse contato.

3.2.1 Experiência 2 – Bisbilhotando a plataforma *Moodle*

Na última semana do mês de setembro de 2013, tive meu primeiro acesso ao curso PROEJA, na plataforma Moodle. Então pude ver como seriam organizadas as disciplinas do curso no AVA. Tinha um cronograma com datas de todas as disciplinas a serem ministradas, nomes de professores, nomes de todos os cursistas, ícones que davam acesso a chats, fóruns, notas, frequência de acesso ao Moodle, biblioteca virtual, enfim, eu vi na minha frente um universo de possibilidades e achei magnífico. Senti-me em uma verdadeira sala de aula, só sentia uma lacuna que se referia ao querer saber quem eram todas aquelas pessoas que frequentavam o ambiente virtual.

Pensava!! Como explorar esse ambiente? Clicava em um ícone que levava a outro e

às vezes eu pensava: ‘será que se eu clicar em algo que não pode, posso apagar alguma coisa?’ E se alguém, que monitora a plataforma visse onde estava bisbilhotando? E se for proibido? Eu tinha receios porque não sabia até onde eu podia explorar daquele ambiente. (Fonte: narrativa da autora, setembro de 2014).

Hoje, quando penso no meu contato com a plataforma virtual do curso PROEJA, percebo o quanto fui ingênua em relação ao universo que é a plataforma e o que se pode oferecer, além do potencial a ser explorado e suas inúmeras possibilidades de uso. Mas, eu não tinha clareza da amplitude do AVA. Desde o primeiro contato com o curso PROEJA, no *Moodle*, passando pelos contatos que tive durante as disciplinas do curso de Mestrado, quando utilizávamos o AVA, os conhecimentos construídos a partir daquelas experiências vividas foram posteriormente essenciais para a minha construção pessoal e profissional na tutoria em contexto de EaD. Fui me constituindo professora tutora à medida que ia aprendendo com a minha prática no *Moodle* e no contexto do curso PROEJA as possibilidades de uso dos ambientes virtuais.

A história que narrei marcou o início de uma jornada da qual eu não tinha ideia por quais caminhos eu iria perpassar, mas agora, percebo que aquele estranhamento, aquele medo, aquela incerteza tinham que fazer parte da minha formação, porque junto a toda essa insegurança em relação ao “novo”, vieram aprendizagens e conhecimentos que sem essa vivência, de professora tutora, não seriam possíveis de ser construídos. Pude entender ao olhar essa experiência que, se hoje eu estivesse em outra situação de tutoria em contexto de EaD, eu teria novos conhecimentos e poderia fazer diferente, sabendo que sempre há novas perspectivas de aprendizagem.

Pensando em fazer diferente, significa os vários caminhos que tenho ao entrar no universo da tutoria em contexto de EaD, é perceber que há diferentes formas de construção de conhecimento e que estes podem estar além dos modelos tradicionais de Educação. É entender a autonomia que o ambiente virtual é capaz de proporcionar aos seus usuários. É pensar que o explorar não irá danificar ou apagar o que tem no AVA, como eu pensava. Creio que esta restrição tenha ocorrido pela minha falta de compreensão da imensidão que é o universo virtual. Como Neto (2013) afirma, quando o tutor não possibilita ao cursista a oportunidade de navegar pela Web, o AVA acaba se tornando um espaço com limitações. É possível que eu não tenha possibilitado essa oportunidade nem para mim, nem para o cursista. Talvez a minha falta de familiaridade com o ambiente virtual tenha feito com que eu me sentisse impossibilitada de ultrapassar as barreiras do que estava sendo proposto no *Moodle*, eu fiz o básico, mas poderia ter ido além.

3.3 Feedbacks de uma professora tutora: que olhares são esses?

Nesta subseção apresento a minha história com a correção dos trabalhos via plataforma *Moodle*. Apresento, também, alguns *feedbacks* que apresentei aos cursistas em relação ao trabalho postado da disciplina Metodologia de trabalho na Educação profissional integrada a EJA.

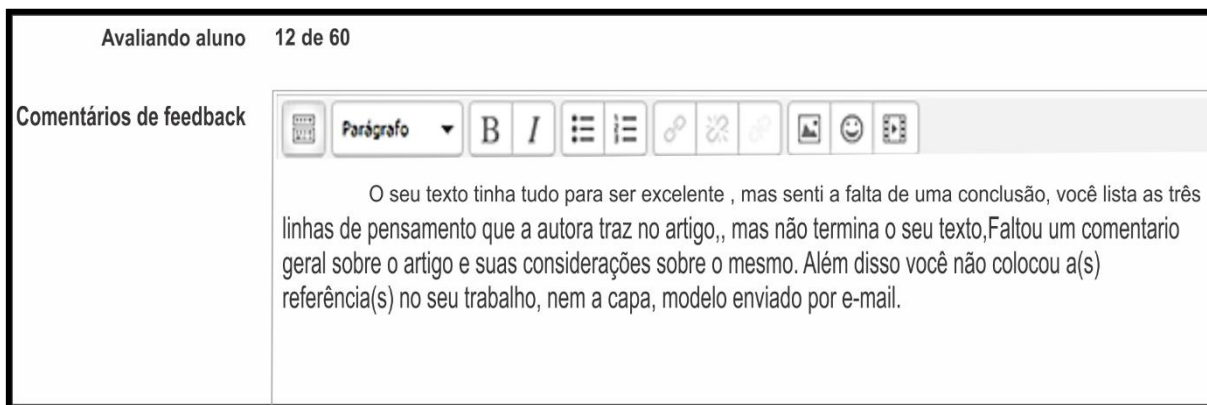
Na história “A plataforma fechou hora da correção!”, eu retrato a rotina de uma professora tutora que se vê pressionada pela questão do tempo e pela correção dos trabalhos postados.

3.3.1 Experiência 3 – A plataforma fechou hora da correção!

São vinte e duas horas do dia posterior ao término do prazo para a postagem do primeiro trabalho da disciplina Metodologia de trabalho na Educação profissional integrada a EJA. Nesta atividade os alunos tinham que elaborar um texto crítico, após a leitura de um artigo. Sentei na minha mesa, em frente ao computador, abri a página da plataforma Moodle e fui até a página que continha as atividades a serem realizadas. Primeiro, olhei se todos os cursistas haviam postado seus trabalhos, anotei o nome dos que haviam postado, e então, observei que nem todos conseguiram postar a tempo. Imaginei: ‘problemas a vista’. Anotei o nome daqueles que não postaram a atividade, porque sabia que, após as postagens, sempre tinha algum aluno que me procuraria para saber como proceder, visto que não tinha dado tempo de postar no prazo estabelecido.

Comecei a correção pelo primeiro da lista. Abri o arquivo anexado, observei o texto como um todo: primeiro a estrutura, depois se continha todas as partes requisitadas pelo professor norteador da disciplina e a partir destes critérios, atribui a nota. Assim que dei a nota para a atividade, fiquei pensando: ‘será que fui justa?’; ‘será que corriji certo?’. Senti uma insegurança muito grande quanto à pontuação atribuída. Na tentativa de justificar a nota atribuída, apresentei um feedback para a nota.

Figura 7 – Feedback 1 – Cadê a Capa?

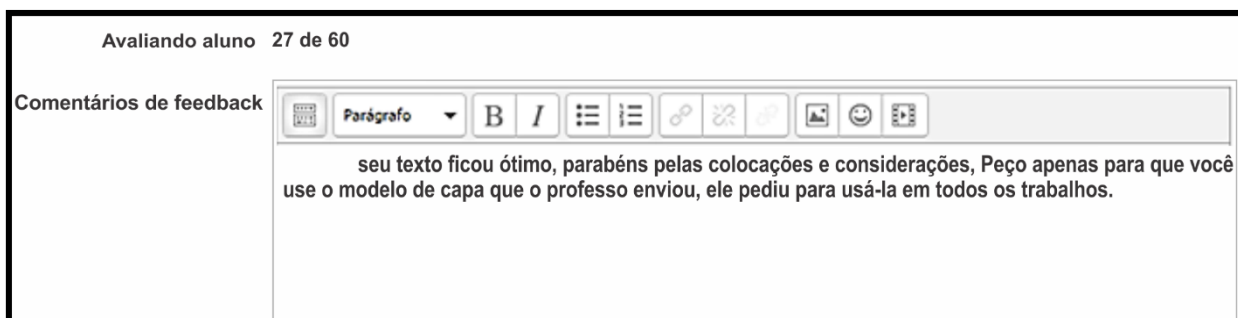


Fonte: Retirada do ambiente virtual Moodle – Disciplina Metodologia de trabalho na Educação profissional integrada a EJA. Acesso em: 14 mar. 2015.

Eu sempre tirava 1 (um) ponto pela falta de referências e 1 (um) ponto pela ausência da capa e da identificação no trabalho. Eu seguia os critérios de correção postos pelo professor norteador. Esses critérios foram passados para os alunos com antecedência e eles já haviam cursado uma disciplina que explicava sobre as normas em trabalhos acadêmicos.

Continuei a avaliação. Abri mais um trabalho e, para minha surpresa, o modelo de capa não condizia com o modelo enviado pelo professor norteador. O trabalho tinha ficado muito bom, continha os elementos solicitados e os comentários sobre o artigo lido. No entanto, a capa não era o modelo sugerido pelo professor norteador. Na tentativa de ajudar o cursista enviei o feedback apenas para alertá-lo, a fim de que usasse, nas próximas atividades, o modelo de capa estipulado.

Figura 8 – Feedback 2 – O modelo de capa

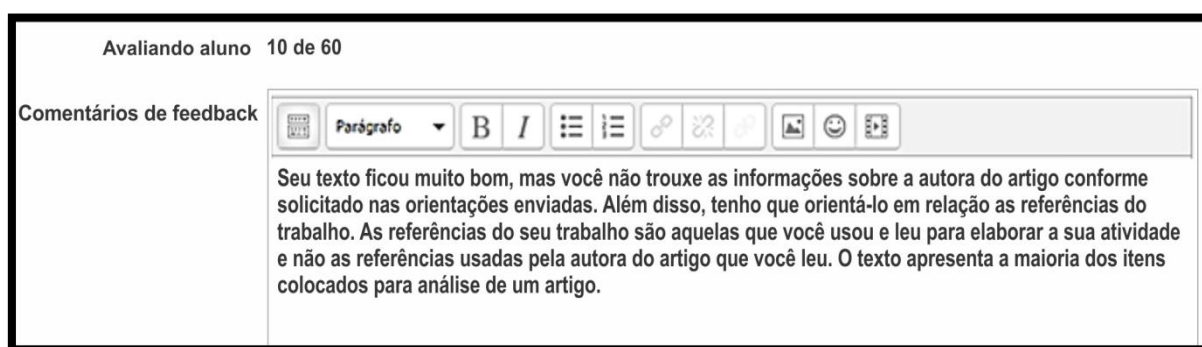


Fonte: Extraída do ambiente virtual Moodle do curso PROEJA – disciplina Metodologia de trabalho na Educação profissional integrada a EJA. Acesso em: 14 mar. 2015.

Embora não fosse o modelo sugerido pelo professor norteador não retirei ponto do cursista, porque o trabalho estava identificado e continha os critérios pré-estabelecidos. Durante a correção, eu ia observando trabalho por trabalho, assim eu tentava fazer uma

comparação entre um e outro, às vezes eu os lia e anotava algumas observações à parte e não atribuía nota na plataforma. Eu fazia isso porque eu queria ler todos os trabalhos, ver as outras atividades, a consistência teórica e a organização, para ao final dar uma nota, para tentar ser coerente. Entre uma correção e outra, encontrava trabalhos muito bem redigidos, que continham os critérios que seriam avaliados. Por vezes, eu admirava a organização dos cursistas ao realizar a atividade. Ao abrir um desses trabalhos, surpreendi-me com o fato do cursista não saber colocar as referências usadas no trabalho, visto que eles já haviam cursado uma disciplina que explicava sobre as normas em trabalhos acadêmicos. Então apresentei um feedback ao cursista questionando a forma como ele colocou as referências.

Figura 9 – Feedback 3 – Orientações sobre as referências



Fonte: Imagem extraída do ambiente virtual Moodle do curso PROEJA – disciplina Metodologia de trabalho na Educação profissional integrada a EJA. Acesso em: 14 mar. 2015.

Durante três dias, eu fui fazendo a leitura dos trabalhos postados, as anotações e atribuição de notas, ao final do terceiro dia, por volta de vinte e três horas finalizei a correção.

Eu tinha que direcionar meu tempo, eu estava apreensiva para terminar a correção, porque na próxima semana viria outra atividade. Enquanto eu fazia a correção, recebi alguns e-mails de alunos que não postaram atividade a tempo, entrei em contato com o professor que autorizou a postagem valendo 60% da nota, critério adotado pela coordenação do curso. Assim que terminava minha tarefa de corretora, eu pensava: - Menos um problema, agora é só avisá-los sobre a postagem valendo 60% (Fonte: narrativa da autora escrita em 2014).

Quando olho para a experiência 3 que narrei e para os *feedbacks*¹⁰ que apresentei aos alunos em relação aos trabalhos postados, fico com muitas dúvidas, porque tenho receios em relação a minha ação enquanto professora tutora. Por diversas vezes, pensei se realmente esse seria um bom retorno de avaliação para um aluno de Pós-Graduação. Ao narrar essa

¹⁰ Expus nesta dissertação apenas 3 dos 29 *feedbacks* que apresentei durante a correção desta atividade.

experiência fico me indagando como foi a construção de conhecimento minha e dos cursistas. Hoje, paro e penso: como os alunos recebiam esses *feedbacks*? Algumas vezes, os alunos se manifestavam quando eu tirava algum ponto da falta de capa ou referências. Eles falavam em tom de brincadeira: você tirou ponto por causa da capa, fiquei triste. Esses comentários ocorriam quando me encontravam do encontro presencial. Em outras situações como das referências, agradeciam o *feedback*, e afirmavam que tinham que ter mesmo atenção, afinal estavam terminando o curso e havia o trabalho de conclusão de curso e era preciso acostumar a fazer as referências. Contudo, a maioria das vezes, não manifestavam nenhuma reação.

Agora, olhando com mais calma e refletindo sobre a minha ação naquele momento, vejo que posso ter cometido alguns enganos ou ainda ter perdido a oportunidade de conversar mais com os cursistas sobre os *feedbacks*. Consegui ver isso porque estou me sentindo mais preparada para os aspectos relativos à avaliação, talvez esse posicionamento se deva ao momento, tempo presente e por entender mais sobre as concepções de avaliação, como por exemplo a concepção de Méndez (2002), de avaliação como aprendizagem. O autor aponta o avaliar como forma de conhecer e aprender. Pensando no que diz o autor sobre avaliação, questiono: Será que coloquei em prática algum conhecimento sobre a avaliação na concepção do fazer a favor de quem aprende? Acredito que hoje, se eu fosse apresentar um *feedback*, eu faria diferente. No *feedback* 3 informo a (o) cursista que o texto havia ficado “bom”. Isso é muito vago, não aponte os aspectos bons, já que afirmei que o texto ficou bom, eu deveria ter comentado os pontos relevantes no texto produzido pelo cursista. Eu, como professora tutora, tinha esse papel, no entanto acabei por não abordar os aspectos que eram relevantes no texto elaborado pelo cursista.

Outro aspecto que me deixou intrigada e levou-me a questionar minha ação como professora tutora foi a importância exagerada que dei aos aspectos estruturais dos trabalhos apresentados. Ao refletir hoje, creio que eu tenha feito certo ao pedir e cobrar tais aspectos como a capa, as referências, mas devido à forma como coloco parece que tudo que o (a) cursista fez antes não teve relevância, como na FIGURA 7, *feedback* 1, no qual aponto que o trabalho tinha tudo para ser excelente, contudo não explico para o cursista como poderiam ser esses possíveis caminhos para melhorar a atividade, eu apenas ressalto os defeitos, e desprezo o que o cursista faz, afinal ele tinha apontado os aspectos importantes do artigo. Ao trazer a perspectiva de Méndez (2002), acredito que eu poderia ter construído outros conhecimentos se eu tivesse valorizado mais o diálogo com os cursistas durante a correção das atividades avaliativas.

Olhando a minha prática durante as correções, posso dizer que eu tenha usando muito

da minha prática de sala de aula do ensino médio. Eu tentei apontar as falhas dos trabalhos, mas, na maioria dos casos, eu não “punia” com notas, mas alguns alunos se sentiam prejudicados quando eu tirava um ponto ou dois pontos. Por outro lado, eu tinha que avaliar e apontar se o trabalho estava ou não de acordo com o que o professor norteador havia pedido. Pensando nesse curso hoje, no meu papel como professora tutora em contexto de EaD, talvez fosse produtivo conversar mais com o professor norteador e com os próprios cursistas sobre os formatos de avaliação e o que se esperava deles em cada atividade.

Há algo que posso dizer a respeito dos meus *feedbacks* que, para mim, não foram como eu gostaria que fossem, olhando-os hoje. Entendo que faltou em mim a iniciativa de buscar outros conhecimentos, de perguntar mais para os cursistas, de interagir mais e ousar mais. Eu também, naquele momento, não me sentia segura ao avaliar os cursistas, eu tinha receios. Apesar de trabalhar com a EJA, eu não me sentia segura sobre o assunto. Mesmo lendo o material, disponível na biblioteca virtual do *Moodle*, acerca dos conteúdos a serem avaliados, eu ficava insegura na hora de avaliar. Parece que eu não era habilitada para tal prática. Para mim, era mais seguro avaliar de acordo com os pontos solicitados pelo professor norteador, seguindo um passo-a-passo, porque assim eu estaria resguardada de qualquer questionamento.

Sendo assim, a avaliação, durante o curso PROEJA, não foi tarefa fácil, eu não consegui me desfazer das amarras que eu mesma impunha para a minha prática. Por isso, ao pensar no movimento que o pesquisador narrativo faz ao compor sentido dos textos de campo, posso dizer que, em um tempo futuro, em outra situação, com outras pessoas, minha forma de agir será diferente, pensando no que vivi e no que aprendi no conhecimento prático-profissional, construído durante essa experiência como professora tutora.

3.4 Meu papel de professora tutora nos fóruns de discussão e de dúvidas

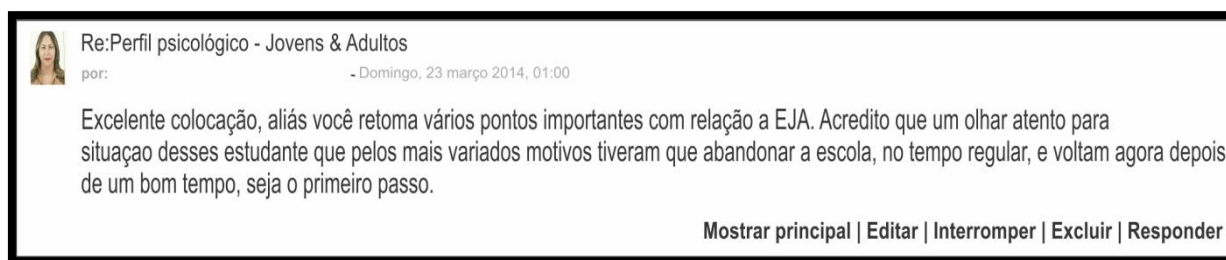
Nesta seção, conto duas histórias sobre as minhas participações nos fóruns, uma delas intitulada “Um peixe fora d’água” e a outra, “Se tem pergunta... eu tento responder...”. Além dessas duas histórias, apresento também outros dois textos de campo que são participações minhas nos fóruns. Busco, com esses textos de campo e com os outros que compõem este capítulo, tentar entender um pouco sobre o meu papel de professora tutora dentro do ambiente virtual e como as experiências narradas me ajudaram a entender a minha atuação prática profissional. Narro, a seguir, a experiência 4 “Um peixe fora d’água” que compõe esta seção.

3.4.1 Experiência 4 – Um peixe fora d'água!

Era um domingo de 2014. Sentei em frente ao computador, liguei, acessei a plataforma Moodle, abri as páginas referentes às atividades da disciplina Metodologias de Trabalho na Educação profissional integrada à EJA. Ao abrir o fórum de discussão fiquei surpresa, porque a disciplina não exigia participação no fórum. Todavia percebi que os alunos haviam aberto tópicos de discussão e estavam participando.

Quando vi que estavam participando, resolvi postar um comentário em relação a uma postagem feita por um cursista.

Figura 10 – Fórum de discussão 1 – Sobre a EJA



Fonte: Imagem retirada do Moodle (AVA) da disciplina Metodologias de Trabalho na Educação profissional integrada à EJA. Acesso em: 14mar. 2015.

Eu postei porque as observações que ele fez em relação ao tópico de discussão proposto por um colega eram bem interessantes e como eu tinha experiência com EJA achei que poderia reforçar tais colocações. Enfim, senti, naquele momento, vontade de interagir e também mostrar para eles que eu estava ali. Feita a postagem, fiquei esperando um dia, dois, três dias para ver se alguém comentava, no entanto, o que ocorreu é que os alunos começaram a comentar e discutir entre si e o meu comentário a meu ver pareceu ser dispensável.

A partir daí, percebi que eu não precisava interferir com meus comentários em relação aos fóruns. (Fonte: narrativa da autora, julho de 2014).

A próxima experiência “Se tem pergunta ... eu tento responder” foi um dos poucos momentos do curso, no qual os cursistas questionaram a atividade proposta pelo professor norteador. E foi também a única participação que tive no fórum de dúvidas, com relação à disciplina Metodologias de Trabalho na Educação Profissional Integrada à EJA.

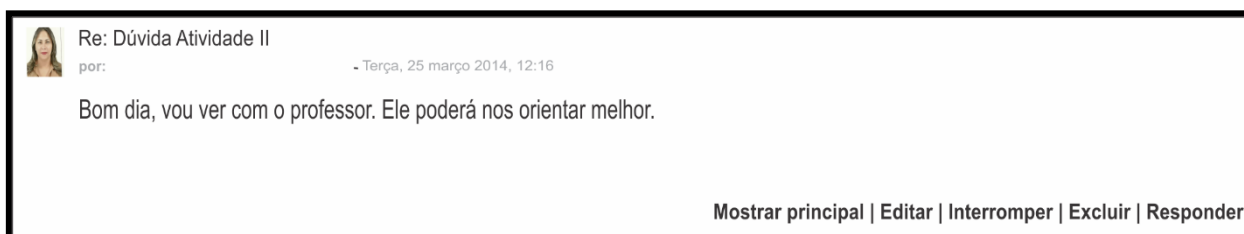
3.4.2 Experiência 5 – Se tem pergunta... eu tento responder...

Na terça-feira, iniciou-se uma nova tarefa, que era a realização de uma entrevista com um professor que atuasse na EJA, essa atividade era referente à segunda semana, da disciplina Metodologias de Trabalho na Educação Profissional Integrada à EJA. Na tentativa de auxiliar e ver como estava o andamento da atividade, liguei o computador, acessei a plataforma e observei que havia uma nova mensagem.

Quando abri a mensagem, senti uma tensão no ar, um aluno questionava a atividade proposta pelo professor norteador. O questionamento pautava-se na quantidade de laudas exigidas por ele.

Naquele momento senti que quem deveria resolver o impasse, a dúvida era o professor norteador. Escrevi uma mensagem para o aluno dizendo que iria ver com professor norteador qual seria o posicionamento dele em relação à dúvida do aluno.

Figura 11 – Fórum de dúvida – O professor norteador responde



Fonte: Imagem retirada do Moodle (AVA) da disciplina Metodologias de Trabalho na Educação profissional integrada à EJA. Acesso em: 14 mar. 2015.

Eu não tinha autonomia para responder com precisão ao questionamento, pois eu tinha em mãos apenas os critérios e as três laudas eram um dos critérios.

No outro dia, o professor norteador respondeu ao questionamento justificando as três laudas. Ele justificou que como eram três perguntas e que a atividade consistia não somente em ter as respostas do entrevistado, mas também, relacioná-las de forma crítica, a um artigo sobre a EJA, material que estava disponível na plataforma, ele acreditava ser difícil fazer com menos de três laudas, mas que se o aluno contemplasse o que havia sido pedido na atividade, em menos laudas, tudo bem. Repassei a informação e o aluno não questionou mais. (Fonte: narrativa da autora, julho de 2014).

Antes de questionar sobre as experiências narradas, esclareço que, nessa disciplina, não foi exigida a participação nos fóruns de discussão, não havia uma avaliação formal que contemplasse o fórum de discussão. No entanto, como já narrado na experiência 4, “Um peixe

fora d'água”, alguns alunos postaram comentários e opiniões sobre as condições que, muitas vezes, afetam o aluno da EJA, questões como marginalização, preconceitos, a falta de políticas públicas destinadas a esse público.

Quando retomo as duas histórias que contei e as imagens dos fóruns, indago sobre a minha presença no universo virtual dos fóruns. Em relação à primeira história, quando os alunos começaram a participar falando sobre os desafios enfrentados pelos educadores da EJA, tentei dar a minha contribuição, apoiando as opiniões, mas percebi que os alunos preferiam conversar entre si e comentar a resposta do outro. Parecia que a minha presença não fazia diferença, a conversa fluía no grupo e eu não fazia parte do grupo, ou ainda, outra perspectiva sobre essa atitude dos cursistas, pode ser que o que falei não fosse tão relevante. Afinal, olhando agora e indagando sobre o que escrevi, eu fazia comentários bem superficiais, que não provocava nos cursistas a vontade de manifestar-se. Quem sabe se eu propusesse algo novo, uma pergunta instigante sobre o que o aluno trouxe na sua participação, talvez ele respondesse ou falasse mais sobre o assunto. Faltou-me essa iniciativa de ir além. Contudo, só percebi isso após narrar essa experiência e contexto de todas outras vivências que tive como professora tutora do PROEJA.

Eu trouxe essas duas narrativas e as figuras 10 e 11 para pensar mais sobre alguns aspectos da minha atuação na tutoria virtual. Primeiro, em relação ao que já disse sobre a forma como me coloquei nestes fóruns, como a de uma espectadora que aprecia com comentários como: “excelente”, de acordo com a FIGURA 10. Percebo ao fazer esse movimento de olhar para o que fiz e pensar em um fazer diferente, como é importante para o meu conhecimento prático-profissional. Além disso, olhar para minhas narrativas me fez perceber que no ambiente virtual não sou eu e a outra pessoa para quem estou respondendo; há ali outros cursistas, outros envolvidos e talvez seja uma preferência responder a esse ou àquele. Quando minha colocação não foi comentada, senti-me dispensável naquele contexto. E refletindo sobre a postura do (a) cursista, essa reação não é negativa, muito pelo contrário, os cursistas estão aprendendo entre si com a postagem do outro, ao comentar a resposta do colega. Perceber isso é muito importante para a minha formação como professora tutora em contexto de EaD. Com essas interações entre mim, o professor e os cursistas, percebo o que Belloni (2001) diz sobre o ensino a distância, ao afirmar que um dos fatores que o caracteriza é a “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”. E de acordo com Clandinin e Connelly (1995), pensando na metáfora do conhecimento prático-profissional, ao afirmarem que a paisagem está relacionada ao lugar, tempo e relacionamento entre todos os que participam da paisagem estabelecida, entendo que eu não construí nada

individualmente, a construção do meu conhecimento prático-profissional se deu na interação entre todos os envolvidos no curso. Eu só construí parte dos conhecimentos a partir das situações que envolveram a minha prática enquanto professora tutora.

Outro fato que relembro agora ao contar essas duas histórias diz respeito aos textos que li sobre tutoria enquanto eu realizava minha investigação. Ao compor sentidos dessas duas histórias narradas, lembrei-me de um texto da *Encyclopedia of Distance Learning em que*, Rogers (2009) discutia sobre os termos *Mentoring* e *mentor*. Ao trazer a discussão, o autor chama a atenção ao dizer que “um mentor pode até aparecer momentaneamente em uma interação *on-line*, e ainda deixar uma impressão duradoura” (ROGERS, 2009, p. 888). Sendo assim, questiono-me se as interações que tentei com os alunos foram de fato “duradouras”. Percebi que a minha atuação, quando solicitada, no caso do aluno que questionou o número de laudas do trabalho, pode até ter sido significativa, pois havia uma solitação por parte do aluno, e eu tentei resolver o problema, entrando em contato com professor norteador, explicando a situação e ao final apresentando um *feedback* ao cursista. No entanto em outras situações como das participações dos alunos nos fóruns de discussão avaliativos, nos quais eu apenas dava uma nota e não perguntava nada, ou quando eu, simplesmente, cobrava a ausência da capa e das referências, conforme narro na experiência 3 “A plataforma fechou hora da correção”, questiono se minhas interações foram de fato duradouras.

Ao atuar como professora tutora, olhando para os textos de campo, e agora, compondo sentido a partir deles, percebi o quanto da minha postura de professora do ensino básico, presencial, está imbricada na tutoria virtual, e que a minha formação prática na tutoria me fez perceber a professora que posso ser, diante das novas possibilidades de aprendizagem que estão surgindo, e que novos conhecimentos podem ser construídos a partir desse conhecimento prático-profissional.

A experiência 6, “Participação com hora marcada”, que conto a seguir, também se refere ao fórum de discussão, só que nesse caso, o fórum era avaliativo. Resolvi contar essa história porque ela me ajudou a entender e a perceber um pouco mais a respeito do que pode ser um fórum de discussão.

3.4.3 Experiência 6 – Participação com hora marcada

Era a última disciplina do curso PROEJA, Práxis curriculares na Educação profissional e na Educação básica na modalidade de EJA, último fórum avaliativo. O tópico de discussão e a atividade levava em consideração a análise de um Projeto Político

Pedagógico de uma escola de tivesse EJA.

Na sexta-feira à noite, abri o fórum de discussão para observar a participação dos alunos. Para minha surpresa, dentre as postagens observei que um dos cursistas pontuava uma dúvida em relação à atividade. Ele não tinha encontrado nem um projeto para analisar. Diante da dúvida tentei auxiliá-lo.

Figura 12 – Fórum de discussão 2 – Orientação ao cursista



Fonte: Imagem retirada do Moodle curso PROEJA fórum de discussão da disciplina Práxis curriculares na Educação profissional e na Educação básica na modalidade de EJA. Acesso em: 14 mar. 2015.

Quando postei a orientação, fiquei me questionando se eu o havia orientado da melhor forma, mas pensei, se tiver na internet, não tem nada que impeça a pessoa de analisá-lo, desde que devidamente identificado.

Todos os dias, desde a abertura do fórum até o fechamento, fiquei monitorando, por meio de leituras, as participações. Quem não estava participando, eu alertava por e-mail, deixando claro horário de encerramento da atividade. O aluno que eu havia orientado não questionou mais e fez a atividade.

Durante a semana, eu fui anotando à parte quem havia participado e quem não o havia feito. No dia posterior à data limite de postagem no fórum, iniciei a leitura das participações e fui atribuindo a nota. Eu lia as postagens e comparava uma com a outra, a profundidade da análise e se as mesmas contemplavam os critérios estabelecidos. Dessa forma, atribuía as notas na tentativa de ser coerente. (Fonte: narrativa da autora, agosto de 2014).

A história “Participação com hora marcada” e a Figura 12 referem-se a minha única participação no fórum de discussão avaliativo proposto na disciplina. Os alunos tinham que buscar um projeto político pedagógico e analisá-lo de acordo com os critérios, que eram: analisar, tendo como fio condutor o Currículo Integrado e articulado com a Educação Profissional de nível médio e Educação Básica; especificar a identificação da escola, horário de funcionamento, níveis de ensino, quantidade de alunos e modalidade EJA (Ensino Fundamental, Médio, Técnico).

Ao pensar na minha única atuação nesse fórum de discussão, desconsiderando a

avaliação que fiz das postagens, não posso deixar de indagar no quanto fui acomodada, mas agi assim porque, no meu entendimento, os critérios estavam claros, e os alunos estavam realizando a atividade de maneira satisfatória. As únicas manifestações que eu fazia em relação à atividade eram de alerta para o prazo de fechamento das atividades. Eu ficava muito presa ao cumprimento da atividade, ao prazo, à nota, à frequência no ambiente virtual e esquecia o principal, o conhecimento e a aprendizagem que todo aquele ambiente é capaz de proporcionar. Relembrando minha ação e minha prática, isso fica mais evidente. Chego a sentir vergonha de ter pensado assim. Talvez essa postura comodista que adotei seja porque durante a organização das atividades, os professores norteadores deixavam claro o que iriam avaliar, quais os tópicos deveriam ser priorizados, enfim tinha os critérios de avaliação. Desta forma, a minha atuação ficou restrita a corrigir atividades, a cobrar presença *on-line*, a responder dúvidas, tais como; postagens atrasadas, possível mudança de datas de postagem e datas de recuperação.

Quando olho para essa postura hoje, tento me imaginar em outra situação de aprendizagem com fóruns de discussão. Para mim, só existia aquele espaço do fórum, embora eu soubesse que ali fosse apenas um ambiente e que eu poderia ter explorado o universo da *Web*, para buscar vídeos, imagens, como alguns alunos fizeram, no entanto, eu apenas me dispus a contemplar as postagens. Digo explorar a *Web* não para apresentar respostas prontas, mas para mostrar para os cursistas outras possibilidades, outros sites, com outros textos diferentes. Agindo como uma expectadora nos fóruns, eu contribui mais para a formação de leitores contemplativos (SANTELLA, 2004), que eu mesma fui, do que para um leitor imersivo (SANTELLA, 2004). Diante disso, em uma experiência futura, eu teria uma postura diferente pensando nessas possibilidades.

3.5 Avisos da professora tutora: cuidado com o prazo; não postou?

As experiências que compartilho abaixo: “Um detalhe que faz a diferença” e “Minutos finais!!”, fazem parte de um período de tutoria em contexto de EaD marcado pela questão do tempo. Minha preocupação com prazos e datas de postagens ficam evidentes nessas histórias e também nas figuras das mensagens enviadas para os cursistas.

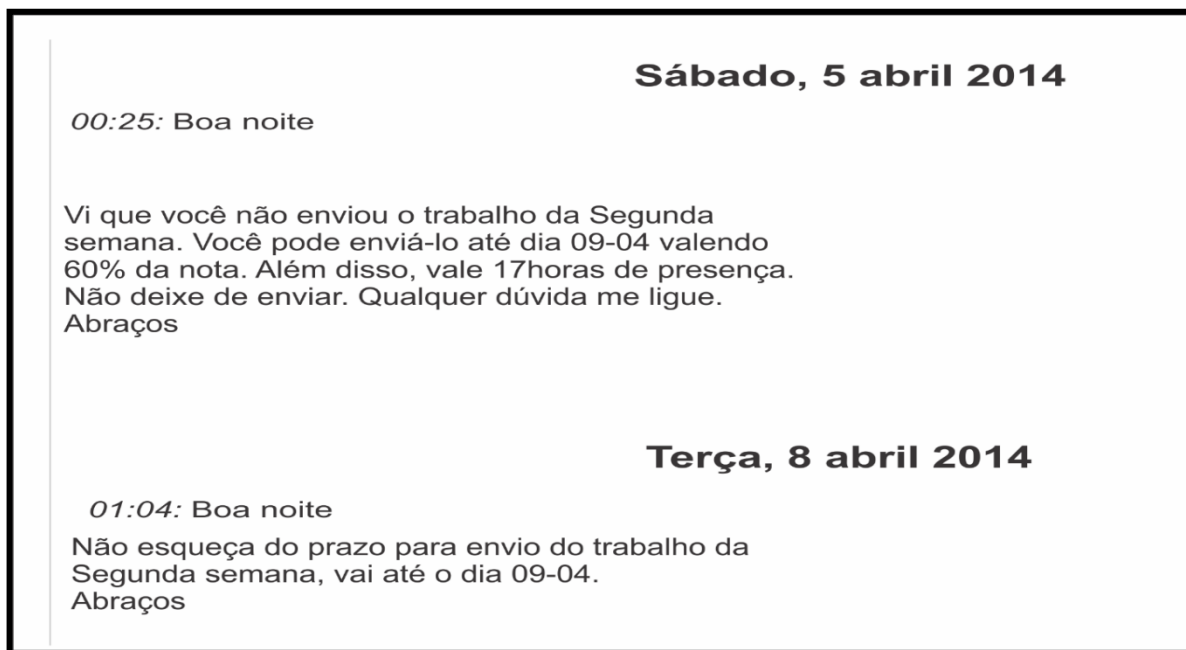
3.5.1 Experiência 7 – Um detalhe que faz a diferença

Ao fazer o levantamento dos alunos que não haviam realizado a atividade da primeira semana da disciplina, Práxis curriculares na Educação profissional e na Educação básica na

modalidade de EJA, observo que há uma quantidade grande de alunos que não haviam postado o trabalho, embora eu percebesse que eles haviam acessado a atividade.

Comecei a enviar e-mails individualizados para cada um alertando sobre o prazo da postagem, porque já havia encerrado, e eles não tinham enviado a atividade. E para minha surpresa, eles responderam dizendo ter postado o trabalho.

Figura 13 – Mensagem 1 – Cobrando envio de trabalho



Fonte: Imagem do Moodle curso PROEJA da disciplina Práxis curriculares na Educação profissional e na Educação básica na modalidade de EJA. Acesso em: 14 mar. 2015

Nesse momento, percebi que os cursistas estavam tendo problemas ao anexar a atividade. Pedi para que reenviassem a atividade imediatamente, salvando as alterações de envio na plataforma. Comuniquei o ocorrido ao professor norteador e o mesmo permitiu que eu reconsiderasse a data de postagem para aqueles que haviam acessado e não conseguido anexar o arquivo. Desta forma, eles não ficariam prejudicados. (Fonte: narrativa da autora, agosto de 2014).

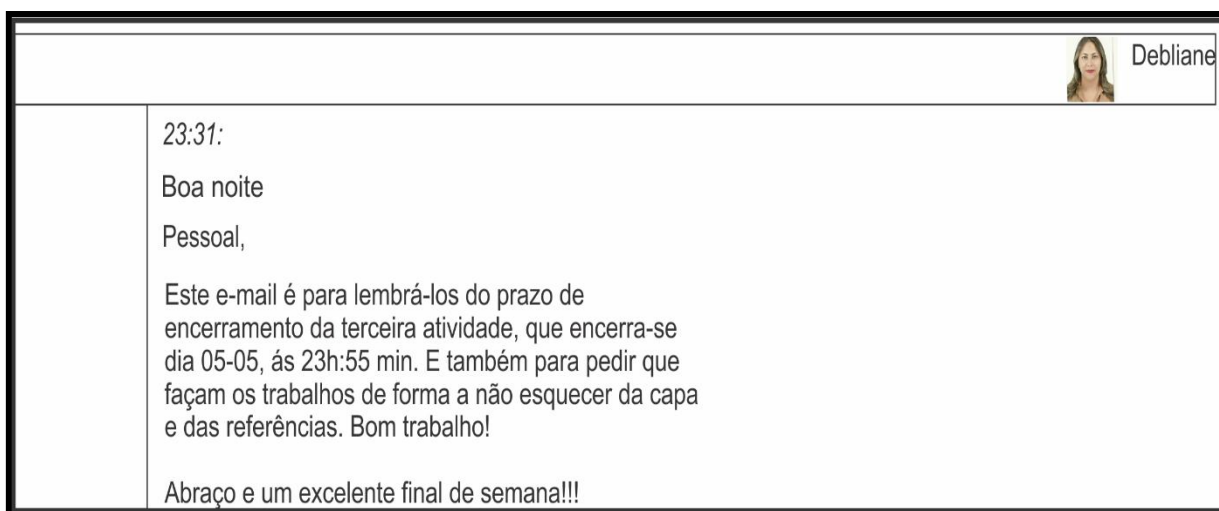
A próxima experiência, desta seção, que narro a seguir, refere-se à última atividade da disciplina Práxis Curriculares na Educação profissional e na Educação básica na modalidade de EJA. Foi um momento marcado pela ansiedade por se tratar da última etapa antes de iniciar o TCC.

3.5.2 Experiência 8 – Minutos finais!!

Práxis curriculares na Educação profissional e na Educação básica na modalidade de

EJA era a última disciplina que antecederia o TCC, eu fiquei mais apreensiva e preocupada com as datas de postagem. Olhava diariamente os e-mails, mensagem dos alunos e principalmente as atividades avaliativas. Fazia levantamentos de quem já havia ou não participado das atividades, faltando um dia para o término da atividade, enviava e-mails ,comunicando o encerramento da atividade.

Figura 14 – Mensagem 2 – Lembretes: encerramento da atividade e a estrutura do trabalho



Fonte: Imagem do Moodle curso PROEJA disciplina Práxis curriculares na Educação profissional e na Educação básica na modalidade de EJA. Acesso em: 14 mar. 2015.

Eu pensava comigo mesma, ‘é uma reta final, eles não podem deixar de realizar as tarefas, vale carga horária e nota, se não fizerem, eles ficarão em recuperação’. Eu passava o número do meu telefone para que, caso tivessem qualquer problema, me avisassem para que eu pudesse ajudar.

Eu ficava muito preocupada quando eu abria o Moodle uma hora antes do fechamento das atividades e via que faltavam 10 alunos para postarem trabalho, eu imaginava: ‘não vai dar tempo!’ Durante esse período eu ficava questionando ‘será que meus e-mails chegaram a todos?’ Mesmo sendo a última disciplina, o meu comportamento apreensivo em relação à data de postagem era o mesmo de todas as outras disciplinas (Fonte: narrativa da autora, agosto de 2014).

A partir das narrativas “Um detalhe que faz a diferença”, “Minutos finais!!” e das imagens de alguns dos e-mails que enviei aos cursistas via plataforma virtual Moodle, pude fazer o movimento que o pesquisador narrativo pretende ao se deparar com seus textos de campo; no caso da minha pesquisa, me fez questionar a minha prática na tutoria virtual em relação às funções e atribuições que cabem ao tutor virtual. Uma delas é observar e acompanhar os alunos no Moodle, plataforma virtual, ver se estão acessando o ambiente com

frequência, alertá-los quanto à data de postagem de trabalhos, responder a dúvidas e outras tarefas. Essa cobrança que eu fazia aos alunos, por vezes, me deixava constrangida, porque parecia redundante e inconveniente. Eles sabiam das datas de postagem e dos procedimentos, caso precisassem entrar em contato, no entanto, eu sempre enviava *e-mails* lembrando. Eu parecia uma professora de ensino básico escrevendo no quadro, alertando as datas de prova e trabalhos.

Ao tentar entender o sentido da minha ação ao enviar *e-mails* e alertá-los constantemente, me fez pensar na minha ação da seguinte forma: parecia que o fato de estar em contato com os alunos despertava em mim um sentimento de proximidade e de que eles não estavam abandonados no espaço virtual. Eu queria dizer a eles “Estou aqui, contem comigo”. Sendo assim, mesmo sem ter muita coisa interessante ou importante para falar, eu queria me fazer presente.

Observo também que estou tão preocupada com datas de postagem, com o burocrático, que não trabalhei com outras possibilidades como explorar melhor o ambiente virtual de aprendizagem, parece que fiz do AVA um calendário com um relógio com hora marcada para cada atividade e o cumprimento deste era o primordial. Eu acredito que eu tenha ajudado os cursistas quando solicitaram ajuda, mas vejo que hoje eu poderia ter ido mais adiante e ter me dado a oportunidade de aprender mais.

3.6 A plataforma, os *e-mails* não são suficientes para essa professora tutora

Neste módulo, os textos de campo são relativos a narrativas que fiz durante o período da disciplina Práxis Curriculares na Educação Profissional e na Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Apresento duas histórias contadas por mim: “A necessidade do telefone, o aluno sumiu” e “Hora da recuperação”. Conto essas histórias na tentativa de entender como vivenciei a experiência de sentir que apenas a plataforma não me parecia ser suficiente. Um dos cursistas havia deixado de participar das atividades *on-line* e não respondia aos *e-mails*. Eu fiquei muito preocupada com a situação, porque não tinha para quem perguntar sobre ele, eu já havia tentado diversos contatos, mas sem sucesso.

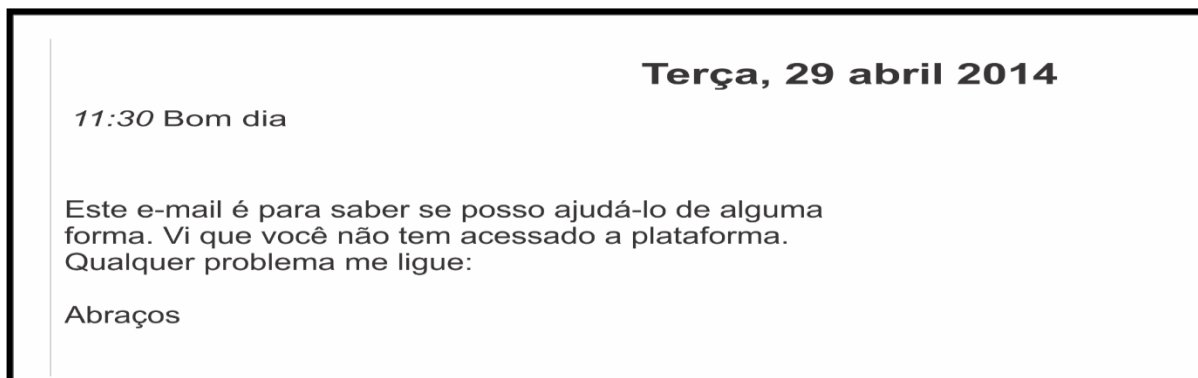
A narrativa 9 foi a primeira que escrevi contando por que tomei a atitude de ligar para o cursista depois de inúmeras tentativas de falar com ele por *e-mail* e não obter sucesso.

3.6.1 Experiência 9 – A necessidade do telefone, o aluno sumiu!!!

Última disciplina do curso antes do TCC. Cadê o Carlos que não aparece? Enviei

vários e-mails e ele não respondia a nenhum deles.

Figura 15 – Mensagem 3 – Falta de acesso à plataforma Moodle



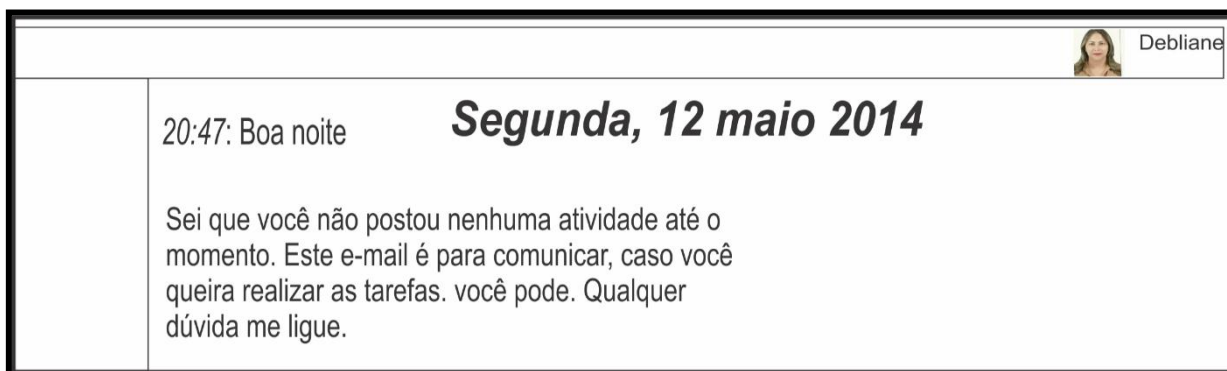
Fonte: Imagem retirada do Moodle curso PROEJA disciplina Práxis curriculares na Educação profissional e na Educação básica na modalidade de EJA. Acesso em: 14 mar. 2015

Esperei uma semana e nada. Na quarta-feira, depois de duas semanas, tomei coragem e liguei para ele. Digo que tomei coragem porque estava com receio de ligar, não sei direito o porquê do receio, mas acho que é por achar que estava incomodando, ou medo de saber se tinha acontecido algo grave com ele.

O telefone tocou, em seguida, Carlos atendeu. Senti um alívio total! Ele está bem. Conversei com ele perguntei sobre a ausência, e ele disse que estava com alguns problemas, mas que iria acessar a plataforma. Agradei e desliguei o telefone.

Carlos continuou sumido, não acessava a plataforma, mas não liguei, apenas enviei e-mails sem nenhum sucesso, nada de resposta.

Figura 16 – Mensagem 4 – O cursista tem mais uma chance



Fonte: Imagem do Moodle curso PROEJA disciplina Práxis curriculares na Educação profissional e na Educação básica na modalidade de EJA. Acesso em: 14 mar. 2015

Fiquei com aquela sensação de que ele havia realmente desistido do curso. Senti um misto de tristeza e impotência de não poder ajudá-lo. (Fonte: narrativa da autora, agosto de 2014).

A experiência 10 retrata o momento da recuperação; foi o período final do curso, após

todas as disciplinas e antes do TCC. Nesta narrativa, apresento a dinâmica da recuperação e minha última tentativa de resgatar o aluno Carlos de volta para o curso.

3.6.2 Experiência 10 – Hora da recuperação

Sentada em frente ao computador e pensando no trabalho que teria que realizar naquela quarta-feira do mês de maio de 2014. Eu tinha que enviar para a coordenação do curso um levantamento de frequência e notas para ver quem estava de recuperação.

Acessei a plataforma e comecei a fazer o levantamento, assim, quem estava com menos de 60% de nota e 75% de frequência estava de recuperação. Após fazer o levantamento, enviei um e-mail, para cada cursista, individualmente, avisando quem havia ficado em recuperação, explicando o porquê e comunicando data e horário que ela iria acontecer.

Naquele momento pensei em Carlos que não havia acessado a plataforma, nem dado retorno, será que desistiu mesmo? Pensei! Vou ligar mais uma vez, esta será a última. Um misto de vergonha, receio, dúvidas cercaram a minha atitude de ligar. O aluno atendeu ao telefone, falei com ele sobre a recuperação, Carlos estava com uma voz mais leve e disse que estava retomando a vida depois dos problemas. Ele achava que tinha perdido o curso por tê-lo abandonado por um mês. Eu lhe disse que poderia fazê-la, falei das datas e dos conteúdos ao final ele me agradeceu muito e disse que a faria. Tive um sentimento de dever cumprido (Fonte: narrativa da autora, agosto de 2014).

Ao contar essa história no GPNEP¹¹, os colegas do grupo questionaram as ligações feitas por mim para aqueles alunos que não respondiam aos *e-mails*. Eu argumentei que eu tinha que tentar entrar em contato com os alunos por diversos meios, inclusive telefone. Eu sempre pensava que se o cursista não respondeu ao *e-mail* foi porque não recebeu ou não leu, então, caberia a mim tentar falar com ele; não passava pela minha cabeça, por vezes, que ele talvez não quisesse responder aos *e-mails* e fui questionada quanto a isso.

Hoje, pensando na minha prática durante a tutoria virtual, em relação a essa tensão de responder ou não aos *e-mails*, ou ainda de ligar até ouvir a voz do aluno, percebo que a questão da normalização tecnológica referente ao uso do computador e das tecnologias

¹¹ GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do qual faço parte, que doravante chamarei de GPNEP.

disponíveis e a distância virtual ainda são impasses para mim como professora tutora, mesmo eu tendo clareza de que a experiência vivida me ensinou muito, e que mudei em muitos aspectos a minha postura de querer responder a tudo e a tentativa de querer estar sempre à frente dos problemas que surgiam durante a tutoria. Provavelmente, se eu vivesse essa experiência novamente, talvez eu mudasse algumas atitudes como, por exemplo, a ideia de que tenho que saber de tudo e estar a par de todos os acontecimentos, porque, do contrário, eu seria incompetente ou, no mínimo, relapsa.

Quanto à atitude de ligar e tentar entrar em contato, mesmo dando meu telefone particular, eu faria do mesmo jeito, porque percebi que pude ajudar ao realizar tal ação que não me acarretou nenhum prejuízo. E ainda não posso deixar de pensar em um fragmento de texto do autor González (2005):

Torna-se imperativo a todos os envolvidos na tutoria em EAD romper velhos paradigmas e abraçar a missão de educar sem medo, sem receio de se aproximar demais, de estreitar laços de afeto e, sobretudo, sem o excessivo pudor de exercer por amor a sutil arte de seduzir pedagogicamente os que esperam com avidez pelo saber libertador (González, 2005, p. 86).

Para González (2005), não devemos ter receio de nos aproximar demais, eu tinha esse receio quando passei o meu telefone aos cursistas e quando liguei para o aluno. Por vezes me sentia uma pessoa invasiva, mas quando recebi o *feedback* do aluno, ao ligar para ele, agradecendo minha preocupação e, ao final do curso, conseguindo que ele apresentasse o trabalho final, para mim foi muito importante. Naquele momento, eu me senti professora; de certa forma, eu não desisti daquele cursista, eu poderia tê-lo deixado de lado, mas eu sabia não era essa a postura que eu queria assumir. Eu tinha que tentar até a última possibilidade.

3.7 “Tinha uma pedra no meio do caminho ... que prática profissional estou construindo como professora tutora em contexto de educação a distância?”

Nesta subseção apresento dois diários escritos por mim e dois poemas que fiz durante o processo de escrita dos textos de campo. Esses textos foram criados à medida que eu repensava, questionava e indagava minha prática profissional como professora tutora em contexto de EaD. O diário 1 foi escrito após a leitura de algumas narrativas que fiz sobre a minha experiência com a tutoria virtual do PROEJA ao grupo de pesquisa GPNEP.

Diário 1 – Minhas dúvidas em relação as minhas ações

Durante os momentos em que fui narrando as experiências pelas quais passei durante o curso de PROEJA, algumas angústias teimavam em aparecer; principalmente quando eu narrava as histórias para os meus colegas do grupo de pesquisa do qual faço parte.

Ao ser questionada pelo grupo do porquê das minhas ações, percebi que os questionamentos feitos pelos colegas de grupo também estão me deixando inquieta. Alguns desses questionamentos foram: em relação ao fato de eu passar o meu telefone para os cursistas; de atendê-los em horários e dias indiscriminados e de ligar sempre que algum aluno não dava retorno por e-mail.

Durante as narrativas, eu já me questionava se eu não os estava deixando mal acostumados e com os questionamentos do grupo, isso ficou mais evidente. No entanto, mesmo tendo clareza da minha ação, não consigo pensar de outra forma. Parece que, se não agisse assim, faltaria com a minha prática como professora tutora. Acredito que esse lado de querer atender a todos, ajudar e colaborar não esteja bem definido para mim. Quando envio um e-mail e o cursista não responde, preciso fazer de tudo para falar com ele é a minha mania de completude (Fonte: Diário escrito pela autora desta dissertação em junho 2014).

O diário 02 é uma narrativa acerca das minhas inquietações a respeito da minha prática profissional como professora tutora. Nele, eu tento externar as dúvidas e angústias de não dar conta de tudo que ocorre no ambiente virtual.

Diário 2 – Inquietações, meu tempo!!!

Quando recebo e-mails e não sei a resposta, isso me incomoda muito, sinto que sou por vezes limitada, parece que estou sempre um passo atrás. Será que é esse ambiente virtual, no qual as informações chegam rápido e você tem que estar antenado a tudo que está acontecendo? Na rede não tem a desculpa 'não fiquei sabendo', pois as informações estão lá, você só precisa acessá-las, o tempo é você quem faz. No entanto, o que ocorre é que meu tempo é mais lento que o da rede (Fonte: Diário escrito pela autora dessa dissertação).

O poema 1, “Momento de trabalho”, foi escrito na minha tentativa de entender os acontecimentos no ambiente virtual, tais como: as práticas educativas, as práticas de tutoria e o tempo no ambiente virtual que podem ser vistos de forma diferente a depender do tipo de olhar que lançamos.

Poema 1 – Momento de trabalho

Chegar em casa buscar...

Buscar uma forma de entender ...

Entender o que estava acontecendo ...

Acontecendo por quê?

Por que acontecer? Mas tem que acontecer.

Momentos perdidos,

Momentos frustrantes.

E o trabalho? Como fazer?

Já não sabia! Não encontrava quem precisava.

Ligar para alguém?

Precisava falar...

O computador já não era suficiente

Precisava conversar “com alguém”

Desabafar? Talvez! Pedir apoio,

ter com quem dividir aquela sensação

de angústia e impotência diante do “VIRTUAL” (Fonte: Poema de minha autoria escrito em Março de 2014).

O poema 2, “trabalho.com”, aponta a minha maneira de ver o trabalho que desenvolvi como professora tutora em contexto de EaD.

Poema 2 – trabalho.com

Ligo o computador!

Ansiedade! Será que tem mensagem?

Acesso meu e-mail

Está demorando

Danada da conexão

Ufa! Até que enfim,

Acessei meu e-mail

Tem novidade.

Mais um problema, mas tem solução.

Respondo! Organizo! Comunico! Pesquiso! Envio! Leio, resolveu!

Meu Deus, deu certo! (Fonte: Poema de minha autoria, 2014).

Ao retomar os textos de campo que produzi os diários e os poemas, observei que muito da minha prática foi pautada pela insegurança, pelo receio e pelo medo de não estar fazendo um bom trabalho como professora tutora virtual. Na tentativa de buscar um caminho para construção de um professor tutor dentro de um ambiente virtual de aprendizagem, encontrei desafios que pareciam, em um primeiro momento, impossíveis de serem solucionados, no entanto, eu sempre encontrava alguma forma de resolver os impasses que apareciam. Entendo hoje que a busca não foi fácil, talvez pela minha ansiedade em resolver tudo na mesma velocidade da internet. A minha prática pessoal de professora presencial do ensino médio e de aluna com experiência, quase que única, de ensino presencial, talvez tenha influenciado na minha vivência como professora tutora virtual. Elbaz (2007) traz alguns trabalhos de autores que pesquisaram sobre o conhecimento profissional de professores, a autora aponta que o conhecimento inerente, do próprio do professor, são acessíveis por meio da biografia desses professores. Ao analisar a posição de Elbaz (2007), vejo que a minha história de vida de ambiente presencial de educação moldaram de certa forma a minha atuação como professora tutora virtual. Na minha história de vida pessoal, o uso das tecnologias não é algo normalizado. Para Chambers e Bax (2006), quando atingimos o grau da normalização significa que as tecnologias se integram de forma a não serem mais temidas, nem serem vistas como algo milagroso, capaz de salvar. Talvez a falta desta normalização tenha limitado um pouco meu trabalho, no entanto, sei que não é desculpa, pois, como eu mesma discuto no diário 2, as informações estão na rede, eu poderia ter ido em busca delas, na tentativa de mudar a minha prática como professora tutora.

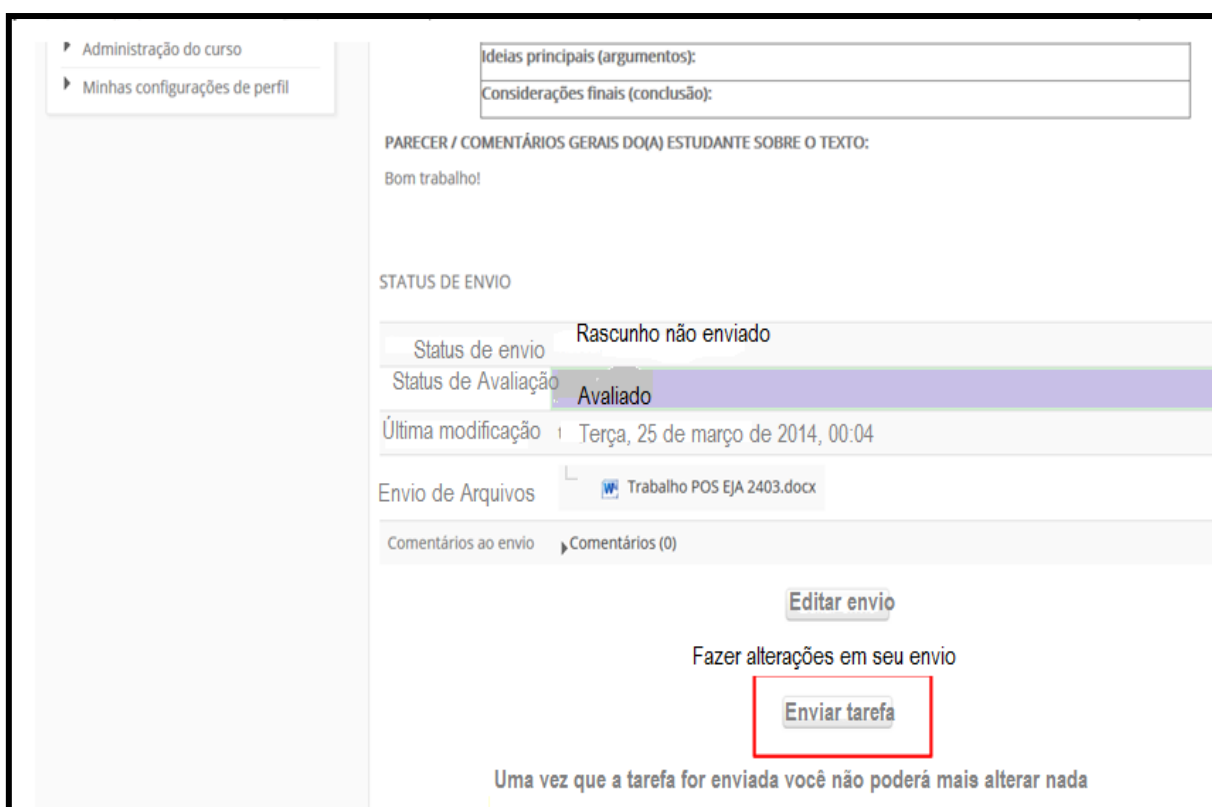
3.8 Mudanças que incomodam a professora tutora

Nesta seção, apresento uma história que ocorreu na disciplina Metodologias de Trabalho na Educação profissional integrada à EJA, que se refere à mudança feita no ambiente virtual, *Moodle*, em relação ao *status* das atividades enviadas. Na história eu conto a minha reação diante do novo.

3.8.1 Experiência 11 – A plataforma mudou ...

Na semana de entrega dos trabalhos da disciplina VI, Metodologias de Trabalho na Educação profissional integrada à EJA, acessei a plataforma e observei que alguns cursistas já haviam enviado seus trabalhos. Porém, agora, no status de envio, aparecia algo novo, diferente. O espaço em que constava o envio de trabalho antes era composto de “enviado” e “não enviado”. No entanto, agora aparecia “Rascunho não enviado”, “Sem envios”, “Enviado para avaliação”; eu tinha três status e não sabia como proceder e o que significava tudo aquilo.

Figura 17 – Mudança de status: rascunho não enviado



Fonte: Imagem editada do Moodle (AVA) da disciplina Metodologias de Trabalho na Educação profissional integrada à EJA. Acesso em: 14 junho 2015.

Pensei, algo de diferente estava ocorrendo, porque quando eu olhava o total de enviados os rascunhos apareciam à parte, mas o arquivo do trabalho estava lá. Hora de ligar para a TI e saber o que estava ocorrendo.

Peguei o telefone e liguei, conversei com o responsável e recebi a informação de que a plataforma havia mudado. E que o aluno tinha a opção de postar a atividade da semana como rascunho, e se ele quisesse mudar o arquivo ele poderia dentro do prazo de envio.

Pensei: Que bom! Problema resolvido, no entanto pensava comigo, para que mudar, o antigo não estava dando certo? (Fonte: narrativa da autora, agosto de 2014).

Ao contar a história, observo o quanto as mudanças me incomodam e, pensando na minha formação como professora tutora, me sinto envergonhada e até limitada, porque não percebi no momento o quanto aquela mudança poderia beneficiar os cursistas. Quando sou tirada da minha zona de conforto, o incômodo parece superar a escala da possibilidade de aprender mais. A falta do conhecimento causava medo. A sensação de falta de domínio da situação me angustiava. Eu precisa ter a sensação de que eu sabia tudo, que eu dominava tudo. Acredito, hoje, que isso era uma forma de poder que eu queria ter nas mãos. Eu queria ter essa ilusão de dominar, no entanto, sei que não dominamos nada. Então, questiono: Que conhecimento prático-profissional posso construir diante de tantas restrições que coloquei para mim mesma enquanto professora tutora?

Após a leitura de Elbaz (2007), comecei a entender um pouco mais sobre a minha atitude em relação às mudanças que ocorreram na plataforma *Moodle* durante a disciplina VI do PROEJA. Quando Clandinin e Connelly (1995, 1996) tratam da “paisagem” como algo relacionado a lugar, tempo e relacionamento entre os agentes que participam da interação durante uma experiência, eu não pude deixar de pensar na minha relação naquela paisagem de tutoria em contexto de EaD. Primeiro, em como a mudança na plataforma estava ligada a minha prática enquanto professora tutora, a minha concepção de educação e também as minhas experiências pessoais em relação ao ambiente virtual. Digo isto porque as mudanças no AVA me desestabilizavam. Assim, mesmo eu querendo mudar as “histórias sagradas”, como traz Elbaz (2007), era muito difícil para mim. Buscar outros conhecimentos profissionais significava despir-me do meu senso de proteção, do meu lugar seguro que eu achava que dominava e ir em busca de novos conhecimentos. Embora saibamos que queremos esse novo, para construí-lo, por vezes, o caminho é doloroso e requer estar disposto a alcançá-lo, mesmo que isso signifique passar por angústias e dúvidas.

3.9 Na prática a teoria é outra

Nesta seção, narro a experiência vivenciada por mim ao fazer o levantamento da frequência dos cursistas do curso PROEJA. É uma narrativa que envolve o momento do levantamento da frequência e também o treinamento que fiz antes de atuar como professora tutora do curso.

3.9.1 Experiência 12 – Do curso preparatório para a prática

Eu estava ali sentada, atenta a tudo que explicavam sobre o que é ser tutora de um curso a distância. A orientadora do curso explicava, e eu ouvia atentamente. Entre uma explicação e outra a instrutora do treinamento começou a falar sobre a frequência dos cursistas. Ela explicou que a frequência era muito importante e nos orientou para a realização da mesma. Ela explicou que iríamos atribuir a presença de acordo com a atividade desenvolvida pelo cursista. Assim se ele tivesse realizado a atividade, com nota máxima, teria presença integral, do contrário deveríamos tirar as horas. Por exemplo, se em uma atividade o cursista tirou 8 em 10, a carga horária não seria integral, a carga horária estava ligada ao desempenho na atividade. Aquilo não soou justo, nem correto para mim, enfim, não entendi direito como seria isso na prática, contudo fiquei calada, mas pensativa.

Passado algum tempo, quase no final do curso PROEJA, a coordenação enviou uma planilha para contabilizar as faltas dos cursistas, visto que o ambiente virtual não registrava frequência.

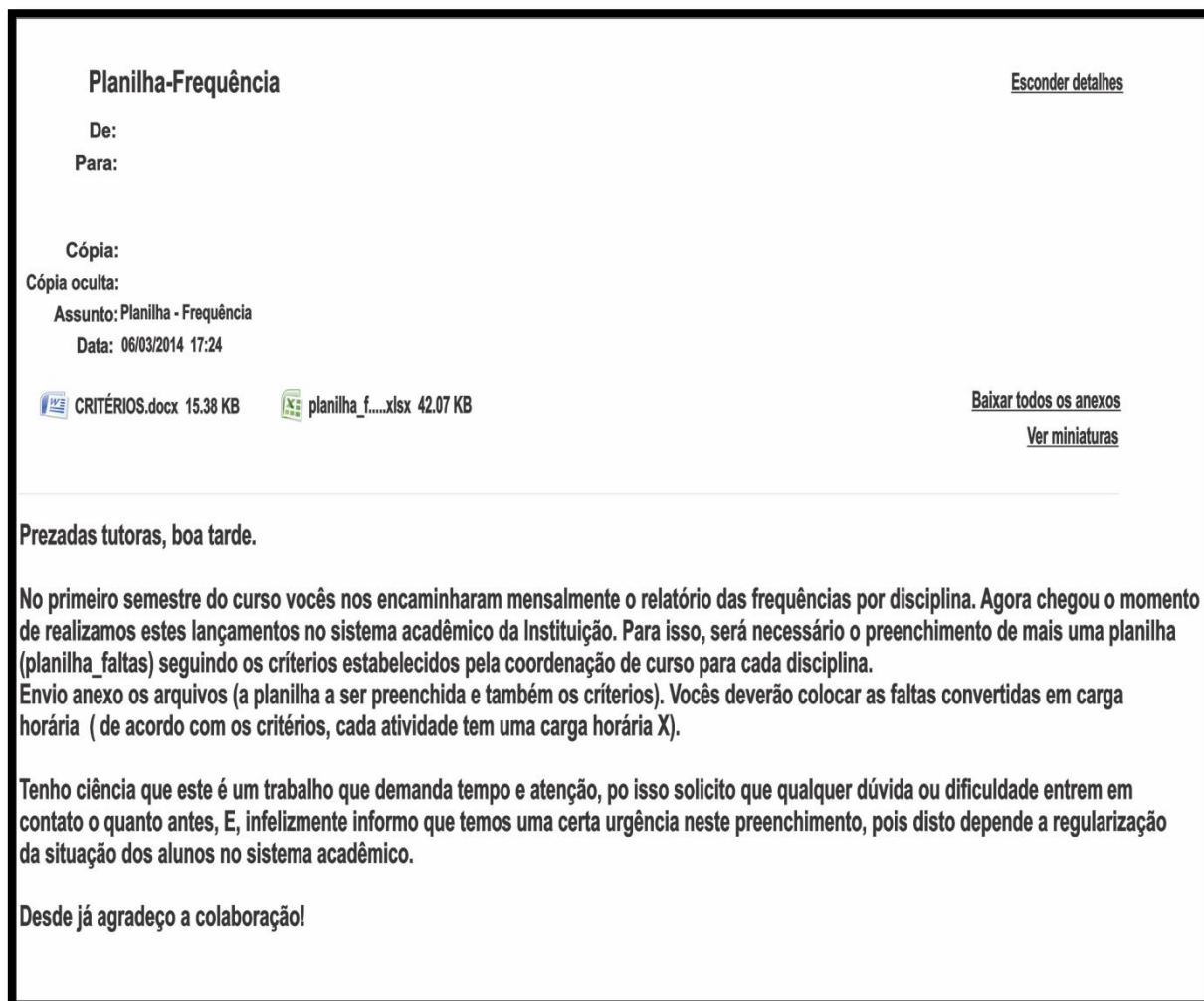
Aquela dúvida, que tive durante o treinamento recebido sobre tutoria, e a não aceitação de frequência atrelada à nota voltou a soar na minha cabeça. Peguei o telefone e liguei para a coordenação de tutoria. Eu disse para a coordenadora que eu estava com uma dúvida em relação ao preenchimento da planilha de frequência. Expliquei para ela que durante o treinamento, a orientação recebida é que a frequência deveria ser de acordo com a nota e a participação do cursista na atividade avaliativa. Desta forma, por exemplo, se, em um fórum, um aluno participou várias vezes, e outro participou menos, com colocações menos consistentes, a frequência do primeiro deveria ser maior que a do segundo cursista.

Eu disse para ela que achava estranho, nota atrelada à frequência, e que por isso eu estava ligando.

Para minha surpresa ela afirmou que não existia isso de frequência de acordo com nota e que era para proceder da seguinte forma: se o cursista tivesse realizado a atividade teria frequência integral, do contrário, zero de frequência.

Agradei a atenção da coordenadora de tutoria e desliguei o telefone. Naquele momento fiquei pensando: ainda bem que questionei antes de fazer a planilha, do contrário teria sido injusta com os cursistas e teria feito um trabalho errado.

Figura 18 – E-mail solicitando planilha de frequência do curso



Fonte: E-mail enviado pela coordenação de tutoria do curso PROEJA, em março de 2014. Acesso em: 09 set. 2015.

Quando penso no curso preparatório para ser professora tutora, não posso deixar de questionar os aspectos relacionados ao que aprendi no curso e ao que aprendi na prática. A questão da frequência no ambiente virtual não me pareceu coerente, da forma como foi exposta no curso preparatório para atuar como professora tutora em contexto de EaD, atribuir presença pela “quantidade e qualidade” da postagem. Se fosse considerar “qualidade e quantidade”, um aluno de ensino presencial que tirou zero em uma avaliação formal pela lógica do curso preparatório não teria nenhuma frequência. Concebo que a nota tirada em uma atividade e a quantidade de postagens não é capaz de dar uma noção do tempo gasto para realizar a atividade; considerar tal aspecto é dizer que todos são iguais e aprendem da mesma forma. É desconsiderar que cada cursista tem seu tempo de aprendizagem e sua forma de aprendizagem diferente. Em um curso virtual, a presença torna-se um fator a ser discutido, é

definida como: “o *design*, a facilitação e a direção de processos cognitivos e sociais com a finalidade de alcançar resultados de aprendizagem significativa e valiosa do ponto de vista pessoal e educacional” (ANDERSON *et al.*, 2001, p. 5)¹². Sendo assim, ao pensar no posicionamento dos autores sobre a presença de ensino, questiono a minha atuação e indago: Será que contribuí para essa construção de aprendizagem valiosa e significativa? Portanto, é a partir desta perspectiva que proponho a discussão trazida no próximo parágrafo, na tentativa de compor sentido da história contada a partir da perspectiva da presença de ensino.

Para mim, narrar e compartilhar essa experiência e tentar compor o sentido dela é reviver o que vivi como professora tutora, é entender como eu entendi e pratiquei a presença de ensino como professora tutora. Ao pensar nas orientações que dispensei aos cursistas quando solicitada, nas cobranças em relação aos trabalhos a serem postados e nos *feedbacks*, me pergunto: Será que é possível contabilizar a frequência, observando apenas as atividades realizadas no ambiente virtual? Há alunos que podem acessar o ambiente, ler os comentários dos colegas e fazer o seu de forma sintética e ter aprendido, tanto quanto outro, que tenha comentado várias vezes, isto é, com várias participações, por isso questionei a condição da nota e a quantidade de postagens para atribuir presença. Mais uma vez não posso deixar de comparar com o ambiente presencial: por vezes temos alunos que são tímidos, calados e que participam pouco das aulas, mas na hora da avaliação têm um ótimo rendimento. Ao trabalhar com o *Moodle*, e após conhecer um pouco mais sobre os cursistas, pude entender alguns aspectos relacionados ao ensino virtual, via plataforma *Moodle*. Aspectos como: direcionamento do tempo; organização das atividades; dinâmica de aprendizagem; dinâmica de realização das tarefas, construção de saberes a partir da participação do outro e entendi que a construção da aprendizagem independe do espaço. Quando observava a atividade dos cursistas no ambiente e a frequência de acesso, vi que as participações eram muito variadas, mas fui observando que, como as atividades eram resenhas, resumos, projetos, questionários isso não exigia que ele ficasse muito tempo no ambiente virtual. O cursista podia acessar a atividade e o material da biblioteca e trabalhar fora do *Moodle*. Quando tinha fóruns, a participação no ambiente era mais sistemática. Fora isso, havia cursistas que ficavam 6 dias sem acessar o *Moodle*, mas quando era o dia de postagem de trabalhos, eles postavam. Essa postura deles reforça a flexibilidade que um curso virtual possibilita para quem o faz. Portanto, a frequência, na minha visão, jamais poderia estar atrelada à nota ou à quantidade de

¹² “*design, facilitation and direction of cognitive and social processes for the purpose of realising personally meaningful and educationally worthwhile learning outcomes*”.

postagens.

3.10 Os vários aspectos que atravessaram minha experiência de ser professora tutora

Compartilhei, nesse capítulo de composição de sentidos, as experiências vividas como professora tutora. Essas experiências, em conjunto com os outros textos de campo, me ajudaram a entender mais sobre essas vivências. Nessa seção, procurei elencar alguns aspectos que atravessaram minha experiência de professora tutora. São os vários “eus” de professora tutora que percebi a partir das experiências. Organizei esses aspectos em cinco subseções, nas quais utilizo poemas, desenhos, acrósticos, todos compostos a partir das onze experiências que foram narradas neste capítulo.

3.10.1 Eu, a professora tutora cobradora

Quem fez, quem não fez!

E agora?

Alertava por e-mail. Cuidado, encerramento da atividade!!

Horário, data, conteúdos, tudo anotado! Cronograma!

Cuidado com a presença! Não tem acessado a plataforma!

Anoto! Envio cobranças!

Todos postaram? Nem todos postaram!

Problemas a vista!

Monitoro, vigio, aviso! Anoto que não fez

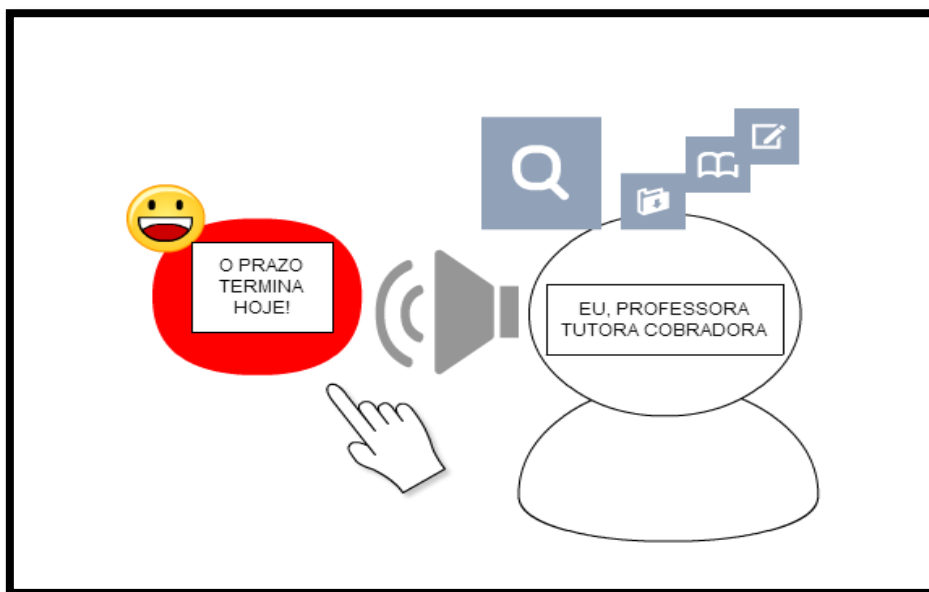
A postagem vale 60% da nota!

Cuidado com o encerramento!

E-mail: São 23h:55min., encerrado!! (Fonte: poema de minha autoria, novembro de 2015)

Após viver as experiências, ler e reler as histórias que compartilhei, fui percebendo que a minha postura de professora tutora, que gostava de cobrar, atravessava várias histórias contadas. Para compor o poema desta subseção, eu busquei nas experiências narradas perspectivas que apontam para essas cobranças. Na figura 19, represento, de outra forma diferente do poema, visualmente as infinitas cobranças.

Figura 19 – Minhas infinitas cobranças



Fonte: Criada pela autora da dissertação em 21 nov. 2015.

Durante minhas vivências como professora tutora, eu me senti como uma agenda cheia de datas, recados, horários marcados, tudo muito cronometrado. Nas experiências que compartilhei nesta dissertação, não é raro encontrar essas marcas de professora tutora cobradora. Eu cobrava a participação no ambiente virtual, cobrava a postagem dos trabalhos, cobrava capas, referências etc. Essas cobranças aparecem, por exemplo, na história “Participação com hora marcada”, na qual eu digo que monitorava os alunos para ver quem participava ou não da atividade, isso para, ao final, enviar um *e-mail* de cobrança. As narrativas “Um detalhe que faz a diferença” e “Minutos finais” também colaboram para essa construção de uma professora tutora que faz da sua prática um ato de cobranças. Eu sabia muito bem como fazer isso, alertar os alunos quanto à postagem de trabalhos e ao acesso ao AVA. Eu cobrava porque a frequência dependia da realização dessas tarefas. Apesar de ser uma tarefa fácil para mim como professora tutora, percebo, hoje, que isso talvez não tenha contribuído para o processo de ensino-aprendizagem. Afinal, somente, enviar *e-mails* com cobranças não permite a construção de conhecimento. Hoje, pensando nos cursistas, acredito que possa ter sido decepcionante essa minha postura de cobradora, pois sempre que abriam o *Moodle* estava lá mais uma cobrança.

3.10.2 Eu, a professora tutora avaliadora

É hora da avaliação! É hora da correção!

Cadê a capa? E as referências? Modelo enviado!

Primeiro a estrutura, faltou isso, faltou aquilo, e o posicionamento crítico!

Quase bom, mas...

E a capa e as referências?

Quem é?

Trabalho atrasado? 60% da nota!

Abro os arquivos anexados.

Crerios de correção! Atende, não atende!

Dúvidas?

Será que fui justa? Corrigi certo?

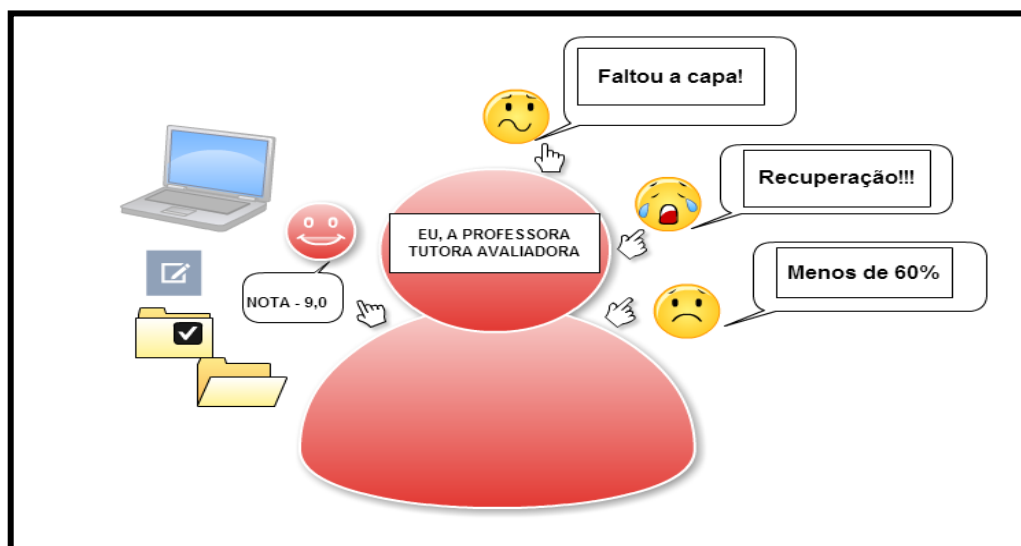
Menos de 60,0 pontos, menos de 75% de frequência!

RECUPERAÇÃO!!

Finalizada minha tarefa de corretora!!! (Fonte: poema de minha autoria, novembro de 2015)

O poema criado é um retrato das narrativas compartilhadas nesta pesquisa. Ele representa, de certa forma, a minha ação de professora tutora avaliadora. A minha preocupação latente de querer ser justa ao avaliar, meu olhar de fez e não fez, minha postura de preocupação com a nota. A figura 20 foi uma tentativa de mostrar visualmente essa postura de avaliadora.

Figura 20 – Avaliando os cursistas no curso PROEJA



Fonte: Criada pela autora da dissertação em 21 nov. 2015.

Eu fiz do processo avaliativo um simples meio para que o cursista obtivesse uma nota para ser aprovado no curso, eu não fui além. Eu poderia ter feito desse processo algo formativo. Durante as atividades avaliativas, eu poderia ter ido além do estabelecer *feedbacks* após as datas limites de postagem, eu poderia olhar os trabalhos postados com antecedência e tentar ser mais proativa, na tentativa de construir conhecimento junto com os cursistas. Na história “Mudanças que incomodam”, por exemplo, perdi uma das melhores oportunidades de interagir com o cursista e fazer diferente e de dar um *feedback* a partir do rascunho postado, dando a oportunidade ao cursista para desenvolver um trabalho de reescrita, para refletir sobre seu processo de aprendizagem, mas ao invés de ver essa possibilidade de agir como professora tutora para além dos manuais de tutoria, eu preferi reclamar da mudança. Eu entendi que não era necessário o “rascunho”. Nas experiências “*Feedbacks* de uma professora tutora: que olhares são esses?” e “Participação com hora marcada”, deixei clara a minha posição de professora tutora avaliadora, eu tinha verdadeira obsessão pela correção, apresentei os *feedbacks* aos cursistas, mas eles poderiam ter sido mais proveitosos se eu tivesse dado a oportunidade a eles de refazer a atividade e isso seria possível se eu lesse antes de apresentar uma nota final, mas o que ocorria é que na maioria das vezes as postagens eram feitas um ou dois dias antes do prazo final.

Na próxima subseção, aponto o meu eu de professora tutora, que tutelava. Resgato dos textos de campo e das experiências narradas aspectos que apontam, para mim, como a questão da tutela estava presente na minha prática de professora tutora.

3.10.3 Eu, professora tutora que tutelava

*T*utora professora que acompanhava

*U*m a um os cursistas.

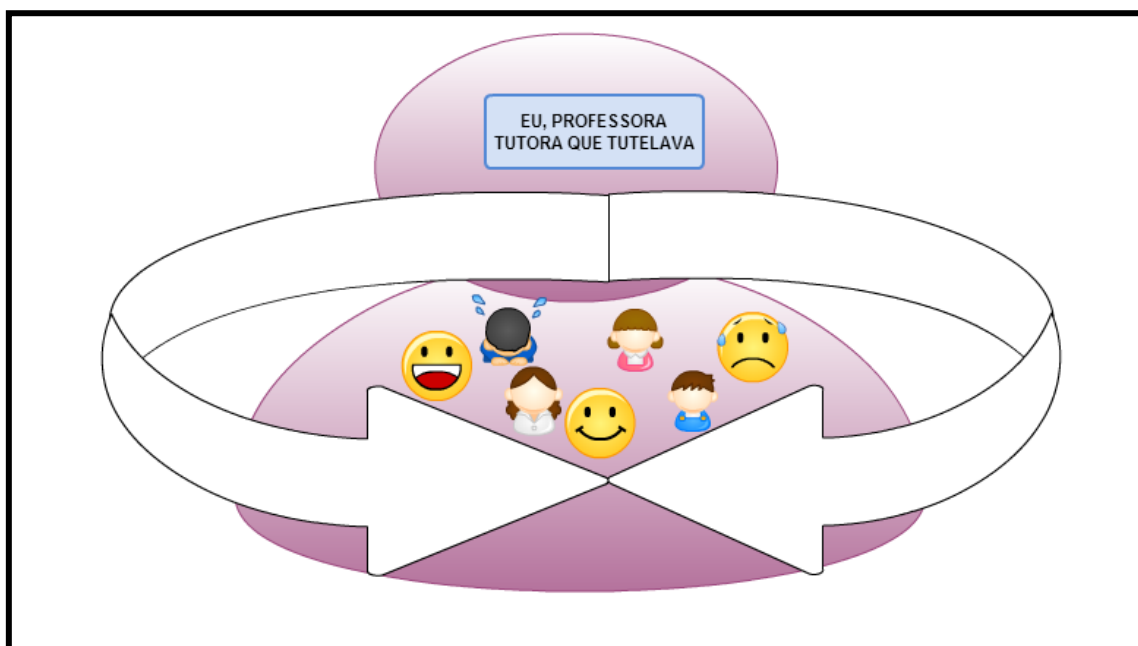
*T*elefonava quando era necessário, sumiu por quê?

*E*sperava ansiosa a postagem dos trabalhos! Será que não viram os e-mails!

*L*embre-se estou aqui, a disposição. Qualquer dúvida me ligue.

A braços ! (Fonte: acróstico de minha autoria, novembro de 2015)

Figura 21 – A necessidade de amparar os cursistas



Fonte: Criada pela autora da dissertação em 21 nov. 2015.

Enquanto eu fazia um levantamento teórico sobre as concepções de tutor e tutoria, me senti muito incomodada com o fato da nomenclatura tutor estar relacionada a um termo jurídico. Acreditava que a concepção de tutela, de cuidador, ou seja, daquele que protege alguém indefeso, não compactuava com o ser professor tutor. No entanto, quando olho minha vivência como professora tutora, percebo traços característicos de quem quer cuidar, ter a tutela dos cursistas. Ligava quando não respondiam aos *e-mails*, procurava ampará-los, salvá-los, resgatá-los etc.

Hoje percebo que usei a concepção de tutela durante minha ação como professora tutora e acredito que em alguns momentos, agir assim não foi ruim, contudo entendo que eu não poderia ter agido em grande parte dos momentos assim. Eu acreditava que precisava ficar amparando, ligando, perguntando insistentemente se eles haviam feito ou não. Queria dar atenção a todos, dar abrigo, acolhê-los como se acolhe alguém indefeso. Hoje penso: Protegê-los de quê? De construir conhecimento em um ambiente que tinha condições de proporcionar isso? Como afirmei em várias experiências que narro, é clara a minha busca por acolher os cursistas. Deixei transparecer a minha preocupação em assisti-los a todo momento.

O meu próximo “eu” é marcado pelas interações que ocorreram entre mim, professora tutora, os professores norteadores e a coordenação de curso. Foram momentos da minha prática de professora tutora nos quais estabeleci contatos com eles e que fizeram com que eu

percebesse qual era minha relação com aqueles envolvidos no processo de EaD. Além disso, pude entender também como construí alguns conhecimentos como professora tutora naquele contexto do curso PROEJA e nas interações com os envolvidos.

3.10.4 Eu, professora tutora, os professores norteadores e a coordenação de tutoria

Nova mensagem. O que será?

Quantas laudas? Três laudas. Por quê?

Eu não sabia, não tinha autonomia!

Professor norteador responde.

Frequência atrelada à nota?

Nada disso, não existe isso! Caso tenha feito a atividade, frequência integral, não fez, zero de frequência.

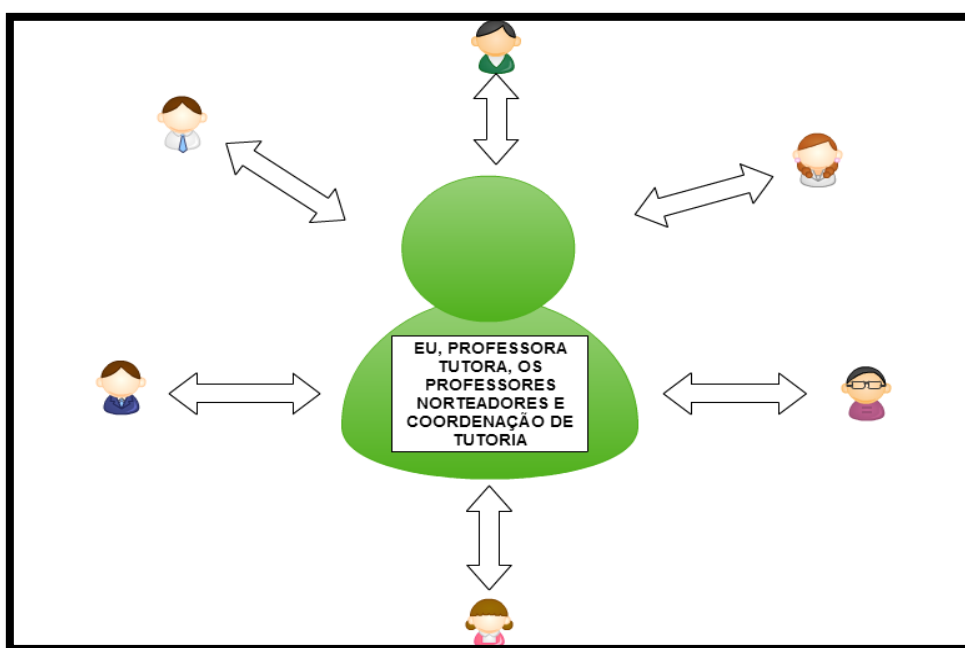
Eu corrijo! Os critérios, o professor estabelece.

Tenho dúvidas, pergunto? Ele responde!!

Cursistas não conseguiram postar!

Professor responde: estende o prazo! (Fonte: poema de minha autoria, novembro 2015)

Figura 22 – A professora tutora em relação aos professores norteadores do curso PROEJA



Fonte: Criada pela autora da dissertação esta imagem representa parcialmente a quantidade de professores norteadores e coordenadores que atuaram no curso PROEJA em 21 nov. 2015.

O poema desta subseção, construído a partir de fragmentos das experiências narradas, e a FIGURA 22, são uma tentativa de entender como as interações que estabeleci, tanto com professores quanto com coordenadores, me fizeram compreender que foi a partir de situações práticas que ocorreram durante a minha atuação como professora tutora é que construí parte do meu conhecimento prático-profissional.

As dúvidas que apontei, durante minhas narrativas, ao responder a alguns *e-mails* de cursistas, fizeram com que eu percebesse que eu tinha com quem conversar sobre essas dúvidas, que eu não tinha que ter receio de estar incomodando os professores norteadores. Afinal, éramos um grupo, trabalhando juntos, e não isoladamente. Retomo isso porque, durante as minhas experiências narradas aqui, eu tive receios, medo, insegurança. Eu segui, sim, modelos de correção, como aponto no meu poema, mas quando olho para trás e vejo tanto receio de ousar, percebo que eu é quem não quis ir além, deveria ter tentado interagir mais com os professores norteadores e com a coordenação de tutoria.

Eu, por vezes, sabia o quê fazer e como fazer, como no caso da frequência atrelada à nota, mas fiquei com receio. Eu questionava para mim mesma sobre nota atrelada à frequência, mas tive que ter certeza de que a minha atitude estava adequada. A coordenadora de tutoria quando questionada sobre o fato, no mesmo momento, descartou qualquer possibilidade de que a frequência fosse proporcional à nota. Eu sabia disso, contudo eu parecia uma marionete, fazendo somente o que o manual e o treinamento haviam determinado.

Hoje, entendo que muitas das minhas restrições, independentes do modelo de tutoria que foi estabelecido e do desenho do curso, foram impostas por mim mesma. Eu tinha que ter ousado mais, buscado mais. Sinto que naquele momento de tutoria eu fiquei acomodada, tranquila e confortável em seguir os critérios, em fazer somente o que era estabelecido, sem pensar em minha ação de professora tutora e sem acreditar em meu próprio conhecimento prático-profissional e pessoal. Como professora tutora, olhar para trás e ver essa atitude poderia parecer frustrante, no entanto, esse olhar me fez compreender como eu poderei agir em outras situações em que eu, professora tutora, for interagir e trabalhar junto com outros alunos, professores norteadores e coordenadores. Entendo, hoje, que seguir critérios era importante, mas não era o bastante para ser a professora que eu gostaria de ter sido. Ser uma professora tutora que ultrapassasse as barreiras dos manuais, que buscasse outras práticas dentro do AVA, interagindo mais, instigando mais os cursistas, perguntando mais sobre as aprendizagens dos cursistas a cada disciplina.

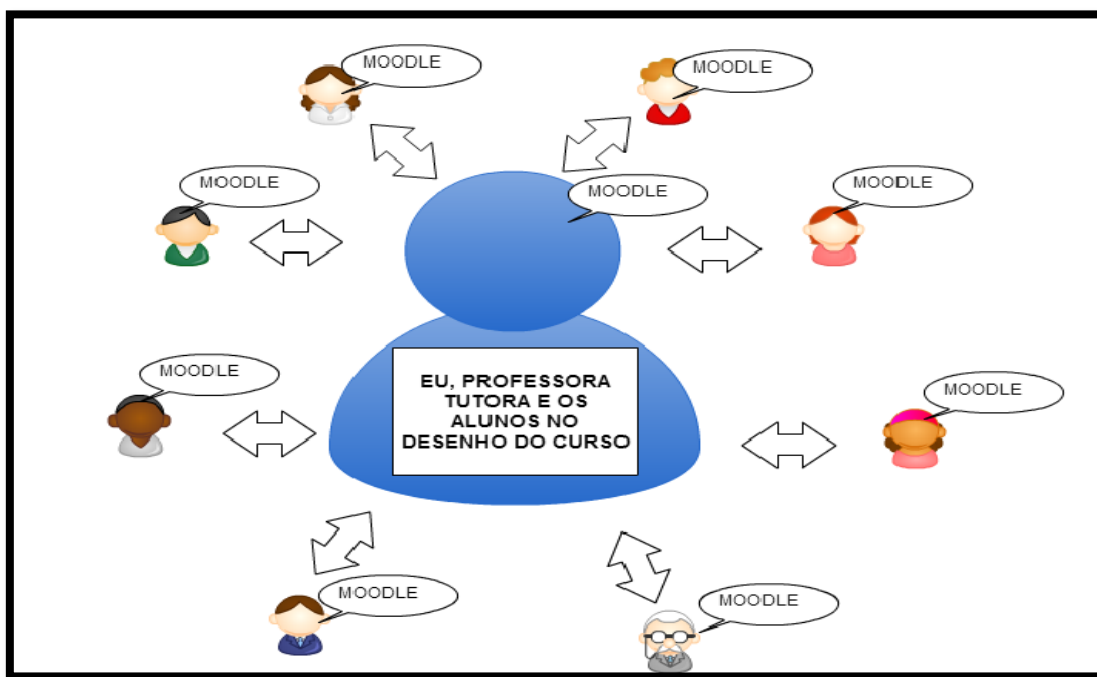
Na próxima subseção, traço outro “eu”, o de professora tutora e os alunos no desenho

do curso, é mais um “eu” que aponto em minhas experiências. Na tentativa de estabelecer o que atravessou minha prática, apresento uma figura para ilustrar como entendi a construção do meu conhecimento prático-profissional nesse contexto de EaD, observando a minha relação com os cursistas no ambiente virtual *Moodle*.

3.10.5 Eu, professora tutora e os alunos no desenho do curso

A FIGURA 23 representa uma das formas de como compus sentido das experiências que envolviam a minha prática no ambiente virtual *Moodle* em conjunto com os cursistas do PROEJA. Ela aponta a maneira como eu agi quando inserida no AVA. E, além disso, como eu via o *Moodle* no momento da minha prática de professora tutora.

Figura 23 – Eu e os cursistas do curso PROEJA no *Moodle*



Fonte: Criada pela autora da dissertação e representa parcialmente a quantidade de cursistas do PROEJA em 21 nov. 2015.

Quando olho a figura que compus ao pensar a minha prática no ambiente virtual, parece que ali se estabelecia uma proposta que não era interativa, mas sim, individual, cada um tinha seu *Moodle*. Eu, professora tutora e os alunos, cada qual no seu espaço, mas parecia que eram espaços isolados que não se comunicavam. Essa imagem foi criada por mim depois de compartilhar as minhas histórias de professora tutora no ambiente virtual. Após olhar para essas histórias, percebi que muitas vezes eu não entendi o que era o *Moodle*, as suas

possibilidades de uso para compartilhar saberes e aprendizagem. Eu vi no AVA apenas um depósito de material a ser visto e corrigido. Esse posicionamento pode ser visto na experiência que narro nesta dissertação. O *Moodle* para mim era um armário, do qual eu retirava algumas coisas e no qual depositava outras, notas e cobranças.

No desenho proposto para as disciplinas do curso, eu apenas monitorava, corrigia e respondia quando solicitada. Mesmo nos fóruns de participação como apresentei após contar a experiência 04 “Um peixe fora d’água!”, eu parecia não fazer parte daquele ambiente como uma participante mediadora, porém, apenas, como aquela que interage quando solicitada, nada, além disso. Eu, naquele momento, achava que estava fazendo meu trabalho de forma excepcional, contudo, hoje, percebo as minhas limitações. Quando digo, nesta experiência 04, que minha participação era dispensável, mostra o quanto fui ingênua. Minha participação não era dispensável, eu poderia continuar tentando interagir com os cursistas, indo para além das correções e cobranças via *e-mail*, tentar trocar mais experiências com eles sobre a EJA que era o foco do curso. Perdi uma oportunidade única de aprender mais, visto que havia muitos cursistas que eram professores há muitos anos.

Um fator que acredito tenha influenciado minha prática foi o desenho do curso, digo isto porque as atividades eram organizadas pelos professores norteadores, e fica a cargo do professor tutor, apenas, tirar dúvidas e corrigi-las. Muitas vezes, os cursistas nem tinham dúvidas, visto que os critérios de correção e os objetivos das atividades estavam postos no AVA. Sei que não é desculpa pela minha acomodação em relação ao processo de construção de conhecimento, mas entendi que tinha que abordar tal aspecto considerando o desenho de curso proposto.

Contudo, quando houve uma mudança no desenho das postagens das atividades, porque antes só existiam dois status de envio, como conto na experiência 11, “A plataforma mudou ...”, eu não aproveitei a oportunidade. Naquele momento o status de rascunho para mim não tinha uma finalidade. Todavia, além de não ter percebido um objetivo para a mudança eu ainda reclamei de ter sido colocado um novo status. Eu poderia ter buscado no status de rascunho a oportunidade de ler o texto do aluno com antecedência e auxiliá-lo, porque muitos postaram o rascunho até cinco dias antes do prazo para a postagem da versão final de seus textos. Outra ação que eu poderia ter tido, pensando hoje, seria a de propor para os professores norteadores e coordenação de tutoria a possibilidade de dar um prazo para os alunos, após postarem a atividade e eu enviar o *feedback*, deles mesmos refazerem a atividade corrigindo possíveis falhas ou revendo posturas e concepções.

Apresentei, nesta seção, cinco “eus” que representaram vários aspectos da minha

prática de professora tutora em contexto de EaD, provavelmente outros tantos podem surgir dependendo da forma como o leitor desta dissertação lê e compõe sentidos das experiências compartilhadas. No entanto, foi a partir da composição de sentido desses “eus”: Eu, a professora tutora cobradora; Eu, a professora tutora avaliadora; Eu, professora tutora que tutelava; Eu, professora tutora, os professores norteadores e a coordenação de tutoria e Eu, professora tutora e os alunos no desenho do curso, que pude observar e entender muitas questões referentes ao meu conhecimento prático-profissional construído ao longo da experiência vivida como professora tutora. Foram esses aspectos que contribuíram para a minha formação prático-profissional de professora tutora, neste contexto de pesquisa. Desta forma, foram essas aprendizagens que contribuíram para a construção do meu conhecimento prático-profissional.

A última parte da minha dissertação, que apresento a seguir, foi uma tentativa de revisitar todas as experiências que vivenciei como professora tutora, a fim de traçar algumas considerações acerca dessas vivências, buscando responder aos objetivos de pesquisa e a questão de pesquisa. Expondo, ainda, algumas lacunas e limitações que podem servir de base para futuras pesquisas na área.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: RECONSTRUINDO MINHAS HISTÓRIAS COM A TUTORIA VIRTUAL

Iniciei minha dissertação contando minha experiência com a tutoria presencial que desenvolvi em 2007, na Bahia. Naquele momento, ao contar minhas histórias como professora tutora, a vivência cercada pelas inseguranças e pelos erros cometidos durante minha atuação como professora tutora, pude entender que eu tinha um desejo de compreender mais sobre a tutoria. No entanto, eu tinha que buscar viver uma nova experiência, agora em outro contexto, para que eu pudesse entender melhor os aspectos que envolvem o professor tutor no contexto da EaD.

Sabendo sobre o que eu gostaria de pesquisar, parti em busca de uma experiência com a tutoria. Ao acessar o *Google* em busca de processos de seleção para tutor, descobri que havia uma seleção aberta e que fecharia em dois dias. Naquele momento, correria geral! Então providenciei toda a documentação e enviei pelo correio. Quando saiu a listagem de classificação, fiquei radiante porque estava em segundo lugar, a última vaga do processo. Sendo assim, eu tinha nas mãos a possibilidade de vivenciar e contar uma nova experiência como professora tutora.

A partir da escolha de pesquisar a experiência de tutoria, delimitei um aspecto dessa tutoria, fazendo com que minha pesquisa tivesse como foco o professor tutor no contexto da EaD. Estabeleci, de início, um objetivo geral, objetivos específicos e uma pergunta de pesquisa, que retomo agora. Meu objetivo principal era entender como pode ser a construção de conhecimento prático-profissional durante minha atuação como professora tutora. Para tal, tracei dois objetivos específicos: (a) narrar e problematizar as experiências vividas na função de tutoria virtual no curso PROEJA e (b) discutir o processo de construção de meu conhecimento prático-profissional durante a minha atuação na tutoria virtual do curso PROEJA. E como pergunta de pesquisa, eu tinha: “Como se deu a construção do meu conhecimento prático-profissional em relação à experiência com a tutoria virtual?”

Primeiro, retomarei os objetivos específicos. O primeiro objetivo, pressuponho que eu tenha conseguido alcançá-lo em parte. Digo em parte, porque eu narrei e problematizei parte das experiências vividas como professora tutora, porque compartilhar todas as experiências que ocorreram durante a minha atuação como professora tutora seria muito difícil, primeiro pela quantidade de narrativas que eu teria que compor e segundo pelo tempo que tive para realizar minha pesquisa. Ao retomar o segundo objetivo, julgo que eu tenha discutido, sim, o processo de construção do meu conhecimento prático-profissional; compartilho algumas das

experiências que vivi e em seguida, tento entender como eu me constituí professora tutora naquele contexto. Quanto a minha pergunta de pesquisa: “Como se deu a construção do meu conhecimento prático-profissional em relação à experiência com a tutoria virtual?”, posso dizer que o meu conhecimento prático-profissional foi construído nas relações que estabeleci com os professores norteadores, com os cursistas, com a coordenação de curso e tutoria, com a plataforma *Moodle* e com os profissionais da tecnologia da informação, porque foi na troca de experiências, nas dúvidas e com os questionamentos que surgiram durante a experiência que eu pude entender aspectos de ser professora tutora, que eu não saberia se não tivesse vivenciado todas aquelas experiências que compartilhei nesta pesquisa.

Retomando o objetivo geral que era entender como pode ser a construção de conhecimento prático-profissional durante minha atuação como professora tutora, aponto que, nessa experiência, eu entendi que a construção do meu conhecimento prático-profissional se deu a partir do meu conhecimento prático-pessoal e do meu conhecimento prático-profissional anteriores à pesquisa e construídos durante o seu desenvolvimento.

Pensando nesses conhecimentos e na minha atuação como professora tutora, posso dizer que alguns saberes que construí durante minha prática estão relacionados a aspectos pessoais e outros, ligados ao profissional, se é que posso separá-los, visto que, para mim, um está imbricado no outro e vice-versa. Tentarei pontuar algumas bases desses conhecimentos. No tocante do aspecto pessoal aprendi que o relacionamento, independente de onde ele ocorra – seja presencial ou em contexto de EaD, sendo o último relativo a esta experiência –, o que devemos ressaltar é a interação que se estabelece entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As relações são importantes porque marcam a interação que se estabelece entre todos que participam de um curso a distância. Ressalto que nessas relações estão os aspectos pessoais que vão se estabelecendo, assim como numa relação presencial. Por vezes, tive conversas que ultrapassavam as barreiras do teórico, do acadêmico e do profissional, ficando na esfera do pessoal que, para mim não menos importantes, me ajudaram a entender que meu conhecimento prático-profissional está permeado pelas minhas ações pessoais e profissionais. Assim, parte do meu conhecimento prático-profissional foi sendo construído na minha relação de professora tutora com cursistas, professores norteadores, coordenadores e pares. No que diz respeito ao aspecto profissional, destaco que aprender a usar as ferramentas digitais, no caso o *Moodle*, foi uma oportunidade interessante para a construção do meu conhecimento prático-profissional. Quando digo usar, me refiro não só no sentido apenas de manusear a ferramenta, mas também entender como eu posso fazer uso desta para possibilitar novas oportunidades de construção de conhecimentos, e ainda, como posso ajudar e ser ajudada

quando surgem obstáculos com uso desta ferramenta. Mesmo sabendo que, por diversas vezes, eu tive oportunidade de fazer isso e não fiz. Enfim, aprendi que é na vivência relacional das experiências que está um dos maiores tesouros da EaD.

Destaco ainda que muitas das minhas ações, durante a tutoria, foram reflexões da minha prática como professora do ensino presencial. Desta forma, muito do meu conhecimento prático-profissional, que foi sendo construído durante a minha atuação como professora tutora, deu-se em parte devido ao fato de pensar os movimentos feitos pelo pesquisador narrativo. Na temporalidade (minhas ações passadas, o presente em que eu vivia as histórias e em vários momentos pensar em como agiria no futuro diante outras situações). O segundo movimento refere-se ao espaço (o ambiente em que essas ações aconteciam, que na maioria das vezes era na plataforma por meio dos *e-mails*). E, por último, na interação (pessoal e o social), interações que por vezes eram marcadas pelo sentimento de consternação em relação ao que os alunos estavam passando no âmbito pessoal e acadêmico.

Sendo assim, mesmo sabendo de todos os aspectos que implicaram na construção do conhecimento prático-profissional, tenho que afirmar que, sem essa experiência de ser professora tutora, seria quase impossível perceber, algo que para mim é muito importante: que é entender o quanto o professor tutor é importante para o contexto da EaD e que é preciso valorizar o trabalho desempenhado por ele. O professor tutor, na maioria das vezes, tem um contato muito maior com o cursista do que o próprio professor norteador, que era o caso da experiência que compartilhei nesta pesquisa. Havia um contato muito maior entre mim e os cursistas, embora eles tivessem como interagir e conversar com o professor norteador. Contudo, como eu fiquei como professora tutora durante todo o período do curso PROEJA e os professores norteadores não eram os mesmos em todos os módulos, o vínculo criado entre mim e os cursistas provavelmente era maior.

Esclareço que, ao retomar meus objetivos e a pergunta de pesquisa, tentei apontar o que consegui entender acerca do conhecimento prático-profissional e os conhecimentos que construí como professora tutora. Compartilhei minhas experiências, na tentativa de compor sentido delas, a fim de entender a construção destes conhecimentos, sinto que algumas lacunas ficaram; no entanto, entendo que a minha experiência de professora tutora em contexto de EaD apenas teve início, ainda terei um longo caminho a percorrer como professora tutora. Sei que cresci muito, considerando a visão de experiência de Dewey (1938; 2011). Compreendo que em muitos momentos da minha atuação na tutoria fiquei tão presa às restrições, do que fazer e não fazer, que acabei deixando possibilidades maiores de aprendizado escaparem de mim. Durante a minha atuação, me senti marcada por aquela

professora tutora que cobrava muito, que fazia o papel daquela que vigiava, que administrava o espaço do *Moodle*. Minha preocupação primordial era lembrar os cursistas de prazos e atividades, isso parecia ser sempre o principal. Acredito que fiquei muito preocupada com a evasão, quando eu via que alguém não acessava a plataforma, fazia de tudo para entrar em contato, até ligar.

Essa era uma postura que eu não queria ter, mas tive. Eu queria ser uma professora diferente, que participasse da construção de conhecimento e acredito que eu não tenha feito isso em relação aos cursistas. Para mim, foi um aprendizado ímpar toda essa experiência. Consegui descobrir o que eu fui, como fui e como eu poderia ter sido e não fui, mas fica em mim a sensação de que faltou algo mais, eu poderia ter ido além, ter feito mais e não fiz. Quando apontei os caminhos teóricos pelos quais percorri, no capítulo II desta pesquisa, critiquei os manuais de tutoria, questionei as leis acerca do tutor, compactuei da concepção de que tutor é professor e quando tive a oportunidade de ser e fazer acontecer tudo o que discuti, eu acabei por me esconder dentro da minha concha de caramujo.

Além das limitações em relação ao meu agir como professora tutora e de não ter agido como eu esperava agir, aponto algumas lacunas teóricas da minha pesquisa. Poderia ter pesquisado mais acerca do conhecimento prático-profissional e prático-pessoal no intuito de entender mais sobre o que autores, como Clandinin e Connelly (1995), apontam sobre as “paisagens” do conhecimento e, também, Elbaz (1983) quando narra a experiência de professores a partir das práticas moldadas pela vida pessoal e profissional. Talvez entendendo mais sobre o assunto, eu poderia apontar outros aspectos da construção do meu conhecimento prático-profissional na experiência de ser professora tutora.

Pontuados até aqui, os objetivos de pesquisa, os aspectos que permearam e atravessaram a construção do meu conhecimento-prático profissional e as lacunas teóricas da minha pesquisa, listarei também alguns caminhos de possíveis estudos, ou aspectos da EaD, que não tratei nesta dissertação, mas que podem ser retomados em futuras pesquisas. Nesta pesquisa, eu trouxe as minhas experiências como professora tutora, talvez fosse interessante trazer as experiências de outros professores tutores, cursistas e professores norteadores no contexto de EaD. Quem sabe estará aí uma proposta para o meu doutorado!

Nestas considerações, que tratei como uma reconstrução das histórias que vivenciei como professora tutora, procurei fazer um retrospecto de como compus esta pesquisa, mostrando os caminhos percorridos, conhecimentos construídos, a importância do professor tutor, as lacunas dessa pesquisa, as limitações práticas de professora tutora, enfim, tracei um panorama do que fiz neste trabalho e, ao final, apontei a possibilidade de futuras pesquisas no

contexto da EaD. Assim, na tentativa de rever minhas histórias de professora tutora apresento a história, “Os girassóis”:

Durante os dois anos do meu Mestrado, passei pela mesma estrada pelo menos dois dias por semana. Era um trajeto de 80 quilômetros até a Universidade Federal de Uberlândia, totalizando um total aproximado de 16.320 km percorridos e 272 horas de viagem, durante meus estudos do mestrado. Embora fosse a mesma rodovia, os eventos que ocorriam naquele trajeto nunca eram os mesmos, mesmo que a paisagem parecesse não mudar. Na maioria das vezes, eu fazia esse percurso sozinha. Entre a apreensão da direção e a atenção que ela exigia de mim, eu ficava pensando no que eu tinha que fazer naquele dia: trabalhos, leituras, casa, filhos, escola, marido (morando fora), pai, mãe e minha dissertação... e eu ali, perdida entre meus pensamentos e a responsabilidade da direção. Às vezes, me perguntava: — estou fazendo a coisa certa? Esse é o caminho?

Durante o Mestrado, eu pensava nas palavras e nos ensinamentos dos colegas do GPNEP, da minha orientadora e dos professores que tive durante as disciplinas que cursei. O primeiro ano, para mim, foi mais marcante, porque era o início de tudo, uma forma nova de enfrentar um desafio do qual eu tinha medo, pois não sabia se iria conseguir superar. Eu sabia que queria muito, contudo tinha receio de decepcionar aqueles que são tão importantes para mim.

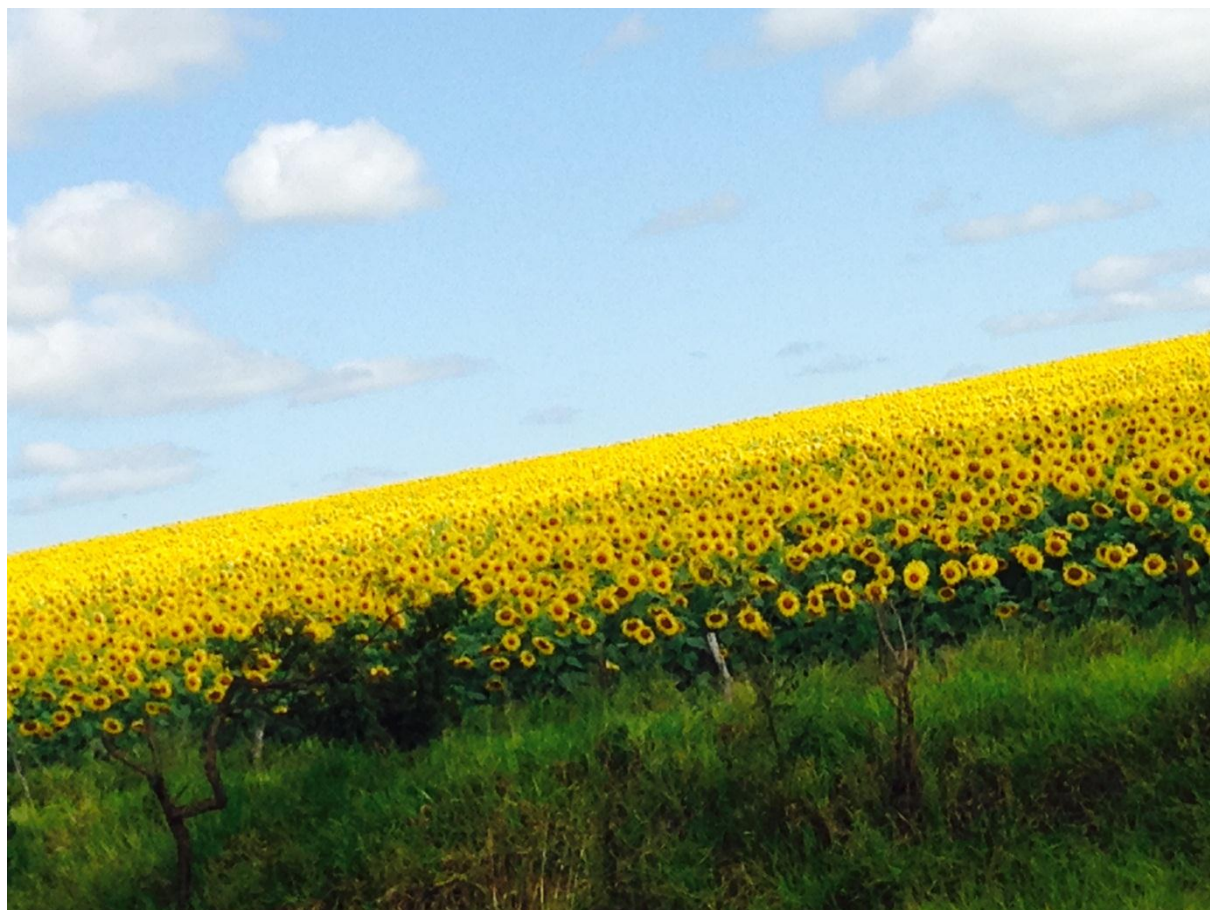
Voltando ao percurso que fazia para chegar até a Universidade, lembrei-me de uma plantação de girassóis que havia na estrada. Quando iniciei o Mestrado, a plantação estava linda, cheia de girassóis, eu me sentia privilegiada por passar por um caminho tão lindo e iluminado. Depois de algumas semanas, aqueles lindos girassóis estavam murchando e logo depois vieram máquinas para colhê-los. Então, aquela estrada parecia não ser mais a mesma, estava faltando algo para ela estar completa, a linda paisagem se modificara, dando lugar a um chão de terra “sem quase nada”. Passados alguns meses, de repente, fui percebendo movimentação naquele terreno, máquinas e, depois de algum tempo, brotavam plantas que eu não sabia o que eram. O tempo passou, e logo percebi aqueles lindos e vigorosos pés de girassóis. Em pouco tempo começaram a aparecer flores magníficas e quem por ali passava não resistia e parava para registrar aquele momento mágico do despertar dos girassóis.

Eu contei esse episódio que, embora nessa narrativa tenha sido breve não foi assim que pareceu para mim. No meu percurso durante o Mestrado, por vezes, eu me senti como uma terra vazia, “sem quase nada”, como aquela sem os girassóis, mas, em outros, senti-me radiante como a mesma terra plena de vida, cheia de girassóis. E eu só pude sentir tudo isso

graças a pessoas tão importantes para mim, como meu amado marido Tiago, meus filhos Eduardo e Isabela, meus pais, Sônia e Alaor, minha irmã Grasiela, minha querida orientadora professora Dilma, que dispôs do seu tempo para compartilhar o seu aprendizado comigo e com todos do GPNEP, que também foram tão amigos durante a composição da minha dissertação. Essas pessoas são importantes, porque, no momento em que me senti triste, com medo, com aquele vazio, e aquela sensação de não saber o que fazer, elas me ajudaram e logo tudo parecia diferente, a estrada ficava cheia de girassóis novamente. Eu já não era uma terra aparentemente vazia, “sem quase nada”.

A experiência que vivi me proporcionou a oportunidade de entender que a estrada que percorri foi de grandes aprendizagens, e que, embora com momentos difíceis, aprendi que qualquer terreno pode gerar lindas flores, depende do tempo, do espaço, da dedicação e do estar disposto a mudar, a aprender e a ensinar.

Figura 24 – Campo de Girassóis



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação em maio de 2015 no trajeto Nova Ponte – Uberlândia (campo de girassóis).

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, I. J.; SARMET, M. M. **O tutor em Educação a Distância**: análise ergonômica das interfaces mediadoras. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a04n46.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

AMARO, R. **Mediação pedagógica online**: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ANDRADE, M. T. R. **Formação do professor tutor para a educação a distância**: percepções e sentidos. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade TUIUTI, Paraná. 2012.

Associação Brasileira de educação a de Distância. **Censo educacional 2014**. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724**: Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ALFABETISMO DIGITAL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_digital>. Acesso em: 3 nov. 2014.

ALVES, J. R. M. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

BACH, H. Composing a visual narrative inquiry. In: Clandinin, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry**: Mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p 280 – 307.

BARBOSA, R. M. B. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. v. 13. Campinas: Pontes Editores, 2011. 328p.

BARROS, R. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 36/3, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BECKER, F. **Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BERNARDINI, I. de S. **Gestão de Tutoria na Educação a Distância**: o contexto dos processos focados nas pessoas. 2012. 203f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Administração) – Faculdade de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

BRASIL Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília, DF, 11 dez. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 2.561 de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 28 abr. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 301 de 07 de abril de 1998. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL Ministério da Educação. Portaria nº 1.243 de 30 de dezembro de 2009. Reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei, referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. Brasília, DF, 31 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/renafor/files/2015/05/Portaria-n%C2%BA-1.243-de-30-de-dezembro-de-2009-Reajusta-Valores-Bolsas-FNDE.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação Resolução nº 18, de 16 de junho de 2010. Altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil (Programa e-Tec Brasil). Brasília, DF, 17 jun. 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 26 de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada

no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Brasília, DF, 27 jun. 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. A dialética professor tutor na educação *on-line*: o curso de Pedagogia UAB/ UFJF em perspectiva. In: Encontro Nacional sobre Hipertexto. 3., 2009, Belo Horizonte. [**Anais eletrônicos...**]. Belo Horizonte: UFJF, 2009. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/adialeticaprofessor tutor.pdf](http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/adialeticaprofessor%20tutor.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2015.

CARDOSO, M. Y. N. P. **A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises**. 2012. 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

CASSOL, M. P. *et al.* Tutoria na Educação a Distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 11., 2004, Salvador. [**Anais eletrônicos...**]. Salvador: UFB. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry**: Mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage, 2007.

_____. CLANDININ, D. J. **Classroom practice, teacher images action**. Londres: The Falmer Press, 1986.

_____. CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia, EDUFU, 2011.

_____. **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.

_____.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P (Ed.). **International encyclopedia of education**. 3. ed. New York: Elsevier, p. 436 – 441. 2007.

CHAMBERS, A.; BAX, S. **Making CALL work**: Towards normalisation. System. v. 34, p. 465– 479, 2006

COACHING. In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Coaching>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

CORREA, E. F. **Atividade de formação de tutores a distância**: um estudo das regras e do letramento digital. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Pontifícia de São Paulo, 2011.

COSTACURTA, L. A. J. **Mentoring**: Você Sabe o Que é Isto? *Instituto MVC – Soluções em educação corporativa*. São Paulo, 24 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.institutomvc.com.br/artigos/post/mentoring-voce-sabe-o-que-e-isto>>. Acesso

em: 3 nov. 2014.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.

_____. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DINIZ, C. de; LINDEN, M. M. G. V. der.; FERNANDES, T. **Educação a Distância – Coletânea de Textos para Subsidiar a Docência *On-line***. Disponível em: <<http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/publicacoes/view/102>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411p.

ELBAZ, F. **Teacher thinking, study of practical Knowledge**. Londres: Croom Helm, 1983.

FABRIS, S. A. **Saberes de professores tutores iniciantes: a Educação a distância no Ensino Superior de uma instituição privada de Santa Catarina em análise**. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

FENSTERMACHER, G. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**, Califórnia, v. 20, n. 1, Jan. p. 3-56, 1994.

FERRREIRA, S. de O. **Tutoria para uma aprendizagem dialógica e colaborativa: um estudo de caso**. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: AVERCAMP. 2005. 94p.

GUIMARÃES, H. M. Perspectivas sobre o conhecimento do professor. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 8, n. 25, p. 819 – 839, set./dez. 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KERCKHOFF, M. T. **A atuação e o discurso do professor na tutoria online no ensino superior**. 2014. 278f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

LENTELL, H. (Org.). The importance of the tutor in open and distance learning. In: TAIT, A.; MILLS, R. (Comp.). **Rethinking Learner Support in Distance Education: Change and continuity in an international context**. London: RoutledgeFalmer, 2003. cap. 6, p. 64 – 76.

LITWIN, E. **Educação a Distância**. Temas para o debate de uma agenda educativa. Porto Alegre: Artmed. 2002.

MACHADO, S. F. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2014, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MACHADO, S. F.; TERUYA, T. K. Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos. In: Congresso Educacional em Educação, 9., 2009, Paraná. [Anais eletrônicos...]. Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ead/suelen.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

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

MARQUES, J. R. **Coaching – Conceito e Significado**. Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/tudo-sobre-coaching/coaching/coaching-conceito-e-significado/>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (Org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. 208 p.

MARTINS, H. M. M. **Formação do tutor: um estudo sobre os aspectos teóricos e práticos do curso de formação de tutores a distância do ifce**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MARTINS, O. B. **Teoria e Prática Tutorial em EaD**. Curitiba: IBPG, 2002.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em Educação a distância**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012. 207p.

MEIRELLES, L. F. T. Grupo de Estudos *on-line*: aspectos técnicos e didático-pedagógicos. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 11., 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MELLO, L. F. de. **Educomunicação na Educação a distância: o diálogo a partir das mediações do tutor**. 2011. 306f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MELLO, D. M. **Histórias de Subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de Língua Inglesa do Curso de Letras**. 2005. 225f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Católica, São Paulo, 2005.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artemed.2002.

MENTORING. In: Significados. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/mentoring/>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

MILL, *et al.* O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, v. 2, n. 4, ago./dez., p. 112 – 127. 2008.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777:referenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193:seed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Rede E-Tec Brasil. **Rede E-Tec Brasil – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12326:e-tec-apresentacao&catid=293:escola-tecnica-aberta-do-brasil-e-tec&Itemid=665>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual de Tutoria: Atuação nos Programas E-Tec, UAB e PROEJA**. Ceára: IFCE. Set. 2013.

_____. UAB. Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/uab>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MOORE, M. G. **Teoria da distância transacional**. Tradução de Wilson Azevedo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, Agosto, 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002>. Acesso em: 10 fev. 2013.

MOORE, P. **História da Educação**. 19. ed. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Editora Nacional, 1988. 387p.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **O que é Educação a distância**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

MONROE, P. **História da educação**. 6. ed., São Paulo. Nacional, 1983.

NETO, A. T. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

NICOLODI, S. C. F. **Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de pedagogia na modalidade EAD**. 2012. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Vale do Rio dos Sinos, 2012.

NOGUEIRA, E. C. **O professor tutor, as TIC e os alunos no cenário da EAD: vozes e Tensões**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro Universitário Rio Moura Lacerda, 2012.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. **Revista Educação a Distância**. Brasília, v. 3, n. 4/5, p. 7 – 24, dez./abr. 1994.

NUNES, V. B. **Processo avaliativo de tutores a distância em um curso de Pós-Graduação e reflexões sobre mudanças de condutas**. 2012. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

OLIVEIRA, G. M. S. de. **O perfil da tutoria nos projetos de cursos a distância voltados para a formação de professores do Ensino Fundamental**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2003.

PACHECO, J. de C. **Concepções norteadoras do trabalho dos tutores online que atuam no programa escola técnica aberta do Brasil junto ao colégio agrícola de Floriano da Universidade Federal do Piauí**. 2011. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Tutoria em EAD**. Curitiba: SEED, 2010. Cadernos temáticos. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015329.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

PIMENTA, S. G. P. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 24, 2000. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/rie24a03.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

PRADO, M. E. B. B. A mediação pedagógica: suas relações e interdependências. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 17., 2006, Brasília. **Anais...** Belo Horizonte: LBD. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbie/2006/012.pdf>>. Acesso em 14 Nov. 2014.

PRETI, O. **Educação a Distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/ IE –UFMT. 1996.

PROFESSORAR. In: DICIONÁRIO Criativo. Disponível em: <<http://dicionariocriativo.com.br/significado/professorar>>. Acesso em: 12 out. 2014.

RABELLO, C. R. L. **Aprendizagem na Educação a Distância**: Dificuldades dos Discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas na Modalidade Semipresencial. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

RODERJAN, C. K. **O papel do tutor na Educação a distância em instituição pública**. 2012. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2012.

ROGERS, P. *et al.* **Encyclopedia of Distance Learning**. 2. ed. New York: Information Science Reference, 2009. 1211 p.

RONCHI, S. H. **Estruturação de um modelo multicritério para avaliar o desempenho da tutoria de educação à distância**: um estudo de caso no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de contabilidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SÁ, I. M. A. **Educação a distância**: processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: C. E. C., 1998.

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

SANTOS, H.; REZENDE, F. Formação, mediação e prática pedagógica do tutor orientador em ambientes virtuais construtivistas de aprendizagem. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 157/158, p.19 – 29, abr./set. 2008.

SAPUCAIA, F. dos S. **A gestão da tutoria no curso para ingressantes da escola de formação de professores do Estado de São Paulo**: possibilitando novas abordagens pedagógicas em EaD. 2012. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHILLER, J. **Ser tutor**: percepções de sua prática na EAD. 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SCHLEMMER, E. **AVA**: Um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem. 2002. 348f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCHMID, A. M. Tutorías: los rostros de la educación a distancia. Educação e Contemporaneidade. **Revistas da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 275 – 285, jul./dez. 2004.

SCHIMIDT, L. M.; RODRIGUES, C. A.; MARINHO, H. B. **Tutoria em educação a distância**. NUTEAD/UEPG, 2011. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_JZdKbib9Z4J:suporte.nutead.org/suporte/wp-content/uploads/2013/02/Tutoria.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 set. 2015.

SILVA, J. S. da. **A ação docente na EAD**: A mediação do tutor entre o discurso e a prática. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Faculdade de Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVEIRA, L. L. **Metodologia do Ensino Superior**. Lavras: Ed. UFLA/FAEPE. 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, J. A. A Trajetória Narrativa: Histórias sobre formação do Professor de Línguas e

sua Prática Pedagógica. **Unesp-Assis**, Campinas, v. 34, p. 79 – 92, jul./dez. 1999.

_____. “É pesquisa é?” “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas, **Linguagem & Ensino**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 91 – 116, 2002. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205>>. Acesso em 3 nov. 2014.

_____. Paisagens e Relevos do livro de CLANDININ; CONNELLY: Possíveis implicações para a pesquisa em linguística aplicada. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 367 – 378, 1996.

_____. Reflexões e identidade Profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57 – 83, 2004.

TOKARNIA, M. **Educação a distância cresce mais que a presencial**. Agência Brasil. Edição de Fábio Massalli, Brasília, 17 set. 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-09-17/educacao-distancia-cresce-mais-que-presencial>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

TOMAZ, M. H. **Significados da tutoria em EAD**: desvelando a compreensão de tutores presenciais do curso de pedagogia na modalidade a distância da UDESC. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TORRES, M. A. P de O. **A Relação e-mentoring entre professores (titular e tutor) e alunos na educação a distância**: um estudo de caso no curso de graduação em administração da UEPB. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Administração) – Faculdade de Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TUTOR. In: Grande Dicionário Houaiss Beta da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

TUTORIA. In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tutoria>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

UNIVERSO *ON-LINE* S/A. Em 11 anos, oferta de cursos de graduação a distância cresce 24 vezes. **Uol Educação**, São Paulo, 09 set. 2014. EaD – Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/09/09/censo-da-educacao-superior-2013-em-11-anos-oferta-de-cursos-de-graduacao-a-distancia-cresce-24-vezes.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de educação a distância**. 1999. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/195.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.